

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**  
**SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**

**FLÁVIA OLIVEIRA ALVES DA SILVA**

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DA PESSOA IDOSA E SUA MATERIALIZAÇÃO NAS  
UNIVERSIDADES ABERTAS À TERCEIRA IDADE: EMPODERAMENTO E  
INCLUSÃO SOCIAL**

**PONTA GROSSA**  
**2026**

**FLÁVIA OLIVEIRA ALVES DA SILVA**

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DA PESSOA IDOSA E SUA MATERIALIZAÇÃO NAS  
UNIVERSIDADES ABERTAS À TERCEIRA IDADE: EMPODERAMENTO E  
INCLUSÃO SOCIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR), Área de concentração: Cidadania e Políticas Públicas, Linha de pesquisa: História, Cultura e Cidadania, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Ciências Sociais Aplicadas.

Orientador: Prof. Dr. Gonçalo Cassins Moreira do Carmo.

**PONTA GROSSA  
2026**

S586 Silva, Flávia Oliveira Alves da  
O direito à educação da pessoa idosa e sua materialização nas universidades abertas à terceira idade: empoderamento e inclusão social / Flávia Oliveira Alves da Silva. Ponta Grossa, 2026.  
258 f.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas - Área de Concentração: Cidadania e Políticas Públicas), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Gonçalo Cassins Moreira do Carmo.

1. Educação permanente. 2. Direito à educação. 3. Pessoa idosa. 4. UATI. 5. Empoderamento. I. Carmo, Gonçalo Cassins Moreira do. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cidadania e Políticas Públicas. III.T.

CDD: 370.19

# TERMO DE APROVAÇÃO

**FLÁVIA OLIVEIRA ALVES DA SILVA**

**“O direito à educação da pessoa idosa e sua materialização nas Universidades Abertas à Terceira Idade: empoderamento e inclusão social”.**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor(a) no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Assinatura pelos Membros da Banca:

Documento assinado digitalmente  
 **GONCALO CASSINS MOREIRA DO CARMO**  
Data: 06/10/2026 20:53:38-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Gonçalo Cassins Moreira do Carmo – UEPG -PR - Presidente

Documento assinado digitalmente  
 **MAURO JOSE FERREIRA CURY**  
Data: 06/10/2026 15:22:21-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Mauro José Ferreira Cury – UNIOESTE-PR - Membro Externo

Documento assinado digitalmente  
 **MARISA SCHNECKENBERG**  
Data: 06/10/2026 19:47:38-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Marisa Schneckenberg - UNICENTRO-PR - Membro Externo

Documento assinado digitalmente  
 **VERA LUCIA MARTINIAC**  
Data: 06/10/2026 17:17:59-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Martiniak – UEPG-PR - Membro Interno – PPG  
Educação

Documento assinado digitalmente  
 **EVERSON MANJINSKI**  
Data: 06/10/2026 15:14:30-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Everson Manjinski – UEPG-PR - Membro Interno - Profei

Ponta Grossa, 28 de setembro de 2026.

À minha mãe, minha maior incentivadora, exemplo de força, inteligência e sensibilidade. Sua presença constante, seus conselhos e a confiança que sempre depositou em mim foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

Ao meu pai, compartilho a alegria desta conquista, com a certeza de que está vibrando comigo por este momento.

À minha avó, que sempre torceu por mim e celebrou cada uma de minhas conquistas. Seu carinho permanece vivo em minhas lembranças.

Ao meu marido, pelo companheirismo, pela compreensão e pelo apoio ao longo dessa trajetória.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus e à Nossa Senhora, pela proteção e pela fé que me sustentaram ao longo de toda esta caminhada.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que faz parte da minha história e da minha formação, da graduação ao mestrado e, agora, ao doutorado. Mais do que espaço de conhecimento, é cenário de sonhos, amadurecimento e conquistas que levarei para sempre comigo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gonçalo Cassins Moreira do Carmo, pela orientação, pela confiança, pelo respeito às minhas escolhas e pela forma generosa e atenta com que acompanhou esta trajetória, tornando este percurso mais seguro e contribuindo de maneira significativa para a realização desta tese.

À banca examinadora do Exame de Qualificação, composta pelo Prof. Dr. Gonçalo Cassins Moreira do Carmo, Prof. Dr. Mauro José Ferreira Cury, Profa. Dra. Marisa Schneckenberg, Profa. Dra. Vera Lúcia Martiniaki e Prof. Dr. Everson Manjinski, pelas contribuições e sugestões fundamentais para o aprimoramento desta tese.

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelos conhecimentos compartilhados, pelas reflexões e pelas contribuições que ampliaram minha formação acadêmica e humana.

Aos coordenadores e às coordenadoras, aos alunos e às alunas da UATI/UEPG, da UNATI/UNIOESTE e da UNATI/UNICENTRO, minha gratidão pela acolhida, pela disponibilidade e pela valiosa participação nesta pesquisa.

A toda a minha família, pelo apoio, pelo carinho e por estar presente ao longo deste percurso, compartilhando comigo a alegria desta conquista.

Às amigas que o doutorado me proporcionou, pela amizade construída ao longo desses anos, pelas conversas, pela escuta e pelos momentos vividos juntas. Dividir com vocês as inquietações e as conquistas tornou esse percurso mais leve e afetuosos.

Aos amigos e amigas, pelo carinho, pela presença e por permanecerem ao meu lado nos diferentes momentos desta trajetória.

Aos colegas da Unicesumar, pela convivência diária, pelas experiências divididas e pelo companheirismo no exercício da docência. Estar ao lado de pessoas que conhecem de perto os desafios da vida acadêmica tornou esse caminho ainda mais significativo.

A todas as pessoas que, de alguma forma, estiveram presentes ao longo deste percurso e contribuíram para que este sonho se tornasse realidade, minha sincera gratidão.

O tempo acrescenta anos à vida; a educação  
acrescenta possibilidades ao tempo.  
(A autora)

## RESUMO

O envelhecimento populacional constitui uma das transformações sociais mais significativas da contemporaneidade e amplia a necessidade de pensar políticas e espaços que assegurem à pessoa idosa a continuidade do exercício de seus direitos, entre eles a educação. A problemática que suscitou a pesquisa é: quais mudanças os participantes reconhecem em suas vidas e associam à participação nas Universidades Abertas para a Terceira Idade, por meio da educação permanente, especialmente quanto ao empoderamento e à inclusão social? Para responder a esta questão, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as Universidades Abertas para a Terceira Idade como espaços de materialização do direito humano à educação permanente, buscando compreender as mudanças reconhecidas pelos participantes e associadas à sua participação nesses programas, especialmente quanto ao empoderamento e à inclusão social. A pesquisa foi desenvolvida em três universidades públicas estaduais do Paraná: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UATI/UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu (UNATI/UNIOESTE), e Universidade Estadual do Centro-Oeste, em Guarapuava (UNATI/UNICENTRO). A investigação orientou-se pela perspectiva do materialismo histórico-dialético e adotou abordagem mista, com predominância qualitativa, de caráter exploratório, descritivo e interpretativo, configurando-se como estudo de casos múltiplos, com análise de conteúdo de Bardin. A tese defendida nessa pesquisa é que a educação permanente, compreendida como direito humano e materializada nas Universidades Abertas para a Terceira Idade, mostra-se relevante e pode possibilitar melhorias na vida da pessoa idosa quanto ao empoderamento e à inclusão social, consideradas as condições concretas de acesso, permanência e participação e os limites de cada contexto institucional. Os resultados evidenciaram que a participação nas UATI/UNATI é associada pelos participantes à continuidade da aprendizagem, à construção e ao fortalecimento de vínculos, ao pertencimento, ao reconhecimento de capacidades, à autonomia, à participação social e à retomada ou continuidade de projetos de vida. A inclusão social mostrou-se relacionada a dimensões que ultrapassam a convivência, envolvendo reconhecimento, circulação, acesso à informação e participação, enquanto o empoderamento apareceu associado à ampliação de escolhas, à compreensão de direitos, à autonomia e ao protagonismo. As singularidades encontradas nas três instituições demonstram que essas repercussões assumem diferentes formas conforme as trajetórias dos participantes e os contextos institucionais. Conclui-se que a educação permanente, compreendida como direito humano, pode encontrar nas UATI/UNATI espaços concretos de materialização e favorecer processos de empoderamento e inclusão social da pessoa idosa. Essa possibilidade, porém, depende de condições de acesso, permanência, financiamento e continuidade institucional. Os resultados correspondem às repercussões reconhecidas pelos participantes e não permitem estabelecer relações causais ou generalizações estatísticas.

**Palavras-chave:** educação permanente; direito à educação; pessoa idosa; Universidade Aberta para a Terceira Idade; empoderamento; inclusão social.

## ABSTRACT

Population ageing constitutes one of the most significant social transformations of contemporary society and heightens the need to develop policies and spaces that ensure older persons the continued exercise of their rights, including the right to education. The research problem that gave rise to this study is: what changes do participants recognize in their lives and associate with their participation in Universities Open to the Third Age, through lifelong education, particularly with regard to empowerment and social inclusion? To address this question, the general objective of the study is to analyze Universities Open to the Third Age as spaces in which the human right to lifelong education is materialized, seeking to understand the changes recognized by participants and associated with their participation in these programs, particularly in relation to empowerment and social inclusion. The research was conducted at three state public universities in the state of Paraná, Brazil: the State University of Ponta Grossa (UATI/UEPG), the Western Paraná State University, Foz do Iguaçu Campus (UNATI/UNIOESTE), and the State University of the Midwest, in Guarapuava (UNATI/UNICENTRO). The investigation was guided by the perspective of historical-dialectical materialism and adopted a mixed-methods approach, predominantly qualitative, with an exploratory, descriptive, and interpretive character, configured as a multiple case study and employing Bardin's content analysis. The thesis defended in this research is that lifelong education, understood as a human right and materialized through Universities Open to the Third Age, is relevant and may contribute to improvements in the lives of older persons in terms of empowerment and social inclusion, considering the concrete conditions of access, retention, and participation, as well as the limitations of each institutional context. The results showed that participation in UATI/UNATI programs is associated by participants with the continuation of learning, the creation and strengthening of social bonds, a sense of belonging, recognition of their own capabilities, autonomy, social participation, and the resumption or continuation of life projects. Social inclusion was found to be related to dimensions that go beyond social interaction, encompassing recognition, circulation through social spaces, access to information, and participation, while empowerment was associated with expanded choices, greater understanding of rights, autonomy, and agency. The particularities identified across the three institutions demonstrate that these repercussions take different forms according to participants' trajectories and institutional contexts. It is concluded that lifelong education, understood as a human right, may find concrete spaces for its materialization in UATI/UNATI programs and may foster processes of empowerment and social inclusion among older persons. This potential, however, depends on conditions of access, retention, funding, and institutional continuity. The findings correspond to the repercussions recognized by the participants and do not allow for the establishment of causal relationships or statistical generalizations.

**Keywords:** lifelong education; right to education; older persons; Open University for the Third Age; empowerment; social inclusion.

## RESUMEN

El envejecimiento poblacional constituye una de las transformaciones sociales más significativas de la contemporaneidad y amplía la necesidad de pensar políticas y espacios que garanticen a las personas mayores la continuidad en el ejercicio de sus derechos, entre ellos, la educación. La problemática que dio origen a la investigación es: ¿qué cambios reconocen los participantes en sus vidas y asocian con su participación en las Universidades Abiertas para la Tercera Edad, por medio de la educación permanente, especialmente en lo que respecta al empoderamiento y la inclusión social? Para responder a esta cuestión, la investigación tiene como objetivo general analizar las Universidades Abiertas para la Tercera Edad como espacios de materialización del derecho humano a la educación permanente, buscando comprender los cambios reconocidos por los participantes y asociados con su participación en estos programas, especialmente en relación con el empoderamiento y la inclusión social. La investigación se desarrolló en tres universidades públicas estatales del estado de Paraná, Brasil: la Universidad Estatal de Ponta Grossa (UATI/UEPG), la Universidad Estatal del Oeste de Paraná, Campus de Foz do Iguaçu (UNATI/UNIOESTE), y la Universidad Estatal del Centro-Oeste, en Guarapuava (UNATI/UNICENTRO). La investigación se orientó desde la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico y adoptó un enfoque mixto, con predominio cualitativo, de carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo, configurándose como un estudio de casos múltiples, con análisis de contenido de Bardin. La tesis defendida en esta investigación sostiene que la educación permanente, comprendida como un derecho humano y materializada en las Universidades Abiertas para la Tercera Edad, se muestra relevante y puede posibilitar mejoras en la vida de las personas mayores en cuanto al empoderamiento y la inclusión social, considerando las condiciones concretas de acceso, permanencia y participación, así como los límites de cada contexto institucional. Los resultados evidenciaron que la participación en las UATI/UNATI es asociada por los participantes con la continuidad del aprendizaje, la construcción y el fortalecimiento de vínculos, el sentido de pertenencia, el reconocimiento de capacidades, la autonomía, la participación social y la reanudación o continuidad de proyectos de vida. La inclusión social se mostró relacionada con dimensiones que trascienden la convivencia, involucrando reconocimiento, circulación, acceso a la información y participación, mientras que el empoderamiento apareció asociado con la ampliación de las posibilidades de elección, la comprensión de los derechos, la autonomía y el protagonismo. Las singularidades encontradas en las tres instituciones demuestran que estas repercusiones adoptan diferentes formas según las trayectorias de los participantes y los contextos institucionales. Se concluye que la educación permanente, comprendida como un derecho humano, puede encontrar en las UATI/UNATI espacios concretos de materialización y favorecer procesos de empoderamiento e inclusión social de las personas mayores. Esta posibilidad, sin embargo, depende de condiciones de acceso, permanencia, financiamiento y continuidad institucional. Los resultados corresponden a las repercusiones reconocidas por los participantes y no permiten establecer relaciones causales ni generalizaciones estadísticas.

**Palabras clave:** educación permanente; derecho a la educación; persona mayor; Universidad Abierta para la Tercera Edad; empoderamiento; inclusión social.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 – Os três pilares da estrutura política para o envelhecimento ativo .....              | 62  |
| Figura 2 – Os determinantes do envelhecimento ativo .....                                       | 64  |
| Figura 3 – Localização das instituições pesquisadas no estado do Paraná.....                    | 132 |
| Figura 4 – Percorso analítico da pesquisa .....                                                 | 138 |
| Figura 5 – Articulação das fontes utilizadas na interpretação .....                             | 140 |
| Figura 6 – Nuvem de palavras das respostas abertas dos participantes da<br>UATI/UEPG .....      | 158 |
| Figura 7 – Nuvem de palavras das respostas abertas dos participantes da<br>UNATI/UNIOESTE.....  | 185 |
| Figura 8 – Nuvem de palavras das respostas abertas dos participantes da<br>UNATI/UNICENTRO..... | 210 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1 – Projeção do envelhecimento populacional global – população com 60 anos ou mais .....                                        | 28  |
| Gráfico 2 – População com 65 anos ou mais no Brasil: comparativo entre 2010 e 2022 .....                                                | 31  |
| Gráfico 3 – População idosa no Brasil (60 anos ou mais) – 2010 e 2022 .....                                                             | 32  |
| Gráfico 4 – Índice de envelhecimento no Brasil (60+ e 65+ anos) – 2010 e 2022 ..                                                        | 33  |
| Gráfico 5 – Índice de envelhecimento no Brasil segundo as Grandes Regiões – 2022 .....                                                  | 34  |
| Gráfico 6 – Projeções populacionais do Brasil – revisão 2024.....                                                                       | 35  |
| Gráfico 7 – Projeções do envelhecimento populacional no Paraná .....                                                                    | 36  |
| Gráfico 8 – Distribuição dos participantes da UATI/UEPG segundo o sexo .....                                                            | 154 |
| Gráfico 9 – Distribuição dos participantes da UATI/UEPG segundo a faixa etária. ....                                                    | 155 |
| Gráfico 10 – Distribuição dos participantes da UATI/UEPG segundo o tempo de participação no programa.....                               | 156 |
| Gráfico 11 – Principais núcleos temáticos dos benefícios e mudanças percebidos pelos participantes da UATI/UEPG – questão 11 .....      | 159 |
| Gráfico 12 – Distribuição dos participantes da UNATI/UNIOESTE segundo o sexo.....                                                       | 180 |
| Gráfico 13 – Distribuição dos participantes da UNATI/UNIOESTE segundo a faixa etária .....                                              | 181 |
| Gráfico 14 – Distribuição dos participantes da UNATI/UNIOESTE segundo o tempo de participação no programa .....                         | 182 |
| Gráfico 15 – Principais núcleos temáticos dos benefícios e mudanças percebidos pelos participantes da UNATI/UNIOESTE – questão 11.....  | 184 |
| Gráfico 16 – Distribuição dos participantes da UNATI/UNICENTRO segundo o sexo.....                                                      | 206 |
| Gráfico 17 – Distribuição dos participantes da UNATI/UNICENTRO segundo a faixa etária.....                                              | 206 |
| Gráfico 18 – Distribuição dos participantes da UNATI/UNICENTRO segundo o tempo de participação no programa .....                        | 207 |
| Gráfico 19 – Principais núcleos temáticos dos benefícios e mudanças percebidos pelos participantes da UNATI/UNICENTRO – questão 11..... | 210 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – Países com os maiores contingentes de pessoas com 60 anos ou mais – 2022, 2050 e 2100 .....            | 29  |
| Quadro 2 – Leis, Políticas Públicas e Tratados Internacionais sobre Pessoas Idosas .....                          | 81  |
| Quadro 3 – Principais Leis e Políticas Públicas para a Pessoa Idosa no Brasil .....                               | 84  |
| Quadro 4 – Estratégia de busca utilizada para o estado do conhecimento (2003–2025) .....                          | 127 |
| Quadro 5 – Resumo da produção acadêmica sobre UATI e temas correlatos (2003–2025) .....                           | 128 |
| Quadro 6 – Teses e dissertações identificadas no estado do conhecimento (2003–2025) .....                         | 128 |
| Quadro 7 – Composição do corpus e instrumentos de produção do material empírico .....                             | 135 |
| Quadro 8 – Instrumentos e dimensões investigadas .....                                                            | 136 |
| Quadro 9 – Caminho da análise: dos dados às categorias e à interpretação .....                                    | 141 |
| Quadro 10 – Síntese do percurso metodológico .....                                                                | 143 |
| Quadro 11 – Caracterização dos campos empíricos da pesquisa .....                                                 | 151 |
| Quadro 12 – Síntese das categorias analíticas do instrumento respondido pela coordenação da UATI/UEPG .....       | 174 |
| Quadro 13 – Síntese das categorias analíticas do instrumento respondido pela coordenação da UNATI/UNIOESTE .....  | 201 |
| Quadro 14 – Síntese das categorias analíticas do instrumento respondido pela coordenação da UNATI/UNICENTRO ..... | 220 |
| Quadro 15 – Síntese comparativa dos três casos investigados .....                                                 | 229 |

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AME – Assembleia Mundial do Envelhecimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

GUATI – Grêmio da Universidade Aberta para a Terceira Idade

IAPM – Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Marítimos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INPS – Instituto Nacional de Previdência Social

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

LOPS – Lei Orgânica da Previdência Social

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OEA – Organização dos Estados Americanos

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

ONU CIGS-Bogotá – Conferência Latino-Americana de Gerontologia

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde

SIM – Sistema de Informações sobre Mortalidade

SINASC – Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos

SINPAS – Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social

SOC – Seleção, Otimização e Compensação

UATI/UNATI – Universidade Aberta à Terceira Idade

UBT – União Brasileira de Trovadores

UCTI – Universidade Continuada para a Terceira Idade

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

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

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

WHO – World Health Organization (Organização Mundial da Saúde)

## SUMÁRIO

|                                                                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>                                                                                           | 18 |
| <b>2 ENVELHECIMENTO DEMOGRÁFICO E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS:<br/>DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI</b>                  | 27 |
| 2.1 ENVELHECIMENTO POPULACIONAL                                                                               | 27 |
| 2.2 ENVELHECIMENTO E VELHICE                                                                                  | 38 |
| 2.3 ASPECTO CRONOLÓGICO                                                                                       | 40 |
| 2.4 PERCEPÇÕES DE ENVELHECIMENTO: O ESTUDO DE MOODY                                                           | 42 |
| 2.5 TEORIAS SOCIOLÓGICAS DO ENVELHECIMENTO: PERSPECTIVAS,<br>INTERPRETATIVAS E CRÍTICAS                       | 45 |
| 2.5.1 Teoria do Funcionalismo Estrutural                                                                      | 46 |
| 2.5.2 Teoria do Desligamento                                                                                  | 47 |
| 2.5.3 Teoria da Atividade                                                                                     | 49 |
| 2.5.4 Teoria da Modernização                                                                                  | 50 |
| 2.5.5 Teoria da Estratificação por Idades                                                                     | 51 |
| 2.5.6 Teoria da Interação Simbólica                                                                           | 52 |
| 2.5.7 Teoria do Conflito                                                                                      | 53 |
| 2.5.8 Teoria do Contexto Social                                                                               | 54 |
| 2.5.9 Teoria da Continuidade                                                                                  | 54 |
| 2.5.10 Teoria da Subcultura                                                                                   | 55 |
| 2.6 GERONTOLOGIA E VELHICES PLURAIS: SABERES, DIREITOS E<br>DESIGUALDADES                                     | 56 |
| 2.7 GERONTOLOGIA CRÍTICA: A PERCEPÇÃO DA VELHICE POR NORBERT<br>ELIAS E PIERRE BOURDIEU                       | 58 |
| <b>3 PARADIGMA DO ENVELHECIMENTO ATIVO: DIREITOS HUMANOS E<br/>POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A PESSOA IDOSA</b> | 61 |
| 3.1 ENVELHECIMENTO ATIVO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS                                                             | 61 |
| 3.1.1 Principais Autores que Tratam Sobre o Envelhecimento Ativo                                              | 69 |
| 3.2 DIREITOS HUMANOS: ALICERCE PARA O<br>ENVELHECIMENTO ATIVO                                                 | 71 |
| 3.2.1 Dignidade da Pessoa Humana como Princípio básico à Proteção dos Direitos<br>Humanos                     | 72 |
| 3.2.2 Proteção dos Direitos Humanos dos Grupos Vulneráveis                                                    | 76 |
| 3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PESSOA IDOSA                                                                    | 79 |
| 3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PESSOA IDOSA NO BRASIL                                                          | 81 |
| <b>4 EDUCAÇÃO PERMANENTE: AS UNIVERSIDADES ABERTAS PARA A<br/>PESSOA IDOSA NO ESTADO DO PARANÁ</b>            | 87 |
| 4.1 EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃO: REFLEXÕES NECESSÁRIAS                                                               | 87 |
| 4.2 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: ESPAÇO EDUCATIVO PARA A<br>PESSOA IDOSA                                              | 93 |
| 4.3 EDUCAÇÃO PERMANENTE: ESTRATÉGIA PARA O PROTAGONISMO DA<br>PESSOA IDOSA                                    | 95 |

|                                                                                                                  |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.4 EMPODERAMENTO DA PESSOA IDOSA: EDUCAÇÃO, AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO E EXERCÍCIO DE DIREITOS .....               | 99         |
| 4.5 INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA IDOSA: PERTENCIMENTO, PARTICIPAÇÃO, RECONHECIMENTO E CIDADANIA .....               | 106        |
| 4.6 UNIVERSIDADES ABERTAS PARA A TERCEIRA IDADE: ORIGEM E OBJETIVOS .....                                        | 114        |
| <b>5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>                                                                 | <b>122</b> |
| 5.1 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA: COMPREENDER A EXPERIÊNCIA EM SEU CONTEXTO .....                            | 122        |
| 5.2 NATUREZA, ABORDAGEM E DELINEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO .....                                                     | 125        |
| 5.3 ESTADO DO CONHECIMENTO: APROXIMAÇÃO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE UATI/UNATI .....                          | 126        |
| 5.4 O CAMPO DA PESQUISA E A ESCOLHA DAS TRÊS UNIVERSIDADES ....                                                  | 133        |
| 5.5 PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS E PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO .....                                            | 134        |
| 5.6 O CAMINHO DA ANÁLISE: DOS DADOS ÀS CATEGORIAS E À INTERPRETAÇÃO .....                                        | 137        |
| 5.7 RIGOR, ASPECTOS ÉTICOS E LIMITES DA PESQUISA .....                                                           | 141        |
| 5.8 SÍNTESE DO PERCURSO METODOLÓGICO .....                                                                       | 143        |
| <b>6 UNIVERSIDADES ABERTAS PARA A TERCEIRA IDADE: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA .....</b>   | <b>145</b> |
| 6.1 INSTRUMENTOS E PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO NAS UATI/UNATI .....                                            | 145        |
| 6.2 UNIVERSIDADE ABERTA PARA A TERCEIRA IDADE DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UATI/UEPG .....         | 152        |
| 6.2.1 Caracterização Histórico-institucional da UATI/UEPG .....                                                  | 152        |
| 6.2.2 Caracterização dos Participantes e Análise Quantitativa .....                                              | 153        |
| 6.2.2.1 Sexo e faixa etária dos participantes .....                                                              | 154        |
| 6.2.2.2 Tempo de participação e construção do vínculo com a UATI/UEPG .....                                      | 156        |
| 6.2.3 Análise Qualitativa das Respostas Abertas dos Participantes da UATI/UEPG .....                             | 157        |
| 6.2.3.1 Velhice, identidade e continuidade dos projetos .....                                                    | 159        |
| 6.2.3.2 Educação permanente e reconhecimento do direito de aprender .....                                        | 162        |
| 6.2.3.3 Sociabilidade, pertencimento e inclusão social .....                                                     | 164        |
| 6.2.3.4 Autonomia, empoderamento, bem-estar e transformação da vida cotidiana .....                              | 166        |
| 6.2.4 Perspectiva da Coordenação da UATI/UEPG .....                                                              | 169        |
| 6.2.4.1 Organização institucional, acesso e continuidade .....                                                   | 169        |
| 6.2.4.2 Educação permanente, direito e envelhecimento ativo .....                                                | 170        |
| 6.2.4.3 Transformações percebidas e diálogo com as narrativas dos participantes .....                            | 172        |
| 6.2.4.4 Limites institucionais e desafios de continuidade .....                                                  | 173        |
| 6.2.5 Integração das Perspectivas e Síntese Analítica da UATI/UEPG .....                                         | 175        |
| 6.3 UNIVERSIDADE ABERTA PARA A TERCEIRA IDADE DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNATI/UNIOESTE) ..... | 176        |
| 6.3.1 Caracterização Histórico-institucional da UNATI/UNIOESTE .....                                             | 177        |

|                                                                                                              |                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| 6.3.2 Caracterização dos Participantes e Análise Quantitativa .....                                          | 180            |
| 6.3.2.1 Sexo dos participantes .....                                                                         | 180            |
| 6.3.2.2 Faixa etária dos participantes.....                                                                  | 181            |
| 6.3.2.3 Tempo de participação no programa .....                                                              | 183            |
| 6.3.3 Análise Qualitativa das Respostas Abertas dos Participantes da<br>UNATI/UNIOESTE.....                  | 185            |
| 6.3.3.1 Velhice, identidade e continuidade dos projetos.....                                                 | 185            |
| 6.3.3.2 Educação permanente e reconhecimento do direito de aprender .....                                    | 188            |
| 6.3.3.3 Sociabilidade, pertencimento e inclusão social .....                                                 | 190            |
| 6.3.3.4 Autonomia, empoderamento, bem-estar e transformação da vida<br>cotidiana .....                       | 194            |
| 6.3.4 A Perspectiva da Coordenação da UNATI/UNIOESTE.....                                                    | 197            |
| 6.3.4.1 Estrutura, finalidades e materialização do direito à educação.....                                   | 197            |
| 6.3.4.2 Transformações, empoderamento e inclusão social .....                                                | 198            |
| 6.3.4.3 Sustentabilidade institucional e limites à continuidade do programa.....                             | 199            |
| 6.3.5 Integração das perspectivas e síntese analítica da<br>UNATI/UNIOESTE.....                              | 201            |
| 6.4 UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE DA UNIVERSIDADE<br>ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNATI/UNICENTRO ..... | 203            |
| 6.4.1 Caracterização Histórico-institucional da UNATI/UNICENTRO .....                                        | 203            |
| 6.4.2 Caracterização dos Participantes e Análise Quantitativa .....                                          | 205            |
| 6.4.2.1 Sexo e faixa etária dos participantes.....                                                           | 205            |
| 6.4.2.2 Tempo de participação e continuidade do vínculo .....                                                | 207            |
| 6.4.3 Análise Qualitativa das Respostas Abertas dos Participantes da<br>UNATI/UNICENTRO.....                 | 209            |
| 6.4.3.1 Velhice, maturidade e continuidade da vida .....                                                     | 210            |
| 6.4.3.2 Educação permanente e direito de aprender .....                                                      | 212            |
| 6.4.3.3 Convivência, pertencimento e inclusão social .....                                                   | 213            |
| 6.4.3.4 Autonomia, empoderamento, saúde, bem-estar e protagonismo .....                                      | 215            |
| 6.4.4 Perspectiva da Coordenação da UNATI/UNICENTRO.....                                                     | 216            |
| 6.4.4.1 Organização institucional, acesso e continuidade .....                                               | 217            |
| 6.4.4.2 Educação permanente, envelhecimento ativo e autonomia .....                                          | 217            |
| 6.4.4.3 Participação social, cidadania e empoderamento .....                                                 | 218            |
| 6.4.4.4 Sustentabilidade institucional e financiamento .....                                                 | 219            |
| 6.4.5 Integração das Perspectivas e Síntese Analítica da UNATI/UNICENTRO ...                                 | 220            |
| 6.5 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE UEPG, UNIOESTE E UNICENTRO .....                                               | 222            |
| 6.5.1 Perfis, Tempos de Participação e Formas de Vinculação.....                                             | 222            |
| 6.5.2 Educação Permanente e Materialização do Direito de Aprender .....                                      | 223            |
| 6.5.3 Sociabilidade, Pertencimento e Inclusão Social .....                                                   | 224            |
| 6.5.4 Autonomia, Empoderamento e Protagonismo .....                                                          | 225            |
| 6.5.5 Limites Institucionais e Sustentabilidade do Direito à Educação.....                                   | 227            |
| 6.5.6 Síntese Comparativa e Resposta à Questão Central da Tese .....                                         | 228            |
| <br><b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                      | <br><b>231</b> |
| <br><b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                  | <br><b>241</b> |

|                                                                                                             |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DAS PESSOAS IDOSAS<br/>FREQUENTADORAS DA UNATI OU UATI .....</b> | <b>255</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                                                 |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA A PESQUISA DOS COORDENADO-<br/>RES DA UNATI OU UATI .....</b> | <b>257</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

## 1 INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional ocupa, nas últimas décadas, lugar cada vez mais relevante no debate científico e social. O aumento da longevidade e a ampliação do número de pessoas idosas modificam a composição etária das sociedades e fazem surgir demandas que alcançam diferentes dimensões da vida coletiva, entre elas a saúde, a proteção social, a participação, a cultura e a educação. Mais do que uma mudança expressa em dados demográficos, trata-se de uma transformação que exige repensar o modo como a sociedade compreende a velhice e organiza as condições para que as pessoas continuem participando da vida social ao longo dos anos.

Esse processo, porém, não ocorre de forma igual para todos. As experiências de envelhecer são marcadas pelas condições de vida, pelas oportunidades acumuladas ao longo da trajetória, pelas relações familiares e sociais, pelo acesso aos serviços e pelas desigualdades presentes na própria organização da sociedade. Por isso, falar sobre velhice implica reconhecer sua diversidade e, ao mesmo tempo, considerar os preconceitos e as barreiras que ainda atingem muitas pessoas idosas. Entre os direitos que nem sempre se concretizam de maneira suficiente está a educação, que constitui o eixo central desta tese.

A educação é reconhecida como direito humano e constitucional e não pode ser limitada à infância, à juventude ou ao período de escolarização formal. O direito de aprender permanece durante toda a vida, pois a formação humana não se encerra quando termina uma etapa escolar. Essa compreensão permite deslocar a educação de uma lógica restrita à preparação para o trabalho e aproximá-la de outras dimensões igualmente importantes, como o desenvolvimento pessoal, a participação social, a autonomia e o exercício da cidadania.

Assim, a educação não pode, de maneira alguma, continuar sendo definida como uma técnica social que aperfeiçoa o homem até que ele se torne um ser perfeitamente integrado no edifício harmonioso de um cosmo preestabelecido [...] A educação não pode ser entendida como um ponto final, mas como um ponto de partida em que também o passado se liga dialeticamente ao futuro no diálogo frutífero das gerações. (Furter, 1976, p. 29).

A reflexão proposta por Furter (1976) aproxima-se da perspectiva adotada neste estudo, pois permite compreender a educação como processo que acompanha

a existência humana e se reconstrói em diferentes momentos da vida. Quando essa discussão é relacionada às pessoas idosas, ganha força a ideia de educação permanente, entendida não como prolongamento da escolarização, mas como possibilidade contínua de aprender, compartilhar experiências, produzir conhecimentos e participar de novos espaços. Gadotti (2013, p. 17) lembra que o direito à educação não se limita às crianças e aos jovens e, a partir dessa compreensão, deve-se reconhecer também o direito à educação permanente, em condições de equidade e igualdade para todos.

A educação permanente pode ocorrer em diferentes espaços e assumir variadas formas. A educação formal continua sendo fundamental, mas não esgota as possibilidades educativas presentes na vida adulta e na velhice. Projetos de extensão, atividades culturais, grupos de estudo, ações comunitárias e programas universitários podem favorecer experiências educativas que dialogam com os interesses, as trajetórias e os conhecimentos construídos pelos próprios participantes. O que importa, nesse caso, não é estabelecer uma hierarquia entre modalidades de educação, mas reconhecer que o direito de aprender pode se materializar por diferentes caminhos.

Essa discussão também se relaciona ao empoderamento e à inclusão social, conceitos que, nesta tese, não são tratados como resultados automáticos da participação em atividades educativas. A educação pode ampliar conhecimentos, fortalecer a autonomia, favorecer a compreensão de direitos e criar oportunidades de participação e de construção de vínculos, mas essas possibilidades dependem das condições concretas em que cada pessoa vive e das características dos espaços aos quais consegue acessar. O reconhecimento jurídico do direito à educação, contudo, não produz automaticamente sua efetivação em condições igualitárias, pois a democratização educacional exige condições sociais e políticas capazes de transformar o direito formal em oportunidade concreta (Cury, 2002).

É nesse cenário que a universidade assume papel importante. Ao articular ensino, pesquisa e extensão, pode aproximar o conhecimento acadêmico das demandas sociais e construir espaços nos quais diferentes grupos encontrem oportunidades de formação e participação. Entre as iniciativas voltadas às pessoas idosas encontram-se as Universidades Abertas para a Terceira Idade, denominadas, conforme a instituição, UATI ou UNATI. Esses programas se consolidaram em

diferentes universidades brasileiras como espaços de educação permanente, convivência e participação, ainda que apresentem trajetórias, formas de organização e condições institucionais próprias.

A pandemia de COVID-19 tornou ainda mais visível a importância dos vínculos sociais e dos espaços de participação para as pessoas idosas. O afastamento das atividades presenciais atingiu programas universitários, grupos de convivência e outras iniciativas que integravam o cotidiano de muitos participantes. Embora esta pesquisa não tenha como objeto a pandemia, esse período reforçou inquietações que já acompanhavam a investigação: que lugar a educação ocupa na vida das pessoas idosas, de que maneira elas vivenciam a participação nas UATI/UNATI e que mudanças reconhecem em suas próprias trajetórias a partir dessas experiências.

A partir dessas inquietações, a pesquisa volta-se para três programas vinculados a universidades públicas estaduais do Paraná: a Universidade Aberta para a Terceira Idade da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UATI/UEPG), a Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNATI/UNICENTRO), em Guarapuava, e a Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNATI/UNIOESTE), Campus de Foz do Iguaçu. O interesse não está em estabelecer qual programa apresenta melhores resultados, mas em compreender experiências construídas em contextos institucionais e regionais distintos, preservando aquilo que aproxima e também aquilo que singulariza cada realidade.

Diante desse contexto, formulou-se como problema central da pesquisa: Quais mudanças os participantes reconhecem em suas vidas e associam à participação nas Universidades Abertas para a Terceira Idade, por meio da educação permanente, especialmente quanto ao empoderamento e à inclusão social?

A questão central foi acompanhada por indagações que ajudaram a orientar o percurso investigativo: quem são os participantes que frequentam esses programas; o que os leva a buscar uma UATI/UNATI; que significado atribuem à educação nesta etapa da vida; qual lugar o programa ocupa em seu cotidiano; e de que maneira as experiências relatadas se relacionam à autonomia, ao pertencimento, à participação, ao empoderamento e à inclusão social. Essas questões não foram tomadas como respostas previamente definidas, mas como pontos de aproximação com o campo e com as experiências narradas pelos participantes.

A tese defendida é que a educação permanente, compreendida como direito humano e materializada nas Universidades Abertas para a Terceira Idade, mostra-se relevante e pode possibilitar melhorias na vida da pessoa idosa quanto ao empoderamento e à inclusão social, consideradas as condições concretas de acesso, permanência e participação e os limites de cada contexto institucional.

Essa formulação procura preservar uma distinção importante para o estudo: reconhecer mudanças relatadas pelos participantes não significa atribuir aos programas, de forma isolada, efeitos causais sobre suas vidas. As experiências de envelhecimento são atravessadas por fatores familiares, sociais, econômicos, culturais e de saúde, de modo que os resultados desta pesquisa são interpretados como repercussões percebidas e associadas à participação nas UATI/UNATI. Ao mesmo tempo, o direito à educação não depende da demonstração de benefícios individuais para ser reconhecido; ele se sustenta na própria condição da pessoa idosa como sujeito de direitos.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as Universidades Abertas para a Terceira Idade como espaços de materialização do direito humano à educação permanente, buscando compreender as mudanças reconhecidas pelos participantes e associadas à sua participação nesses programas, especialmente quanto ao empoderamento e à inclusão social.

Em correspondência com a organização da tese, foram definidos cinco objetivos específicos, vinculados aos capítulos de desenvolvimento:

- Analisar o envelhecimento demográfico e as transformações sociais dele decorrentes, considerando as diferentes concepções de velhice e os aportes sociológicos e gerontológicos que permitem compreender a diversidade do processo de envelhecer.
- Examinar o envelhecimento ativo à luz dos direitos humanos e das políticas públicas, enfatizando o reconhecimento da pessoa idosa como sujeito de direitos e a educação como dimensão necessária ao exercício da cidadania.
- Identificar a educação permanente como direito humano e analisar as Universidades Abertas para a Terceira Idade como espaços educativos capazes de ampliar possibilidades de aprendizagem, participação, empoderamento e inclusão social da pessoa idosa.

- Delinear o percurso metodológico da pesquisa, articulando a perspectiva materialista histórico-dialética, a abordagem mista e a análise de conteúdo de Bardin na construção e interpretação do material empírico.
- Analisar comparativamente as experiências dos participantes da UEPG, UNIOESTE e UNICENTRO, identificando mudanças por eles reconhecidas e associadas à educação permanente, especialmente quanto ao empoderamento e à inclusão social, sem desconsiderar as singularidades e os limites de cada contexto institucional.

Para responder ao problema e alcançar esses objetivos, a pesquisa foi construída a partir de escolhas metodológicas relacionadas às características do próprio objeto. A perspectiva teórico-metodológica adotada foi o materialismo histórico-dialético, por permitir compreender a educação da pessoa idosa em relação com as condições históricas, sociais, políticas e institucionais em que ela se realiza. Em Kosik (1976), a realidade não é tomada apenas por aquilo que se apresenta de maneira imediata; sua compreensão exige considerar as relações, mediações e contradições que participam da constituição dos fenômenos. Esse olhar mostrou-se pertinente para uma pesquisa que discute, ao mesmo tempo, envelhecimento, direito à educação e experiências concretas de participação em programas universitários.

A investigação possui caráter exploratório, descritivo e interpretativo e adota uma abordagem mista, com predominância qualitativa. A utilização de dados quantitativos permitiu caracterizar os participantes e situar algumas particularidades dos grupos pesquisados, enquanto as respostas abertas possibilitaram aproximar-se dos sentidos atribuídos às experiências vivenciadas. A articulação entre essas duas dimensões segue a compreensão de que números e narrativas podem oferecer perspectivas complementares sobre um mesmo problema, desde que sejam tratados de acordo com sua natureza e integrados de forma coerente no momento da interpretação (Creswell; Plano Clark, 2018). A predominância qualitativa decorre do interesse central da tese, voltado à compreensão das experiências e dos significados produzidos pelos próprios participantes.

A pesquisa de campo foi desenvolvida como estudo de casos múltiplos, envolvendo UEPG, UNICENTRO e UNIOESTE. A escolha foi intencional. As três instituições pertencem ao sistema público estadual do Paraná e desenvolvem programas de educação voltados às pessoas idosas, mas possuem diferentes trajetórias históricas, formas de organização e contextos regionais. Essa composição

permitiu analisar cada caso em sua particularidade e, em seguida, estabelecer aproximações entre as experiências, sem transformar a comparação em classificação ou hierarquização dos programas. A lógica dos casos múltiplos, conforme Yin (2018), favorece justamente a compreensão de um fenômeno em contextos distintos, preservando as especificidades de cada unidade analisada.

O planejamento inicial previa a participação de vinte pessoas em cada instituição. Ao final do trabalho de campo, o corpus efetivamente analisado foi constituído por 52 questionários válidos: 20 da UEPG, 20 da UNIOESTE e 12 da UNICENTRO. Somaram-se a esse material três instrumentos semiestruturados respondidos por escrito pelas coordenações dos respectivos programas, utilizados como fonte institucional complementar. A diferença entre o planejamento inicial e o número obtido na UNICENTRO foi mantida de forma transparente, sem substituição ou simulação das respostas não obtidas, de modo que cada instituição foi analisada a partir do conjunto real de dados produzidos no campo.

Os dados quantitativos tiveram finalidade descritiva e foram organizados por meio de frequências absolutas e relativas. Já o material qualitativo, formado principalmente pelas respostas abertas dos participantes, foi analisado com base na análise de conteúdo de Bardin (2016). A escolha dessa técnica permitiu organizar as respostas, reconhecer recorrências e singularidades e construir categorias capazes de reunir sentidos relacionados ao envelhecimento, à educação, à convivência, à autonomia, à participação, ao empoderamento e à inclusão social. O percurso proposto por Bardin orientou a leitura, a organização e a interpretação do corpus, sem reduzir as falas a uma simples classificação temática.

A análise ocorreu inicialmente em cada instituição, respeitando as características do grupo e do contexto em que as respostas foram produzidas. Em um segundo momento, os três casos foram colocados em diálogo, permitindo reconhecer aproximações, diferenças e particularidades. As respostas das coordenações foram analisadas separadamente das falas dos participantes e colocadas em diálogo com elas apenas no momento da interpretação, preservando as particularidades de cada fonte. A perspectiva histórico-dialética orientou essa interpretação mais ampla, relacionando os sentidos encontrados no material empírico às condições sociais e institucionais que atravessam o direito à educação e as experiências de envelhecimento.

Essa opção metodológica também exige cautela quanto ao alcance dos resultados. A amostra é intencional e não probabilística, o número de participantes não é o mesmo nas três instituições e as mudanças analisadas são relatadas pelos próprios participantes. Não há medida anterior ao ingresso nos programas, acompanhamento longitudinal ou grupo de comparação que permita atribuir causalidade às experiências identificadas. Por essa razão, a tese trabalha com mudanças reconhecidas e repercussões percebidas, sem generalizá-las para todas as pessoas idosas ou para todas as UATI/UNATI. Os procedimentos éticos adotados buscaram preservar a participação voluntária, o anonimato e o respeito aos participantes como sujeitos de direitos.

Como parte da construção do referencial teórico e da delimitação do objeto, realizou-se também um estado do conhecimento a partir de teses e dissertações relacionadas às Universidades Abertas para a Terceira Idade e a temas próximos, entre eles educação da pessoa idosa, educação permanente, políticas públicas e inclusão social. Essa etapa teve caráter bibliográfico e descritivo e foi utilizada para conhecer a produção acadêmica já existente, identificar aproximações com o objeto investigado e reconhecer aspectos ainda pouco explorados.

O levantamento foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, abrangendo o período de 2003 a 2025. O recorte inicia-se em 2003, ano de promulgação da Lei nº 10.741, então denominada Estatuto do Idoso, e se estende até 2025, permitindo incluir também produções posteriores à alteração promovida pela Lei nº 14.423/2022, que passou a adotar a denominação Estatuto da Pessoa Idosa. Foram considerados trabalhos de mestrado e doutorado com relação direta com as UATI/UNATI ou com programas análogos de educação destinados às pessoas idosas.

No levantamento inicial foram identificadas oito teses e 31 dissertações relacionadas à temática educacional da pessoa idosa. Após a leitura dos resumos e a aplicação dos critérios de pertinência ao objeto desta tese, quatro teses e 13 dissertações foram selecionadas para análise mais aprofundada. As informações foram organizadas segundo ano, autoria, título, tipo de trabalho, instituição, unidade federativa e programa ou área de conhecimento, permitindo visualizar tendências da produção e situar o lugar ocupado pela presente investigação.

A tese está organizada em capítulos construídos de maneira articulada: a Introdução, cinco capítulos de desenvolvimento e as Considerações Finais. A

sequência parte de uma compreensão mais ampla do envelhecimento e avança, gradativamente, para a discussão dos direitos da pessoa idosa, da educação permanente, do percurso metodológico e, por fim, para a análise das experiências investigadas no campo.

O segundo capítulo, intitulado “Envelhecimento Demográfico e Transformações Sociais: desafios para o século XXI”, analisa o envelhecimento demográfico e as transformações sociais relacionadas a esse processo. A discussão contempla as diferentes formas de compreender a velhice, as teorias sociológicas do envelhecimento e contribuições da gerontologia, buscando evidenciar que envelhecer é uma experiência plural e socialmente situada.

O terceiro capítulo, “Paradigma do Envelhecimento Ativo: Direitos Humanos e Políticas Educacionais para a Pessoa Idosa”, examina o envelhecimento ativo em diálogo com os direitos humanos e as políticas públicas. A pessoa idosa é situada como sujeito de direitos, e a educação passa a ser discutida como uma dimensão vinculada à cidadania, à participação e às condições concretas para o exercício desses direitos.

O quarto capítulo, “Educação Permanente: as Universidades Abertas para a Pessoa Idosa no Estado do Paraná”, aprofunda a compreensão da educação permanente como direito humano e discute as Universidades Abertas para a Terceira Idade como espaços educativos. Nesse percurso, são abordadas as relações entre aprendizagem ao longo da vida, participação, empoderamento e inclusão social, além da origem e dos objetivos das UATI/UNATI, formando a base conceitual que sustenta a leitura do campo empírico.

O quinto capítulo, “Percurso Metodológico da Pesquisa”, apresenta o caminho construído para a realização da investigação. Nele são discutidas a perspectiva materialista histórico-dialética, a abordagem mista com predominância qualitativa, a escolha das três instituições, a composição do corpus, os instrumentos utilizados e a forma como os dados foram organizados e interpretados, com destaque para a análise de conteúdo de Bardin.

O sexto capítulo, “Universidades Abertas para a Terceira Idade: análise e interpretação dos resultados da pesquisa”, reúne a análise do material empírico. Cada instituição é inicialmente examinada em sua especificidade e, posteriormente, os resultados são comparados, buscando compreender as mudanças que os

participantes reconhecem em suas vidas e associam à educação permanente, principalmente quanto ao empoderamento e à inclusão social. A comparação preserva as singularidades dos três contextos e os limites definidos pelo próprio desenho da pesquisa.

Ao percorrer esses capítulos, a tese procura aproximar a discussão sobre o envelhecimento e o direito à educação das experiências concretas narradas pelas pessoas que participam das UATI/UNATI. Essa aproximação permite compreender a educação permanente como um direito que ganha significado no cotidiano dos espaços universitários, nas relações estabelecidas e nas trajetórias de vida de cada participante.

## **2 ENVELHECIMENTO DEMOGRÁFICO E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS: DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI**

O envelhecimento demográfico constitui uma das transformações sociais mais significativas do século XXI e, para compreendê-lo, é necessário olhar para além do crescimento numérico da população idosa. O objetivo deste capítulo é analisar esse processo e as transformações sociais dele decorrentes, considerando as diferentes concepções de velhice e os aportes sociológicos e gerontológicos que permitem compreender a diversidade do processo de envelhecer.

Para isso, a discussão aproxima os dados demográficos das contribuições sociológicas e gerontológicas, permitindo compreender como trajetórias de vida, condições sociais, valores culturais e relações historicamente construídas participam das diferentes maneiras de vivenciar o envelhecimento.

Nesse contexto, o envelhecimento populacional deve ser compreendido como uma transformação da própria composição etária da sociedade, pois seus efeitos ultrapassam os dados demográficos e alcançam diretamente a organização das famílias, as relações entre as gerações, o mundo do trabalho, os sistemas de proteção social e a formulação das políticas públicas.

Partindo dessa compreensão, o capítulo apresenta inicialmente o cenário demográfico mundial e, na sequência, analisa a realidade brasileira e paranaense. Os dados quantitativos são discutidos em diálogo com as transformações sociais decorrentes do envelhecimento, no intuito de demonstrar que o aumento da população idosa não pode ser observado apenas em números, uma vez que produz mudanças importantes na organização da sociedade.

### **2.1 ENVELHECIMENTO POPULACIONAL**

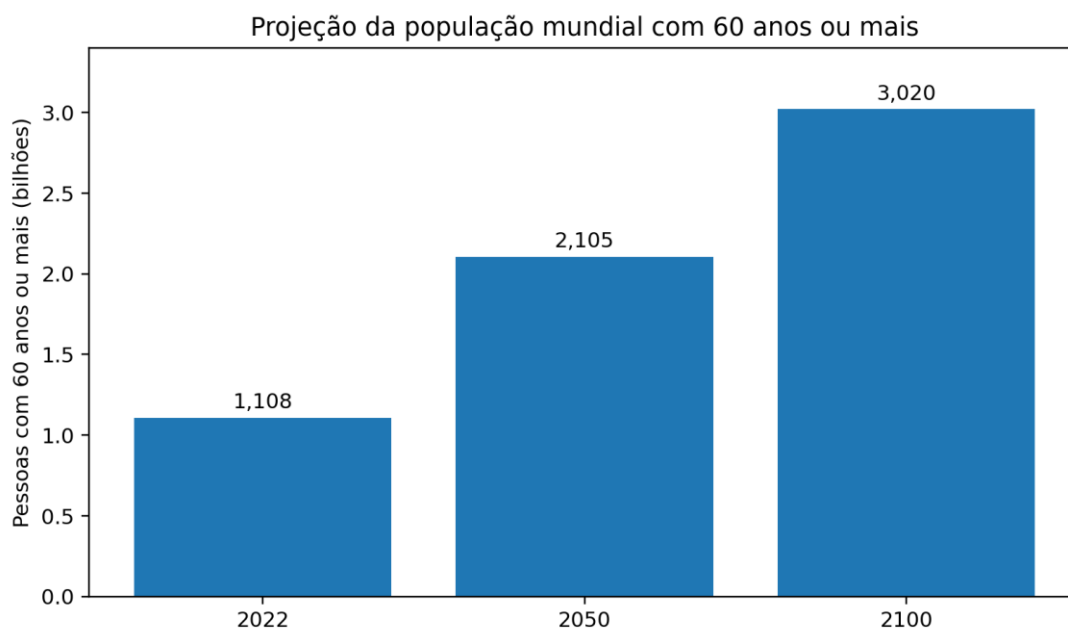
Antes de apresentar os indicadores, é importante esclarecer o recorte etário adotado nesta tese. No Brasil, o Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 10.741/2003, com denominação alterada pela Lei nº 14.423/2022) considera pessoa idosa aquela com 60 anos ou mais. Em bases internacionais, contudo, alguns indicadores utilizam 65 anos ou mais. Por essa razão, esta tese privilegia o recorte de 60 anos sempre que a fonte o permite, por corresponder à definição jurídica brasileira e ao público

investigado; quando forem utilizados dados de 65 anos ou mais, essa diferença será indicada expressamente.

Para a análise do cenário mundial, utiliza-se a revisão de 2024 do World Population Prospects (WPP 2024), elaborada pelas Nações Unidas, que reúne as estimativas e projeções demográficas internacionais mais recentes até 2100. Os dados, organizados por idade e sexo, permitem acompanhar não apenas o crescimento da população mundial, mas também as mudanças em sua estrutura etária (United Nations, 2024).

Em âmbito mundial, o número de pessoas com 60 anos ou mais deverá crescer de forma expressiva ao longo deste século. Em 2022, eram aproximadamente 1,1 bilhão; para 2050, a projeção mediana indica cerca de 2,1 bilhões e, para 2100, pouco mais de 3 bilhões. O Gráfico 1 apresenta essa evolução e evidencia que o envelhecimento populacional se consolida como uma transformação demográfica de alcance mundial.

Gráfico 1 – Projeção do envelhecimento populacional global – população com 60 anos ou mais



Fonte: elaboração da autora a partir de United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division, World Population Prospects 2024 (2024). Valores aproximados; projeção mediana para 2050 e 2100.

Esse crescimento, entretanto, não ocorre da mesma forma em todos os países, pois está relacionado ao estágio da transição demográfica e à combinação entre fecundidade, mortalidade, longevidade e migração. Por essa razão, também se

modifica, ao longo do tempo, a posição dos países que concentram os maiores números de pessoas com 60 anos ou mais, conforme demonstra o Quadro 1.

Quadro 1 – Países com os maiores contingentes de pessoas com 60 anos ou mais – 2022, 2050 e 2100

| 2022 (milhões)   | 2050 (milhões)    | 2100 (milhões)    |
|------------------|-------------------|-------------------|
| China (265,6)    | China (504,0)     | Índia (545,9)     |
| Índia (146,0)    | Índia (346,0)     | China (330,7)     |
| EUA (79,4)       | EUA (110,5)       | EUA (143,8)       |
| Japão (44,2)     | Indonésia (66,4)  | Paquistão (114,2) |
| Rússia (33,6)    | Brasil (63,8)     | Indonésia (95,2)  |
| Brasil (31,8)    | Japão (45,5)      | Nigéria (84,1)    |
| Indonésia (30,1) | Rússia (42,9)     | Etiópia (83,1)    |
| Alemanha (25,1)  | Bangladesh (40,2) | Bangladesh (79,2) |
| Itália (18,4)    | Paquistão (36,5)  | RDC (66,7)        |
| França (18,3)    | México (33,8)     | Brasil (65,2)     |
| R. Unido (16,9)  | Irã (31,4)        | Egito (57,0)      |
| Paquistão (15,8) | Vietnã (29,8)     | México (49,7)     |

Fonte: elaboração própria a partir de United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. World Population Prospects 2024 (2024). População de ambos os sexos com 60 anos ou mais. Valores aproximados, em milhões de pessoas. Para 2050 e 2100, considerou-se a projeção mediana.

A leitura do Quadro 1 mostra que o tamanho total da população, isoladamente, não explica o envelhecimento populacional. Embora a Índia tenha ultrapassado a China em população total em 2023, a China ainda apresentava, em 2022, um número muito superior de pessoas com 60 anos ou mais, resultado de uma estrutura etária construída ao longo de décadas. Para 2050, China, Índia e Estados Unidos deverão permanecer nas três primeiras posições, enquanto Indonésia e Brasil aparecem, respectivamente, na quarta e na quinta posições. Já em 2100, a Índia deverá ocupar o primeiro lugar, ao mesmo tempo em que aumenta a presença de países asiáticos e africanos entre aqueles com as maiores populações idosas.

No caso brasileiro, a projeção de aproximadamente 63,8 milhões de pessoas com 60 anos ou mais em 2050 demonstra a rapidez e a dimensão do processo de envelhecimento do país. Esse número, contudo, não deve ser entendido como uma previsão exata e imutável, pois as projeções demográficas são elaboradas a partir de hipóteses sobre fecundidade, mortalidade e migração e podem ser revistas à medida que novos dados se tornam disponíveis. Sua importância está em indicar tendências e oferecer subsídios para o planejamento das políticas públicas, e não em determinar com exatidão quantas pessoas viverão no país em uma data futura.

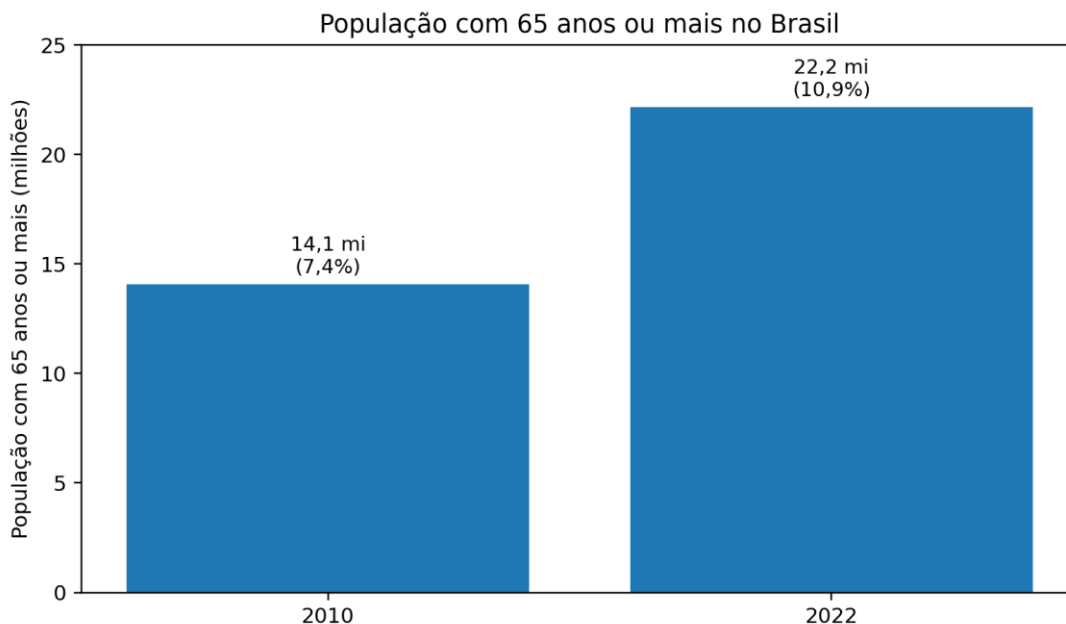
O envelhecimento populacional está diretamente relacionado à redução da fecundidade e ao aumento da longevidade. À medida que diminui o número médio de filhos, reduz-se a participação das gerações mais jovens na estrutura da população; ao mesmo tempo, a diminuição da mortalidade e o aumento da expectativa de vida fazem com que mais pessoas alcancem idades avançadas. A migração também pode alterar a composição etária de determinados territórios. Dessa forma, compreender o envelhecimento apenas como resultado dos avanços da medicina ou do aumento da expectativa de vida significa simplificar um processo demográfico que envolve diferentes fatores.

Isso não diminui, porém, a importância das transformações ocorridas no campo da saúde, da ciência e das políticas públicas para a ampliação da longevidade. Camarano (2002) observa que a queda da mortalidade e as melhorias nas condições de saúde, associadas ao avanço da tecnologia médica e à ampliação da proteção social, contribuíram para modificar as condições de vida e a sobrevivência da população idosa brasileira. Esses fatores constituem parte importante da transição demográfica, sem esgotar a explicação do envelhecimento populacional.

A ampliação da longevidade faz parte, portanto, de um processo mais amplo de transformação da estrutura etária. No Brasil, esse movimento ocorreu juntamente com a acentuada redução da fecundidade, relacionada a importantes mudanças econômicas, sociais e culturais. Entre elas, destacam-se a urbanização, o aumento da escolarização, o acesso aos métodos contraceptivos, a maior autonomia reprodutiva das mulheres, sua crescente participação no mercado de trabalho, as mudanças nos arranjos familiares e o adiamento da maternidade. Esses fatores se relacionam entre si e contribuíram para modificar os projetos de vida e reduzir progressivamente a proporção das gerações mais jovens na população.

No Brasil, os dados do Censo Demográfico 2022 permitem visualizar com clareza a rapidez dessa transformação. Considerando o parâmetro internacional de 65 anos ou mais, a população brasileira nessa faixa etária passou de 14.081.477 pessoas, correspondentes a 7,4% da população, em 2010, para 22.169.101 pessoas, ou 10,9%, em 2022. Em apenas doze anos, portanto, houve um crescimento de 57,4% no número de pessoas com 65 anos ou mais. O Gráfico 2 apresenta essa comparação.

Gráfico 2 – População com 65 anos ou mais no Brasil: comparativo entre 2010 e 2022

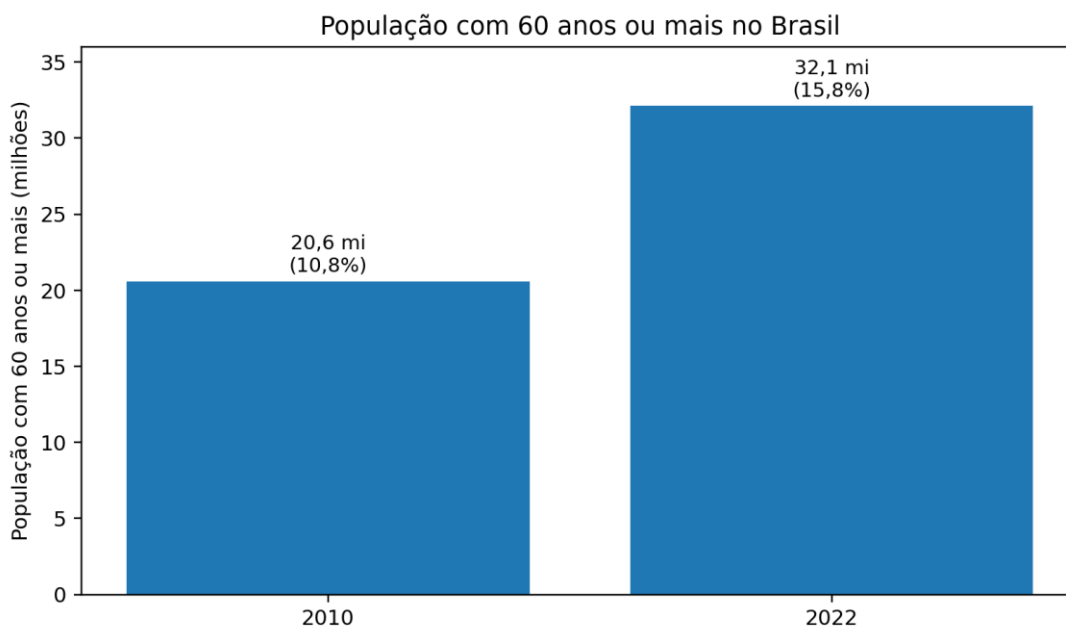


Fonte: elaboração da autora com base no Censo Demográfico 2010 e no Censo Demográfico 2022, IBGE.

Embora o grupo de 65 anos ou mais seja importante para as comparações internacionais, no contexto brasileiro a análise da população idosa deve considerar também o limite de 60 anos estabelecido pelo Estatuto da Pessoa Idosa. A partir desse recorte, o Censo 2022 registrou 32.113.490 pessoas com 60 anos ou mais, correspondentes a 15,8% da população residente. Em 2010, eram 20.590.597 pessoas, ou 10,8%. Isso significa que, em doze anos, o número de pessoas nessa faixa etária aumentou cerca de 56,0%, enquanto sua participação no conjunto da população cresceu cinco pontos percentuais.

O Gráfico 3 permite visualizar essa mudança de forma mais clara. Além do aumento do número de pessoas com 60 anos ou mais, observa-se também o crescimento de sua participação relativa no conjunto da população brasileira, o que demonstra uma mudança efetiva na estrutura etária do país.

Gráfico 3 – População idosa no Brasil (60 anos ou mais) – 2010 e 2022

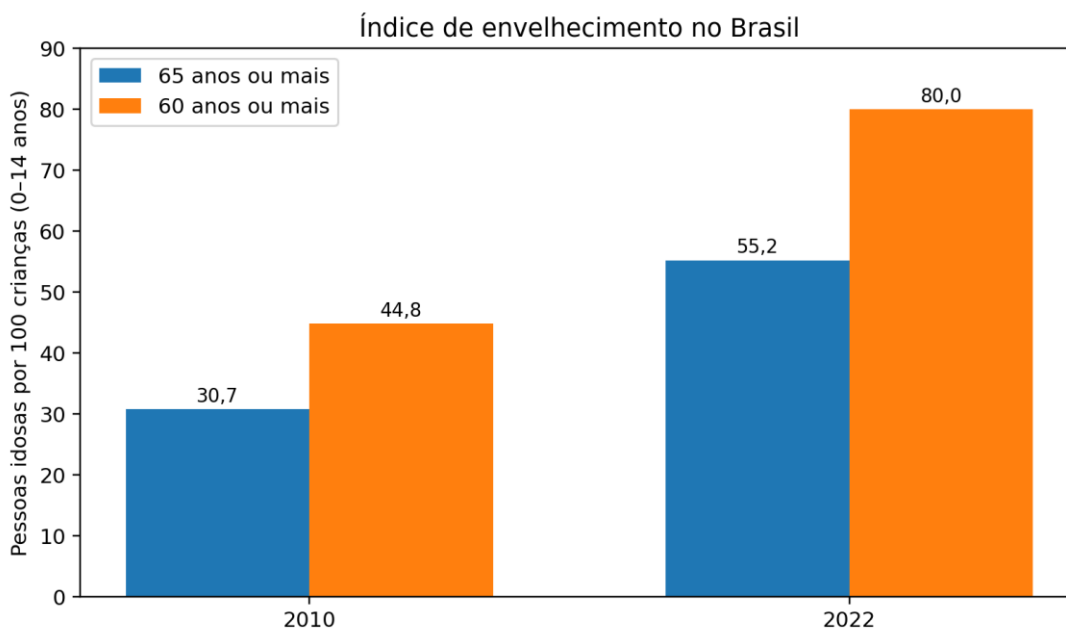


Fonte: elaboração da autora com base no Censo Demográfico 2010 e no Censo Demográfico 2022, IBGE.

Essa transformação também pode ser percebida quando se observa a redução da participação das pessoas de 0 a 14 anos, que passou de 24,1% em 2010 para 19,8% em 2022. Ao mesmo tempo em que diminui a presença relativa das faixas etárias mais jovens, aumenta a participação das pessoas idosas. Essa relação é expressa pelo índice de envelhecimento, que indica o número de pessoas idosas para cada 100 pessoas de 0 a 14 anos. Para sua correta interpretação é necessário observar qual idade foi utilizada como referência para definir a população idosa.

Considerando a população com 65 anos ou mais, o índice de envelhecimento brasileiro passou de 30,7 em 2010 para 55,2 em 2022. Quando se utiliza o recorte de 60 anos ou mais, de acordo com o Estatuto da Pessoa Idosa, o índice aumentou de 44,8 para 80,0 no mesmo período. Embora os valores sejam diferentes em razão do limite etário adotado, ambos demonstram a mesma tendência de envelhecimento acelerado da população brasileira, conforme apresentado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Índice de envelhecimento no Brasil (60+ e 65+ anos) – 2010 e 2022

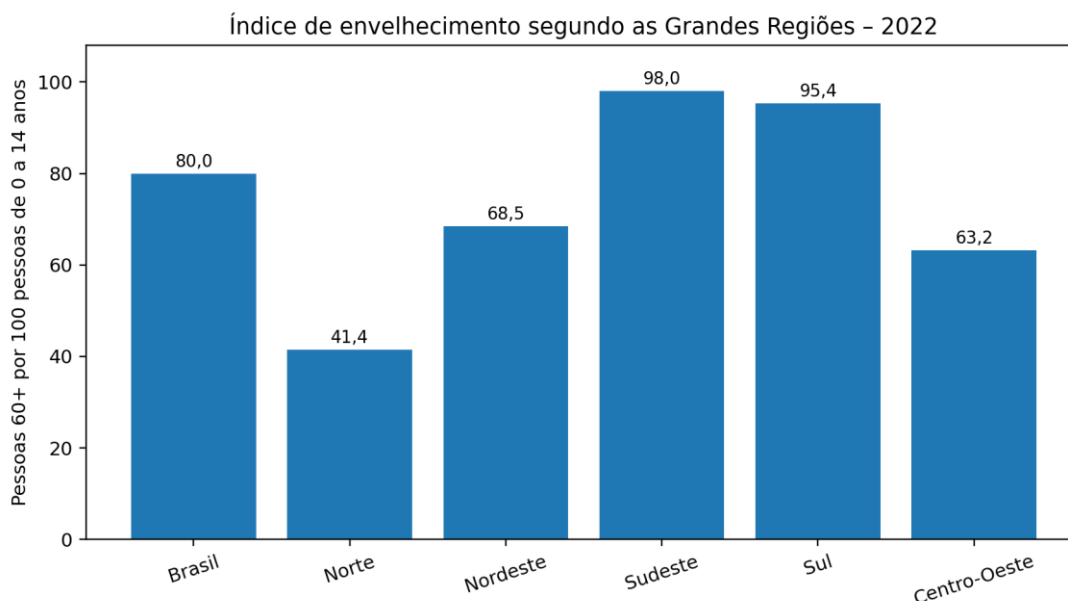


Fonte: elaboração da autora com base no Censo Demográfico 2010 e no Censo Demográfico 2022, IBGE.

O envelhecimento não ocorre da mesma forma em todo o território brasileiro pois, em 2022, considerando o parâmetro de 60 anos ou mais, o índice de envelhecimento era de 41,4 na Região Norte, 68,5 no Nordeste, 98,0 no Sudeste, 95,4 no Sul e 63,2 no Centro-Oeste. Essas diferenças estão relacionadas às distintas trajetórias de fecundidade, mortalidade e migração de cada região, o que demonstra que a formulação de políticas públicas para a população idosa precisa considerar as particularidades de cada território.

Quando a análise é realizada por Unidades da Federação, as diferenças tornam-se ainda mais evidentes. Em 2022, o Rio Grande do Sul e o Rio de Janeiro já apresentavam mais pessoas com 60 anos ou mais do que crianças de 0 a 14 anos, com índices de 115,0 e 105,9, respectivamente. Em Roraima, por outro lado, o índice era de 27,1. O Gráfico 5 apresenta os valores das Grandes Regiões e permite visualizar como o processo de envelhecimento se manifesta de maneira distinta no território brasileiro.

Gráfico 5 – Índice de envelhecimento no Brasil segundo as Grandes Regiões – 2022



Fonte: elaboração da autora com base em IBGE, Censo Demográfico 2022 – População por idade e sexo: pessoas de 60 anos ou mais.

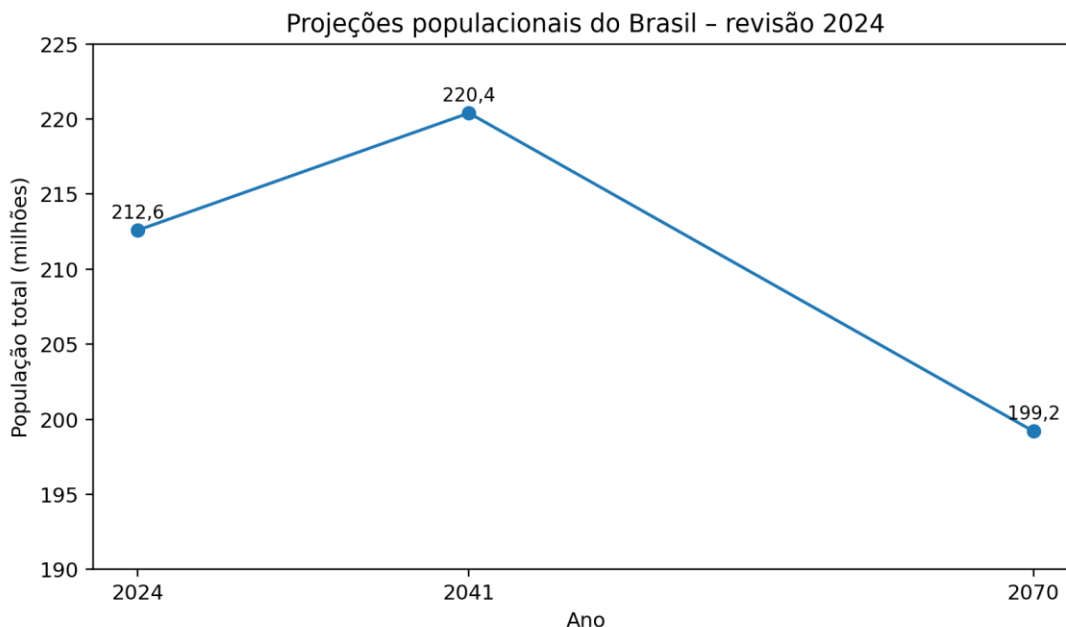
As projeções populacionais indicam que essa transformação deverá continuar nas próximas décadas. A revisão de 2024 das Projeções da População do IBGE incorporou os resultados do Censo Demográfico 2022, além dos registros recentes de nascimentos e óbitos e dos procedimentos de conciliação demográfica. De acordo com essa revisão, a população brasileira deverá crescer até 2041, quando poderá alcançar aproximadamente 220,4 milhões de habitantes. A partir de então, a tendência é de redução, chegando a cerca de 199,2 milhões em 2070.

Essa mudança na trajetória do crescimento populacional ocorre juntamente com alterações importantes nos componentes demográficos. A taxa de fecundidade total, que era de 2,32 filhos por mulher em 2000, caiu para 1,57 em 2023 e deverá atingir 1,44 em 2041. A idade média da população, estimada em 35,5 anos em 2023, poderá chegar a 48,4 anos em 2070. Nesse mesmo período, a proporção de pessoas com 60 anos ou mais deverá continuar crescendo e poderá alcançar aproximadamente 37,8% da população brasileira em 2070.

O Gráfico 6 apresenta a trajetória projetada da população brasileira e destaca o momento em que o crescimento demográfico deverá começar a se inverter. A redução do número total de habitantes após 2041 não significa diminuição da importância das políticas voltadas ao envelhecimento. Ao contrário, esse movimento

ocorrerá ao mesmo tempo em que aumentará a proporção de pessoas idosas no conjunto da população.

Gráfico 6 – Projeções populacionais do Brasil – revisão 2024



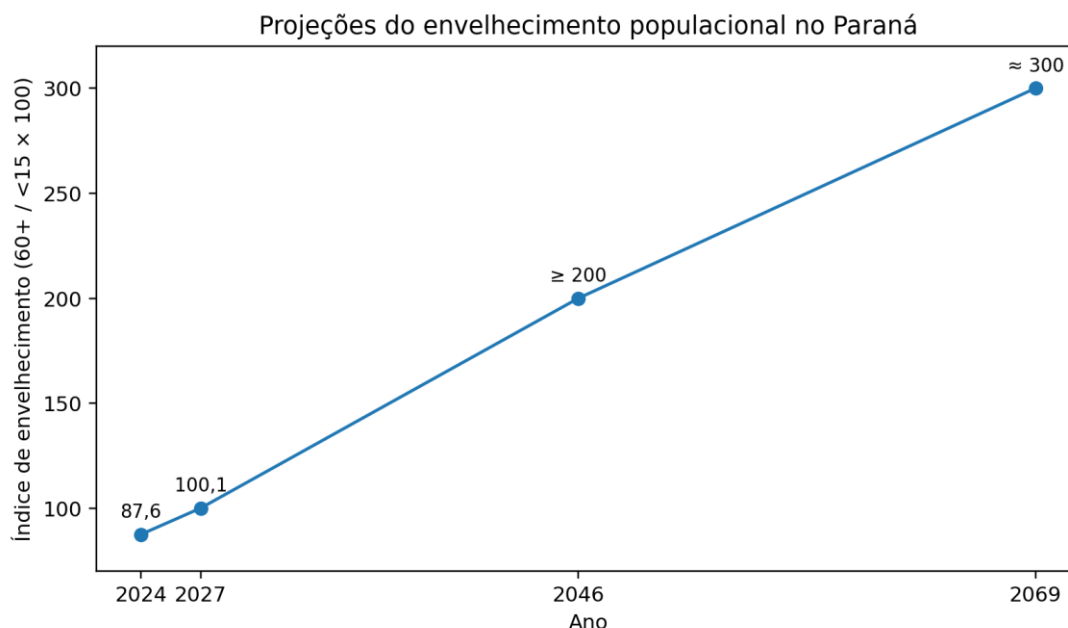
Fonte: elaboração da autora com base nas Projeções da População do Brasil e Unidades da Federação – Revisão 2024, IBGE.

No Paraná, o envelhecimento populacional também ocorre de forma acelerada. As projeções do IBGE, analisadas pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, apontam um índice de envelhecimento de 87,6 em 2024 e de 100,1 em 2027. Quando esse índice ultrapassa 100, significa que o número de pessoas com 60 anos ou mais supera o número de pessoas com menos de 15 anos. Para 2046, a projeção indica índice superior a 200 e, em 2069, a relação poderá se aproximar de três pessoas idosas para cada pessoa com menos de 15 anos.

A longevidade da população paranaense também deverá aumentar. A esperança de vida ao nascer, estimada em 72,2 anos em 2000, passa para 76,8 anos em 2024 e poderá chegar a 83,9 anos em 2070. Além disso, projeções estaduais mais recentes indicam que, em 2050, aproximadamente 29,8% da população do Paraná poderá ter 60 anos ou mais. Esses dados reforçam a necessidade de incorporar o envelhecimento ao planejamento de longo prazo das políticas públicas estaduais e municipais.

O Gráfico 7 apresenta alguns dos principais marcos projetados para o índice de envelhecimento no Paraná. Os valores referentes a 2046 e 2069 são apresentados de forma aproximada, uma vez que as fontes indicam, respectivamente, a ultrapassagem do índice 200 e uma relação próxima de três pessoas idosas para cada pessoa com menos de 15 anos.

Gráfico 7 – Projeções do envelhecimento populacional no Paraná



Fonte: elaboração da autora com base nas Projeções da População – Revisão 2024, IBGE, e análises do IPARDES/AEN (2024). Para 2046 e 2069, os valores representam marcos aproximados informados pelas fontes.

A análise conjunta dos dados mundiais, brasileiros e paranaenses permite compreender que o envelhecimento populacional constitui uma transformação estrutural da sociedade. À medida que diminui a participação das gerações mais jovens e aumenta a presença das faixas etárias adultas e idosas, a tradicional imagem da pirâmide etária com base larga passa a se modificar. Por essa razão, mais do que afirmar simplesmente que ocorre uma “pirâmide invertida”, é mais adequado observar o estreitamento progressivo da base e o alargamento das faixas etárias mais avançadas.

Também é importante evitar a associação direta entre envelhecimento populacional e redução da população economicamente ativa. A população em idade de trabalhar pode diminuir proporcionalmente, mas a participação efetiva no mercado de trabalho depende de diversos fatores, entre eles as condições econômicas, as

políticas de emprego, as formas de aposentadoria e as desigualdades que influenciam o acesso e a permanência no trabalho. Da mesma forma, o crescimento da população idosa não pode ser compreendido apenas como aumento de gastos com previdência e saúde, pois as pessoas idosas continuam participando da economia, das redes de cuidado, da vida comunitária e da transmissão de conhecimentos e experiências.

Nessa perspectiva, Camarano (2002) questiona a associação automática entre envelhecimento e dependência e chama a atenção para a diversidade das condições de vida na velhice. Renda, organização familiar, proteção social, saúde, escolarização e território interferem de maneiras diferentes nas trajetórias de envelhecimento. Por essa razão, o crescimento da população idosa não significa que todas as pessoas envelheçam nas mesmas condições, sendo necessário reconhecer a diversidade existente entre as diferentes velhices.

O envelhecimento populacional precisa ser compreendido para além dos números. Os indicadores demonstram a rapidez e a dimensão dessa transformação, mas não mostram, por si sós, as condições concretas em que as pessoas envelhecem. O aumento da longevidade pode ocorrer em contextos marcados por desigualdades de renda, gênero, raça, escolarização, território e acesso aos serviços, razão pela qual as políticas públicas precisam reconhecer a diversidade das experiências de envelhecimento.

Por essa razão, a longevidade não deve ser apresentada apenas como um problema social. Viver mais representa uma conquista histórica decorrente da melhoria das condições de vida, mas essa conquista somente se torna plena quando acompanhada pela garantia de direitos, proteção, autonomia e possibilidades reais de participação social. Nesse sentido, as respostas do Estado e da sociedade não podem se limitar às áreas da saúde e da previdência, embora ambas sejam fundamentais.

Uma sociedade em que as pessoas vivem por mais tempo precisa ampliar também as oportunidades de participação cultural, política e educacional. Essa discussão é especialmente importante para esta tese, pois a educação ao longo da vida integra as condições necessárias para uma longevidade vivida com autonomia, participação e cidadania. O crescimento da população idosa, portanto, não gera apenas novas demandas para o poder público, mas também desafia as universidades e outras instituições sociais a reconhecerem que o direito de aprender não se encerra nas etapas iniciais da vida.

Assim, os dados demográficos apresentados neste capítulo oferecem o ponto de partida para compreender a transformação da estrutura etária da população, enquanto a análise social permite avançar para os significados atribuídos à velhice, as desigualdades que atravessam o processo de envelhecimento e as respostas construídas pela sociedade. É a partir dessa articulação que, nos capítulos seguintes, a pessoa idosa será compreendida não apenas como integrante de um grupo etário em crescimento, mas como sujeito de direitos, entre os quais se destaca o direito de continuar aprendendo, participando e construindo novos espaços de convivência ao longo de toda a vida.

## 2.2 ENVELHECIMENTO E VELHICE

Os dados demográficos são fundamentais para dimensionar o envelhecimento nas sociedades contemporâneas, mas não são suficientes, por si sós, para explicar seus impactos e desdobramentos. O envelhecimento constitui um processo vital que reúne mudanças biológicas, psicológicas, sociais, econômicas, culturais e políticas de grande amplitude, cujos significados e repercussões variam conforme as trajetórias individuais e os contextos em que são vivenciados.

Compreender o envelhecimento como processo vital também exige afastar a ideia de velhice como estado definitivo, frequentemente revestido de estereótipos negativos, como improdutividade, incapacidade de aprendizagem e adaptação, desinteresse pela vida, ausência de futuro ou impossibilidade de bem-estar. Essas representações reforçam uma cultura que tende a enaltecer e valorizar a juventude em detrimento das demais etapas da vida.

Para além dessas constatações e das diferentes representações sociais construídas sobre a velhice em cada sociedade, é necessário reconhecer a pessoa idosa como sujeito de direitos, cuja dignidade deve ser respeitada independentemente das especificidades culturais, sociais ou históricas de cada contexto.

Na sociedade brasileira envelhecer não é referenciado como algo belo ou desejável, pois a beleza encontra-se no novo, conforme os padrões sociais e culturais preestabelecidos socialmente na atualidade.

De acordo com Oliveira (1999, p. 123) “o envelhecimento da população é um fenômeno global que traz importantes repercussões nos campos social e econômico,

especialmente nos países em desenvolvimento”.

Isto posto, se faz necessário pontuar que o envelhecimento é natural pois, trata-se de diminuição progressiva da reserva funcional dos indivíduos, ou seja, a senescência, a qual, em condições normais, não costuma provocar qualquer problema.

O envelhecimento deve ser entendido como um processo, e como tal é o resultado de uma construção sócio histórica experimentada pelo indivíduo durante toda a vida.

Enquanto processo, é algo individual e coletivo, contínuo e cíclico e envolto por questões políticas, econômicas, sociais e culturais entre outras. Diante disso, ressalta-se a importância de se refletir sobre o envelhecimento e as consequências, em todos os aspectos, para as pessoas idosas e para a sociedade.

Falar de envelhecimento é também falar de velhice e entender que esta também provoca mudanças nos aspectos individual e social englobando valores e preconceitos.

O próprio conceito de velhice não é de fácil caracterização, em razão da complexidade dos fatores biológicos, sociais, culturais e históricos que o envolvem. Na sociedade brasileira, o termo “velho” pode assumir sentido pejorativo, sendo frequentemente associado a ideias de perda, improdutividade, inutilidade e obsolescência. Em contraposição, a expressão “pessoa idosa” apresenta-se de forma mais respeitosa e condizente com uma perspectiva de valorização da pessoa, reconhecendo sua trajetória, suas experiências e sua inserção social.

Segundo Oliveira (1999), partindo-se de uma observação histórica, a pessoa idosa é uma invenção social emergente da dinâmica demográfica, do modo de produção, da estrutura social vigente, das ideologias dominantes, dos valores e culturas preponderantes.

A juventude e a velhice são concepções mutáveis, que se transformam historicamente, haja vista serem conceitos historicamente construídos conforme os valores e as culturas em que se inserem.

A velhice é analisada enquanto etapa da vida, socialmente construída e consolidada variando de cultura para cultura. Assim, “a velhice é um tempo de síntese de todas as épocas anteriores do ciclo de vida” (Salgado, 1991, p. 8).

Considerada uma categoria social, a velhice “constitui um termo que quase

sempre nos causa calafrios, uma palavra carregada de inquietude, de fraqueza e por vezes de angústia” (Minois, 1999, p. 11).

Segundo Minayo e Coimbra Jr (2006), a velhice deve ser considerada como uma categoria social e culturalmente construída.

Moragas (1991, p. 54) destaca que “muita gente se surpreende ao comprovar que pessoas idosas desempenham atividades físicas e intelectuais com plena efetividade”. Na sociedade brasileira, na maioria das vezes, convive-se com um conceito pejorativo da velhice, acrescido do descaso geral com relação a essa faixa etária. Há a desconsideração da capacidade de produção e de aprendizagem para a pessoa idosa.

Segundo Beauvoir (1990, p. 9), “para a sociedade, a velhice aparece como uma espécie de segredo vergonhoso, do qual é indecente falar”.

Conforme afirma Oliveira, Scortegagna e Silva (2017), o envelhecimento não significa o aumento da incapacidade física e mental. O valor que se atribui à velhice varia conforme a época e a sociedade consideradas.

## 2.3 ASPECTO CRONOLÓGICO

Segundo Neri (1991), dentro da perspectiva da cronologia, as idades dos homens são puras invenções sociais. O conceito de infância se desenvolveu nos séculos XVIII e XIX, o da adolescência no fim do século XIX, o de juventude nos idos de 1960 e 1970. A ideia da meia-idade como etapa intermediária entre a vida adulta e a velhice surgiu nos anos 1960; em 1970 surgiu o termo “velhice avançada”, o que demonstrou o surgimento de uma nova realidade demográfica.

Por muito tempo o conceito de velhice foi baseado apenas no aspecto cronológico, referente ao tempo de vida de cada pessoa. Essa conceituação carece de uma análise pormenorizada de diversos outros fatores, haja vista que a perspectiva cronológica é, deveras, muito relativa.

Ao se analisar a relatividade do tempo, pode-se observar que, para uma criança de cinco anos, uma pessoa de cinquenta anos é uma pessoa idosa. Entretanto, quando esta mesma criança se aproximar dos cinquenta anos, esta idade será entendida sob outra ótica, procurando demonstrar vitalidade e juventude.

O aspecto cronológico refere-se à organização da vida em etapas

historicamente construídas, como juventude, idade adulta e velhice. Em muitos indicadores internacionais, utiliza-se o recorte de 65 anos ou mais para caracterizar a população idosa; esse parâmetro, porém, não é universal e varia conforme critérios jurídicos, demográficos, sociais e institucionais. No Brasil, o Estatuto da Pessoa Idosa estabelece como pessoa idosa aquela com 60 anos ou mais.

Para se estabelecer o início da velhice, deve ser levado em conta o aspecto subjetivo de cada um, não apenas demarcando o seu início baseado numa faixa etária. Há pessoas que com cinquenta anos já não possuem disposição para realizar as tarefas mais simples do cotidiano, entretanto, há pessoas com oitenta anos que estão esbanjando saúde e vitalidade.

Laforest (1991), ao considerar o critério cronológico, entende a velhice como estado de uma pessoa de idade avançada; ou seja, possui um menor tempo para viver. Contudo, há uma relação estreita entre a idade cronológica e alguns acontecimentos relacionados à vida das pessoas, ou seja, as faixas etárias apontadas não são rígidas, imutáveis, mas são tentativas de adequar o desenvolvimento do ser adulto em limites temporais, que, de certa maneira, obedecem a desempenhos comportamentais e padrões de grupos e subgrupos culturais.

Para Mishara & Riedel (1986), a identificação das pessoas com grupos não depende exclusivamente da idade, mas do estado de saúde, raça, compreensão e aceitação dos estágios da vida, que são influenciados por muitas causas, entre elas, a socioeconômica.

Pode-se afirmar que a velhice é determinada pela vida que se viveu, ou seja, conforme a história de vida de cada indivíduo. O envelhecimento acontece de forma distinta para as pessoas, quer nos seus aspectos físicos, sociais, psicológicos e cronológicos.

Desta forma, a velhice não pode ser entendida somente em seu aspecto biológico, pois seria uma visão limitada estudá-la apenas sob o ponto de vista cronológico, sem se ater a aspectos importantes no contexto socio cultural em que a pessoa idosa está inserida.

A velhice além de seu aspecto cronológico representa uma construção social e histórica permeada por valores, representações e relações de poder. Segundo Beauvoir (1990, p. 10), na sociedade ocidental “o velho é um estranho excluído da sociedade, sem lugar, sem função, sem utilidade.

## 2.4 PERCEPÇÕES DE ENVELHECIMENTO: O ESTUDO DE MOODY

A velhice esteve presente em todas as culturas e civilizações, porém o que diferencia cada época histórica é o reconhecimento dado a esta faixa etária que pode ser valorizada ou desprezada.

Essa fase da vida, a velhice, pode ser fonte de satisfação pessoal ou de desrespeito e isso depende de cada cultura, de diferentes percepções e concepções teóricas. As pessoas idosas podem ser vistas como uma inspiração, um ponto de referência pessoal, fonte de conhecimento a ser passado aos mais jovens, mas em algumas sociedades em diferentes períodos históricos, constitui uma fase que chega carregada de mitos e preconceitos iniciando-se pelos termos utilizados para defini-la, como por exemplo, o termo “velho” que significa antigo, fora de uso.

Entende-se o envelhecimento como um processo natural a todos os seres vivos, entretanto, observa-se que os seres humanos possuem repulsa pelo envelhecer, pois se utilizam dos mais variados subterfúgios para criar um disfarce frente à velhice, estabelecendo culturalmente a resistência à idade.

Há uma tendência histórica em entender a velhice como algo negativo, com diversos mitos e preconceitos, e, como consequência, limitam o espaço de participação, inserção social e empoderamento da pessoa idosa.

A velhice ainda é permeada por estereótipos e preconceitos negativos, embora apresente um crescente contingente de pessoas idosas na sociedade brasileira. Como questão social instiga reflexões haja vista a relevância da temática e a necessidade de políticas públicas e decisões práticas que vão ao encontro desta demanda populacional.

Essa realidade de desrespeito e falta de responsabilidade com relação à essa parcela da população conduz a manutenção de uma representação social negativa da pessoa idosa.

Muitos autores apresentam referenciais teóricos distintos e, como decorrência, diferentes concepções sobre a velhice.

O valor que se atribui à velhice varia conforme a época e a sociedade consideradas. Sobretudo, constitui uma questão social não restrita ao poder público apenas, mas trata-se de uma questão que diz respeito à sociedade em toda sua

amplitude, reforça a necessidade de toda população conscientizar-se das carências desse segmento da população.

Dentro da vasta extensão territorial brasileira, não só territorial, mas também cultural, só se pode entender a pessoa idosa se se delineiam as múltiplas realidades e características regionais que ora são diversificadas e contrastantes, ora se complementam.

Sem dúvida, a diferença entre as classes sociais também influencia as representações da pessoa idosa e da velhice. Conforme Oliveira (1999, p. 83), “enquanto nas camadas sociais elevadas a longevidade se amplia, em média, para 70 ou até 80 anos, nas camadas economicamente inferiores, essa se mantém a níveis críticos de 40 a 50 anos”.

Isto se dá em razão das diferenças de qualidade de vida, pois uma pessoa idosa de classe elevada possui boas condições materiais para desfrutar a vida. Entretanto, já as pessoas idosas de baixo poder aquisitivo, em razão da atividade que exerceram ao longo da vida, muitas vezes atividades que exigiam força física, apresentam uma aparência mais desgastada e geralmente aparentam uma idade superior a que efetivamente possuem.

Dentro desta construção sócio-histórica da velhice, Moody (1976) apresenta quatro modelos de percepção relacionados às pessoas idosas, os quais constituem, de certa maneira, quatro situações ou estágios no âmbito cultural com respeito à compreensão, atitude e percepção frente ao tema.

Denominada repulsão, o primeiro estágio refere-se a uma percepção negativa com relação as pessoas idosas e fortalece atitudes preconceituosas com relação a essa faixa etária. A sociedade brasileira, baseada no capitalismo, valoriza o lucro e a produtividade. Nessa concepção, a pessoa idosa é considerada excluída do sistema de produção e rotulada de improdutivo. Justificam-se, assim, muitos procedimentos injustos que vitimam as pessoas idosas. A educação, nessa visão, pouco privilegia a pessoa idosa por considerar que este já viveu muito e não é mais capaz de dar, futuramente, retorno de qualquer natureza. Até mesmo a capacidade de aprender das pessoas dessa faixa etária é estigmatizada.

Segundo Beauvoir (1990, p. 305.), “A sociedade que não é capaz de integrar os velhos e de dar-lhes uma existência digna e livre os condena a uma morte social mais cruel que a morte biológica.”

O segundo estágio relaciona-se a serviços sociais. Enquanto as pessoas idosas se mantêm ocupadas por diversas atividades de lazer e recreação, elas não participam efetivamente das questões que acontecem em seu entorno. Essa visão limita e aliena a pessoa idosa do contexto social em que está inserida, à medida que desconsidera a capacidade dessa faixa etária de produção, criação e participação. A infantilização da velhice e o assistencialismo exagerado também se enquadram nessa visão e contribuem para uma forma de alienação meio disfarçada, porém não menos cruel.

À medida que a pessoa idosa busca maior espaço social, passa a assumir novos papéis e desafiar preconceitos e estigmas negativos atribuídos a essa faixa etária. Ao exercer atividades diferenciadas conforme sua competência e formação, objetiva uma vida com sucesso. Assim se caracteriza o estágio da participação, em que a educação instrumentaliza a pessoa idosa com conhecimento e habilidade para acompanhar as transformações da sociedade, integrando-a e tornando-a capaz de participar ativamente de todas as mudanças.

O quarto estágio e o mais pleno é o da auto-realização. De forma otimista, vê-se a terceira idade como um período de crescimento, criatividade, experiências e conhecimentos acumulados, o qual propicia um investimento individual, de projetos e atividades e favorece o crescimento e a realização pessoal. Logo, confere-se a deterioração intelectual, um estereótipo atribuído à terceira idade, a diferenças individuais.

A teoria da Atividade afirma que participar socialmente é estar em constante atividade física e intelectual, aspectos relevantes nessa faixa etária, pois garantem maior integração social e qualidade de vida.

Observa-se na sociedade brasileira um discurso favorável a pessoa idosa. No entanto, como esse discurso insere-se em uma realidade prática incompatível, ora reforçada pelo paternalismo, ora pelo assistencialismo, a pessoa idosa não tem um espaço real em nossa sociedade.

Esses modelos estão presentes na consciência coletiva e podem avalizar intervenções sociais e formas de superar os modelos preestabelecidos sobre a terceira idade. Segundo os modelos apresentados por Moody, existem diferentes considerações da velhice. Considera-se o primeiro negativo e inadequado, pois está voltado à exclusão social da pessoa idosa. O segundo apresenta-se bastante limitado

e assistencialista. O terceiro e o quarto podem se tornar referências importantes no sentido de estabelecer diferentes programas e atividades de intervenção, pois possibilitam uma efetiva integração e participação social. Na sociedade brasileira, na maioria das vezes, convive-se com um conceito pejorativo da velhice, acrescido do descaso geral com relação a essa faixa etária (Neri, 1991; Fraiman, 1991).

Algumas teorias científicas foram criadas para explicar o processo de envelhecimento que além de ser multifacetado, ao mesmo tempo é individual e coletivo.

Para complementar estas diferentes percepções referenciadas por Moody, torna-se relevante um entendimento das principais teorias sociológicas do envelhecimento.

## 2.5 TEORIAS SOCIOLÓGICAS DO ENVELHECIMENTO: PERSPECTIVAS, INTERPRETATIVAS E CRÍTICAS

O envelhecimento humano e a velhice constituem objetos de estudo de diversas abordagens teóricas, que buscam compreender suas particularidades, necessidades e os vínculos estabelecidos ao longo dessa fase da vida. Essas abordagens podem ser agrupadas em três teorias principais: as teorias de base biológica, as de natureza psicológica e as teorias de base sociológica.

As teorias biológicas estudam as transformações fisiológicas e orgânicas que ocorrem com o avanço da idade; as teorias psicológicas analisam as alterações comportamentais e psicológicas que acompanham o envelhecer. Já as teorias sociológicas observam o envelhecimento como um fenômeno social, analisando os modos como diferentes culturas, contextos históricos e estruturas institucionais moldam as experiências da velhice.

Para Osório (2003), as diferentes teorias trazem uma visão ideológica que orienta a maneira como se compreende o envelhecimento e a velhice. Essa perspectiva, por sua vez, fundamenta determinadas formas de intervenção e, ao mesmo tempo, serve como base para justificá-las.

Ainda que as abordagens biológicas e psicológicas sejam essenciais para uma compreensão integral da condição da pessoa idosa, o presente trabalho privilegia as concepções sociológicas, em consonância com o foco analítico adotado.

A sociologia contribuiu para a consolidação de estudos sobre o

envelhecimento, principalmente por meio de investigações desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa a partir das primeiras décadas do século XX. Esses estudos possibilitaram a formulação de diversas teorias sociais sobre a velhice, que, embora relevantes, não esgotam a complexidade do tema.

Desta forma, a partir da década de 1990, as teorias sociológicas foram classificadas de acordo com sua origem e fundamentos epistemológicos. Bazo (1990) organizou as teorias europeias a partir de duas matrizes principais: o funcionalismo (baseado na lógica do consenso) e o marxismo (centrado nos conflitos sociais).

Bengtson, Burgess e Parrott (1997), a partir de estudos realizados nos Estados Unidos, classificaram as teorias sociológicas em três níveis analíticos: micro, meso e macroestrutural, com enfoque nas diferentes escalas de análise das interações e das instituições sociais que impactam o envelhecimento.

As teorias sociológicas sobre o envelhecimento são agrupadas em quatro grandes grupos, quais sejam: Teorias do Funcionalismo Estrutural, Teoria da Estratificação por Idades, Teoria da Interação Simbólica e do Conflito.

### 2.5.1 Teoria do Funcionalismo Estrutural

A Teoria do Funcionalismo Estrutural possibilita uma visão macro do envelhecimento, compreendendo as teorias da desvinculação, da atividade e da modernização.

A questão central do funcionalismo consiste em compreender a sociedade como um sistema autorregulado, formado por partes interdependentes que se articulam na manutenção da estabilidade e da ordem social. Instituições como família, religião e política desempenham funções específicas nesse sistema, de modo que mudanças ocorridas em uma delas podem repercutir sobre as demais.

As pessoas vivem conforme valores e normas comuns aos seus sistemas particular e a sociedade tem como base a estabilidade, integração e ordem. Assim, segundo Cumming e Henry (1961), a sociedade dentro da perspectiva funcionalista mantém o funcionamento social por meio da regulação de suas diversas partes, dentro de um campo relativamente constante.

Embora seja criticado por seu caráter conservador e por limitações explicativas, o funcionalismo oferece elementos para compreender a articulação entre

diferentes componentes do sistema social e a maneira como normas, instituições e processos sociais condicionam comportamentos e trajetórias que nem sempre resultam de escolhas inteiramente livres dos indivíduos.

Especificamente o funcionalismo estrutural relacionado a questão do envelhecimento, refere-se a uma fase de perda de função econômica e de papéis familiares relacionados com a idade e estabelece que o contexto das pessoas e suas experiências também são importantes.

### 2.5.2 Teoria do Desligamento

Desenvolvida por Cumming e Henry na obra *Growing Old* (1961), essa teoria, com influência dos conceitos desenvolvidos por Talcott Parsons sobre sistema social, ordem e adaptação, insere-se no paradigma funcionalista da sociologia norte-americana.

Parsons (1951) define a sociedade como um sistema interdependente de funções normativas, cuja continuidade depende da adaptação dos indivíduos às expectativas sociais.

O modelo apresentado entende a velhice como uma fase de transição, marcada por um afastamento gradual dos papéis sociais que o indivíduo desempenhava anteriormente. Essa transição deve ocorrer de maneira regulada e previsível, beneficiando tanto o sujeito quanto a coletividade, ao permitir a substituição geracional e a continuidade da ordem social. A premissa teórica de que a ordem social deve ser mantida resulta na naturalização de práticas institucionais que promovem a exclusão, como a aposentadoria compulsória, a institucionalização de idosos e a marginalização simbólica do corpo envelhecido.

Cumming e Henry (1961, p. 14) afirmam que “O desligamento ocorre porque a sociedade e o indivíduo compartilham a necessidade de se separar um do outro, de forma ordenada e mutuamente satisfatória. É um processo de retirada sequencial e inevitável”.

Nessa perspectiva, o afastamento da pessoa idosa é socialmente legitimado, pois a retirada de determinados papéis é apresentada como forma de abrir espaço para que os mais jovens os assumam.

A convivência social é reduzida, ocorrendo a diminuição da interação social.

Dessa forma, a pessoa idosa diminui sua participação na sociedade, abandonando também seu papel social principal, o que diretamente retrai sua interação social.

Segundo Cumming e Henry (1961, p. 27), "A sociedade institucionaliza mecanismos de retirada dos velhos de seus papéis ativos como forma de manter a estabilidade funcional do sistema social".

A teoria, portanto, vincula o envelhecimento à noção de declínio funcional e à reorganização da estrutura social, fundamentada na substituição geracional e na manutenção do equilíbrio sistêmico. O desligamento é apresentado como parte de um movimento normativo voltado à preservação da coesão social e da estabilidade do sistema, sendo tratado não apenas como esperado, mas como desejável.

A naturalização da retirada social da pessoa idosa é percebida como uma norma, embora isso represente um fenômeno que é, na verdade, produto de contextos históricos e ideológicos. Essa exclusão não é inevitável nem universal, mas resulta de valores hegemônicos e de lógicas de produção que desvalorizam a velhice.

Vários estudos empíricos foram realizados com a premissa de que a "retirada bem-sucedida" é fundamental para um envelhecimento harmonioso. Isso levou à criação de políticas públicas que enfatizam a passividade e a assistência, legitimando a exclusão da pessoa idosa da vida econômica, política e cultural. Assim, a aposentadoria é vista não como uma conquista social, mas como uma etapa necessária para garantir uma "boa velhice", mesmo que isso contrarie a capacidade ou os desejos das pessoas idosas.

Esse modelo enfrentou críticas severas de teóricos críticos e pós-estruturalistas, que apontaram a teoria do desligamento como um mecanismo de dominação simbólica. Beauvoir (1990) afirma que a sociedade retrata a pessoa idosa como descartável, não por uma necessidade funcional, mas por conveniência ideológica. Como observa Beauvoir (1990, p. 313), "A sociedade abandona o velho e depois afirma que ele se retirou voluntariamente. Tudo acontece como se a marginalização fosse uma escolha individual, e não uma consequência das estruturas de dominação."

A suposta neutralidade do processo de desligamento é contestada por Beauvoir, que expõe sua dimensão ideológica. Para ela, a velhice reflete um sistema que valoriza apenas o que é útil, produtivo e jovem. Ao institucionalizar a retirada da

pessoa idosa, a teoria do desligamento se torna um apoio a uma lógica que oblitera a diversidade.

A aplicação dessa teoria ignora as variadas experiências de envelhecimento, pois o processo de retirada não é vivenciado da mesma maneira por todos. Elementos como classe, gênero, etnia, nível de escolaridade e local de residência produzem diferenças importantes nas oportunidades de participação social. Essa crítica converge com Debert (1999), ao problematizar representações homogêneas da velhice e mostrar que as formas de viver o envelhecimento são atravessadas por trajetórias e condições sociais distintas.

A teoria do desligamento desconsidera essas particularidades, sugerindo que o envelhecimento ocorre de forma homogênea, baseada na experiência de brancos, homens de classe média ocidental. Além disso, ignora o desejo de muitos idosos de permanecer ativos, continuar suas atividades profissionais ou se engajar politicamente. Ao colocar a retirada como foco principal, vozes divergentes são gradualmente silenciadas e práticas alternativas se tornam invisíveis no debate público e nas discussões sobre políticas.

Criticar a Teoria do Desligamento não implica ignorar que o envelhecimento traz mudanças significativas na vida das pessoas. O que se questiona é a normatividade imposta a essas mudanças e a exclusão promovida institucionalmente. A proposta contemporânea, portanto, é mudar o foco da passividade para a participação, da homogeneização para a pluralidade, e da assistência para a cidadania.

### 2.5.3 Teoria da Atividade

A Teoria da Atividade surgiu na década de 1960, contrapondo à concepção funcionalista do envelhecimento defendida na Teoria do Desligamento.

Por essa teoria, entende-se que o envelhecimento bem-sucedido está associado à continuidade da participação em atividades sociais, cognitivas, produtivas e afetivas. É considerada uma das mais influentes teorias da sociologia do envelhecimento no contexto americano e tem sido amplamente difundida em políticas públicas que promovem o “envelhecimento ativo”.

Um dos principais teóricos da área, Robert Havighurst (1961), argumenta que

a satisfação na velhice está intimamente ligada à capacidade de substituir papéis que foram perdidos por novos que permitam à pessoa idosa permanecer ativa nas dinâmicas sociais. Dessa forma, o declínio físico e funcional pode ser retardado ou minimizado quando o indivíduo continua a se engajar em atividades que promovam sua autonomia, competência e senso de pertencimento.

O envelhecimento bem-sucedido requer a substituição das atividades perdidas por outras que sejam igualmente significativas. A continuidade da atividade é a chave para a satisfação na velhice. (Havighurst, 1961, p. 8).

Entende-se que a pessoa idosa tem a responsabilidade de se manter ativa, promovendo a valorização da autonomia, da produtividade e da inclusão social.

Várias críticas surgiram dessa teoria, principalmente que ao determinar o ideal de envelhecimento como um envelhecimento ativo, esse possa ser entendido como algo excludente, pois nem sempre essa é a realidade das pessoas idosas.

Para tornar-se “bem-sucedido” na velhice passa a depender da adesão a um padrão específico de comportamento, ou seja, ativo, produtivo e positivo, o que nem sempre corresponde à realidade de todos os sujeitos.

Para Baltes e Baltes (1990), envelhecer com sabedoria pode envolver a escolha de um número menor de atividades, mas que sejam mais significativas, de modo a utilizar recursos limitados de forma estratégica. Eles apresentam o modelo de seleção, otimização e compensação como uma alternativa mais realista à Teoria da Atividade.

“A atividade não é, necessariamente, uma panaceia. O que importa é a significância subjetiva das escolhas feitas pelo sujeito em seu processo de envelhecimento” (Baltes; Baltes, 1990, p. 25).

A crítica mais incisiva, no entanto, provém das abordagens críticas e pós-estruturalistas, que questionam o caráter individualista da teoria. Ao focar na iniciativa pessoal e na adaptação subjetiva, a Teoria da Atividade acaba por desconsiderar a influência das condições estruturais – como acesso à educação, habitação, renda e saúde – nas possibilidades de envelhecer de forma ativa.

#### 2.5.4 Teoria da Modernização

Cowgill (1974) adaptou essa teoria que procura explicar a mudança social e sua influência no envelhecimento, a partir de um enfoque global.

Para esta teoria, as sociedades se transformarão pela industrialização, assim, as sociedades desenvolvidas, principalmente pelo aspecto econômico, serão consideradas modelos, tendo maior importância em detrimento a questões sociais que permeiam a sociedade.

Desta forma, os avanços tecnológicos são vistos apenas como positivos, e entende-se que a maturidade tecnológica define o grau de desenvolvimento da sociedade; assim, as pessoas idosas que não estão atentas aos avanços tecnológicos passam a ter menos importância na sociedade.

Prova disso é a questão da aposentadoria, a qual baseia-se no critério cronológico, a fim de afastar as pessoas idosas do mercado de trabalho, para que os jovens, preencham seus lugares vislumbrando as questões tecnológicas. A modernidade tecnológica pressupõe exclusão das pessoas idosas.

Muitas críticas surgiram em relação a esta teoria, dentre elas a não observância das diferenças entre as pessoas no processo de envelhecimento, como as diferenças no sexo e condição econômica.

#### 2.5.5 Teoria da Estratificação por Idades

Segundo Busse (1972), essa teoria considera que a sociedade se organiza em diferentes gerações, formadas por grupos de idades distintas, cada qual desempenhando papéis específicos.

Cada geração possui um processo de envelhecimento diferente, pois cada geração compartilha o mesmo momento histórico bem como se identificam com suas expectativas sobre o futuro. Entretanto, essa teoria determina que haja a interação entre as diferentes gerações, pois, segundo Oliveira (1998, p. 61), “essa teoria enfatiza a interação continuada das faixas etárias, as mudanças e o envelhecimento dos indivíduos que, embora seja um processo interdependente, o processo de envelhecimento individual e as mudanças sociais não ocorrem de forma sincronizada”.

Dentro dessa teoria, não há a análise de que, mesmo as pessoas que estão na mesma geração podem passar pelo processo de envelhecimento de forma diversa, conforme questões sociais, biológicas e fisiológicas. Essa seria a principal crítica em relação a essa teoria.

### 2.5.6 Teoria da Interação Simbólica

Esta teoria foi desenvolvida por George Herbert Mead e Herbert Blumer, da Escola de Chicago, e determina que as pessoas possuem uma mente criativa, capaz de escolher seu comportamento; desta forma, todo comportamento humano baseia-se em significados simbólicos que se compartilham, se comunicam e se manipulam pelas pessoas como produto social, pois ambas se relacionam dialeticamente, relacionando-se e atuando-se entre si. (Sáez Narro; Rubio Herrera; Dosil Maceira, 1996).

Segundo Blumer (1969, p. 2), “As pessoas agem em relação às coisas com base nos significados que essas coisas têm para elas; e esses significados são produtos da interação social”.

Dentro do processo de envelhecimento, entende-se que este baseia-se na experiência de cada um, de acordo com a atribuição de sentidos, valores e símbolos, ou seja, a realidade não é estanque, se constrói socialmente entre os indivíduos, por meio de suas representações sociais, relações interpessoais, contextos históricos e culturais.

Rose (1962, p. 204), ao analisar como as pessoas idosas se percebem diante das novas expectativas sociais, afirma: “O idoso encontra-se numa posição que exige uma redefinição constante de seu papel. Ele negocia seu lugar num mundo que frequentemente redefine a velhice como limitação”. Assim, essa redefinição é influenciada pelos significados e pelas expectativas que a sociedade associa à velhice.

Dentro desse contexto, são importantes as contribuições de Goffman (2004) ao tratar do conceito de estigma, ou seja, algo que desqualifica os indivíduos que possuem características que divergem das normas socialmente estabelecidas. No caso da velhice, “O estigma é uma identidade social deteriorada. O velho, em muitas culturas modernas, é rotulado como alguém que já não tem mais nada a oferecer” (Goffman, 2004, p. 11).

Na interação simbólica, é fundamental ressaltar o ponto de vista de Mead (1934), que diferencia o “eu” do “mim”. Essa distinção refere-se à forma como a pessoa internaliza sua identidade com base nas atribuições simbólicas que a sociedade lhe confere.

Carvalho (2016), ao investigar as narrativas de pessoas idosas envolvidas em

programas educativos, argumenta que essas histórias vão além de um simples testemunho; elas representam um ato de resistência simbólica, através do qual essas pessoas reconstroem sua identidade. “Falar sobre si na velhice é também reivindicar identidade, protagonismo e sentido. As narrativas são instrumentos de reconstrução do self e de recusa à invisibilidade social”. (Carvalho, 2016, p. 39).

Com base nessas considerações sobre o processo de envelhecimento, a velhice e a interação simbólica, uma das limitações atribuídas a essa perspectiva é a dificuldade de articular o comportamento individual e as interações dos pequenos grupos às estruturas e organizações sociais mais amplas (Oliveira, 1998).

### 2.5.7 Teoria do Conflito

A teoria do Conflito baseia-se na ideia de Marx, em que relações sociais são intermediadas em virtude dos meios de produção da sociedade. Dessa forma, essa teoria determina que a sociedade é caracterizada por desigualdades e conflito. Assim, busca-se explicar a relação de exclusão que as pessoas idosas se encontram em relação as questões do trabalho e aposentadoria.

De acordo com Oliveira (1998), o conflito sugere uma análise das relações sociais que são moldadas por desigualdades estruturais, destacando que as pessoas idosas enfrentam condições desfavoráveis, especialmente no que diz respeito ao acesso ao trabalho e aos sistemas de aposentadoria. Fundamentada nos referenciais marxistas, esta abordagem compreende a sociedade, em especial a capitalista, como um campo de disputas e tensões, em que os meios de produção e a lógica econômica colocam as pessoas idosas em posição de exclusão. Dessa forma, as pessoas idosas são vistas como força de trabalho depreciada, expostos a condições de emprego adversas e à alienação decorrente do processo produtivo.

Dentro dessa perspectiva, Turner (1987) afirma que essa posição de exclusão das pessoas idosas não ocorre somente na sociedade capitalista, mas também em outras sociedades ao longo da história.

Conforme afirma Oliveira (1998), embora esta teoria se concentre principalmente nas dinâmicas do trabalho, ela oferece contribuições significativas para a compreensão das injustiças sociais que afetam a população idosa. Ao tornar evidente o processo de exclusão enfrentado por esse grupo, a teoria ressalta que, à

medida que o indivíduo reconhece sua marginalização, surgem oportunidades de mobilização em busca de direitos e melhores condições. Contudo, existem críticas à limitação da teoria, que não leva em conta outros fatores igualmente importantes na formação do estigma associado à velhice, como normas culturais, critérios etários e as condições econômicas mais abrangentes.

#### 2.5.8 Teoria do Contexto Social

A Teoria do Contexto Social formulada por Gubrium (1973), conforme abordada por Mishara e Riedel (1986) e Sáez e Vega (1989), determina que o envelhecimento está condicionado a aspectos biológicos e sociais. A teoria considera três aspectos essenciais para compreender a situação da pessoa idosa: a saúde, a condição econômica e o apoio social.

A saúde, se considerada debilitada por doenças crônicas, acarretará uma limitação nas atividades das pessoas idosas. A condição econômica também é um limitador na medida que reduz as condições de vida das pessoas idosas. Por sua vez, o apoio social, trata das relações sociais e familiares, pois enquanto satisfatórias, contribuem para a atividade na velhice.

#### 2.5.9 Teoria da Continuidade

Essa teoria foi desenvolvida por Robert Atchley (1971) e compreende a velhice, entendida como último estágio vital, como continuidade dos estágios anteriores. Segundo essa perspectiva, aspectos da personalidade, dos comportamentos, dos valores e dos estilos de vida tendem a manter certa continuidade ao longo do tempo, mesmo diante das mudanças trazidas pelo envelhecimento.

A adaptação bem-sucedida à velhice estaria ligada à capacidade de preservar a continuidade de seus hábitos, valores, comportamentos construídos ao longo da vida (Atchley, 1989). “Os indivíduos serão na velhice uma projeção do que foram durante a juventude e idade madura” (Oliveira, 1998, p. 68).

O envelhecimento bem-sucedido envolve a continuidade do self, ou seja, a manutenção dos padrões de comportamento e das estruturas mentais que dão forma

à identidade pessoal ao longo da vida (Atchley, 1989, p. 183).

Desta forma, essa teoria possibilita uma diversidade de comportamentos no que tange ao processo de envelhecimento, ao favorecer uma compreensão mais flexível desse processo e valorizar tanto as trajetórias individuais quanto os mecanismos de adaptação.

#### 2.5.10 Teoria da Subcultura

A Teoria da Subcultura, formulada por Rose (1965), dispõe a compreensão do envelhecimento a partir da lógica da diferenciação social, tomando por base uma classe formada em razão de semelhanças decorrentes da idade.

As pessoas idosas, ao compartilharem experiências de vida semelhantes, como a aposentadoria, as transformações corporais e a reestruturação dos papéis familiares, tendem a formar um grupo social distinto, com valores, normas e formas de interação característicos. Esse grupo pode ser visto como uma subcultura etária, cuja identidade coletiva se fortalece em resposta à exclusão ou ao afastamento em relação a outros grupos etários. (Montoro, 2006; Serafim, 2007).

De acordo com essa concepção, a inclusão em um grupo de pares oferece uma referência simbólica crucial para a formação da autoestima e da identidade da pessoa idosa. A interação com indivíduos que têm condições físicas, sociais e econômicas semelhantes cria um ambiente mais acolhedor, onde a autoimagem é menos afetada por dissonâncias. Por outro lado, quando as pessoas idosas se comparam às demandas e desempenhos das gerações mais jovens, é frequente que surjam sentimentos de desvalorização, inadequação ou solidão.

Entretanto, a teoria não ficou isenta de críticas, pois apresenta uma limitação ao não levar em conta as variáveis estruturais, como classe, gênero, raça e território, que influenciam significativamente as experiências de envelhecimento. Ademais, tratar a idade como um fator universal e determinante para a coesão do grupo pode ocultar as desigualdades existentes dentro da própria população idosa.

Para Montoro (2006), apesar das críticas recebidas, o modelo continua a ser significativo, especialmente em situações onde se nota um aumento nas redes e grupos de convivência destinados à terceira idade, como centros de referência para pessoas idosas, associações comunitárias e universidades abertas.

## 2.6 GERONTOLOGIA E VELHICES PLURAIS: SABERES, DIREITOS E DESIGUALDADES

As abordagens das teorias sobre o envelhecimento foram fundamentais para a criação de um novo campo científico: a gerontologia, que surge como uma exigência da própria sociedade. A Gerontologia aponta para a necessidade de uma investigação mais científica e sistemática do envelhecimento e da velhice, desenvolvendo métodos e técnicas adequadas para trabalhar com os problemas decorrentes desse segmento populacional, de maneira mais especializada e com mais profundidade.

Em 1914, Nascher, autor americano, lançou o livro *Geriatrics: The diseases of old age and their treatment*, considerado o ponto inicial da geriatria com bases modernas, já que propõe uma abordagem mais ampla do assunto e estabelece também um marco do novo campo de conhecimento: a Gerontologia (Jordão Neto, 1997).

A palavra gerontologia deriva do grego, *geronto*, *velho* e *logia*, *estudo*. Assim, constitui o estudo da velhice. Trata-se de uma disciplina recente, do século XX, que surgiu como resultado de uma reflexão secular sobre o envelhecimento.

A Gerontologia deve ser considerada sob dois aspectos: por um lado, como ciência e campo de investigação e, por outro lado, como educação e formação de recursos humanos para trabalhar com pessoas idosas.

Deste modo, é importante se definir o conceito de Gerontologia, trata-se de uma ciência que estuda o envelhecimento, de caráter multidisciplinar, que analisa os aspectos biológicos, psicológicos e sociais da pessoa idosa. A Gerontologia está dividida em dois ramos principais: a Gerontologia Social, a qual conta com o apoio de normas de direito, por meio de leis, decretos, portarias e regulamentos e a Geriatria, ou seja, o setor da Medicina que estuda a saúde das pessoas idosas, tanto no aspecto preventivo, clínico e terapêutico, quanto na sua reabilitação e vigilância contínua.

Moragas (1997), considera que estudos sobre o envelhecimento e a velhice nas áreas de direito, economia, psicologia, ecologia e tudo o que não é biologia estrita é Gerontologia Social.

Embora exista essa divisão, a Geriatria e a Gerontologia Social são ramos de investigação e prática convergentes, à medida que se constata que fatores psicológicos (como personalidade, memória, motivação, inteligência, criatividade)

influem para manter ou não a saúde das pessoas. Os vínculos sociais, influências culturais e comportamentos das pessoas idosas também são fatores que influenciam como elementos que contribuem para a boa saúde.

A Gerontologia também constitui campo de educação. Segundo Laforest (1991, p. 26), a velhice e sua problemática devem ser estudadas por diferentes profissionais em seus campos específicos. Por isso constitui um campo multidisciplinar avançado de “caráter interdisciplinar propriamente dito, procedente da dinâmica da interação entre as disciplinas particulares”.

Essa abordagem interdisciplinar predomina na gerontologia, não só quanto à prática profissional, mas também no que se refere ao ensino. A proliferação de muitos cursos na área é uma resposta tanto à necessidade social de informar o público a respeito, quanto à de formar profissionais qualificados em diferentes graus. Dessa forma, se possibilita o desenvolvimento de conhecimentos apoiados tanto na teorização quanto na investigação empírica.

O ano de 1982 constitui um marco internacional no debate sobre o envelhecimento. Nesse ano, a Organização das Nações Unidas realizou, em Viena, a Primeira Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, da qual resultou o Plano de Ação Internacional de Viena sobre o Envelhecimento, primeiro instrumento internacional dedicado ao tema.

O próprio conceito de velhice não é de fácil caracterização, em razão da complexidade dos fatores biológicos, sociais, culturais e históricos que o envolvem. Na sociedade brasileira, o termo “velho” pode assumir sentido pejorativo, sendo frequentemente associado a ideias de perda, improdutividade, inutilidade e obsolescência. Em contraposição, a expressão “pessoa idosa” apresenta-se de forma mais respeitosa e condizente com uma perspectiva de valorização da pessoa, reconhecendo sua trajetória, suas experiências e sua inserção social. No relatório final da Conferência Latino-Americana de Gerontologia (ONU CIGS – Bogotá, junho de 1986), destacou-se o pronunciamento de Roberto Barca, que considerou que seria necessário propiciar seminários aos dirigentes políticos a fim de que esses tomem consciência do processo de envelhecimento e se sintam motivados a estabelecer medidas necessárias ao bem-estar das pessoas idosas.

A mesma ideia foi discutida em Santiago do Chile (novembro de 1992, pela Organização Pan-Americana de Saúde e o Centro Internacional de

Envelhecimento), quando se reconheceu que a necessidade da problemática relacionada ao envelhecimento individual e coletivo seja identificada pelos mais altos escalões políticos, os quais devem decidir sua prioridade e orientar a aplicação das políticas no âmbito nacional.

Kroeffer (1998) assinala que o ciclo de velhice, doença e morte, comumente estereotipado, revela-se ultrapassado frente à possibilidade concreta de uma longevidade ampliada no ser humano. Dessa maneira, evidencia-se o compromisso do poder público com essa parcela da população na elaboração de políticas públicas, já que as relações interpessoais, vinculadas a uma melhor produtividade e um menor índice de estados de doença, influenciam profundamente uma reformulação social e pessoal da velhice, de modo a impedir ou dificultar a marginalização das pessoas idosas.

## 2.7 GERONTOLOGIA CRÍTICA: A PERCEPÇÃO DA VELHICE POR NORBERT ELIAS E PIERRE BOURDIEU

Com a criação e estudo da gerontologia enquanto campo científico, houve a necessidade de uma análise sob a ótica de um olhar crítico sobre as estruturas de poder e exclusão que afetam a velhice surgindo, assim, a Gerontologia Crítica.

Autores como Norbert Elias e Pierre Bourdieu trouxeram importantes contribuições para uma leitura sociológica crítica do envelhecimento.

Norbert Elias, em sua obra *A Solidão dos Moribundos* (2001), apresenta uma análise sociológica sobre como o envelhecimento e a morte são abordados nas sociedades ocidentais contemporâneas. Segundo Elias, o processo de envelhecimento é caracterizado pela crescente invisibilidade do indivíduo idoso, que é afastado dos espaços de decisão e reconhecimento. O autor sustenta que, em sociedades que negam a finitude e exaltam a juventude, as pessoas idosas são frequentemente deslocadas para posições marginais, vivenciando o envelhecimento como um processo de perda de conexões sociais e simbólicas.

Pierre Bourdieu contribui para os estudos críticos do envelhecimento por meio de sua teoria de articulação entre os conceitos de habitus, campo, capital e poder simbólico. Essas ferramentas teóricas permitem entender a velhice como uma experiência contextualizada, historicamente influenciada pelas trajetórias sociais e caracterizada por disputas por reconhecimento e valorização.

Pierre Bourdieu, ao discutir o *habitus* como um sistema de disposições duráveis, enfatiza que ele molda as práticas e percepções dos indivíduos ao longo de suas vidas. No contexto do envelhecimento, a maneira como uma pessoa idosa vivencia sua condição está intimamente ligada ao conjunto de experiências acumuladas ao longo de sua trajetória, englobando não apenas aspectos biológicos, mas também as formas de exclusão, desvalorização e silenciamento social.

Bourdieu (1991) afirma que o *habitus* é o conjunto de disposições duráveis e incorporadas que orienta percepções, pensamentos e ações, reproduzindo as condições estruturais do campo. No contexto do envelhecimento, o *habitus* inclui a maneira como o indivíduo percebe e interpreta a própria velhice, influenciada por valores, experiências e posições sociais historicamente construídas.

Dentro da perspectiva do envelhecimento, Bourdieu argumenta que o corpo envelhecido é alvo de desvalorização simbólica em contextos que priorizam a performance física, a produtividade e a estética juvenil. Em sua obra *A Distinção* (1979), ele destaca que os corpos são dotados de capital simbólico, e que a diminuição da funcionalidade física decorrente do envelhecimento resulta em uma perda de valor social. Dessa forma, o corpo envelhecido também carrega a história social de cada pessoa.

O conceito de campo, segundo Bourdieu, permite contextualizar o envelhecimento dentro de uma disputa entre diversas instituições, como a medicina, a mídia, o direito e as políticas públicas, que competem pela autoridade de definir o que constitui uma velhice legítima. Nesse contexto, a pessoa idosa geralmente se encontra em uma posição subalterna, especialmente quando está desprovida dos capitais (econômico, cultural, social e simbólico) que conferem prestígio e poder.

Para Bourdieu (1991), o poder simbólico consiste, fundamentalmente, na capacidade de atribuir significados ao mundo, conferindo legitimidade a determinados discursos e estabelecendo-os como verdades indiscutíveis.

A exclusão da pessoa idosa frequentemente se manifesta por meio da violência simbólica, que é uma forma de dominação exercida com a conivência dos próprios indivíduos afetados, que acabam por internalizar sua própria inferiorização como legítima. A pessoa idosa que se vê como “inútil”, “dependente” ou “improdutiva” opera sob uma concepção de estrutura social que valoriza apenas a juventude, a força e a inovação.

No âmbito jurídico, essa análise requer uma revisão das normas que consideram a pessoa idosa como um objeto de tutela, em vez de reconhecê-la como sujeito de direitos. Além disso, enfatiza a necessidade de superar práticas judiciais, administrativas e assistenciais que perpetuam uma passividade institucionalizada, em vez de favorecer a autonomia e a participação política das pessoas idosas.

As críticas de Elias e Bourdieu foram essenciais para o desenvolvimento de uma gerontologia crítica, que desafia as abordagens normativas e universalizadoras relacionadas à velhice. Os autores reconhecem as diferentes formas do envelhecimento e defendem um entendimento multifatorial, considerando as desigualdades de raça, gênero, classe social e território como determinantes da forma como se envelhece.

A velhice, sob essa ótica, não é somente uma etapa da vida, mas uma construção social estabelecida pelas relações de poder e estruturas de dominação cultural.

Diante disso, emergem perspectivas atuais baseadas no envelhecimento ativo, conforme preconizado pela Organização Mundial da Saúde (2002), que defende uma compreensão da velhice pautada na participação e na valorização do indivíduo.

Essa perspectiva contrapõe-se a abordagens que reduzem a velhice a perdas e limitações e acabam por negligenciar direitos das pessoas idosas. A relação entre envelhecimento ativo, direitos humanos e participação será aprofundada no próximo capítulo.

### **3 PARADIGMA DO ENVELHECIMENTO ATIVO: DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A PESSOA IDOSA**

Compreender o envelhecimento como parte da trajetória humana também exige reconhecer a pessoa idosa como sujeito de direitos, capaz de participar, realizar escolhas e permanecer presente nos diferentes espaços da sociedade. Partindo dessa compreensão, este capítulo examina o envelhecimento ativo à luz dos direitos humanos e das políticas públicas, com ênfase no reconhecimento da pessoa idosa como sujeito de direitos e na educação como dimensão necessária ao exercício da cidadania. Nesse percurso, busca-se refletir sobre as condições concretas para que autonomia, participação, dignidade e cidadania possam ser vivenciadas ao longo da velhice, atribuindo especial importância ao direito de aprender durante toda a vida.

#### **3.1 ENVELHECIMENTO ATIVO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

O envelhecimento ativo constitui uma das mais relevantes e transformadoras abordagens no campo da gerontologia contemporânea, refletindo uma mudança paradigmática na compreensão do processo de envelhecer.

Tradicionalmente, o envelhecimento era visto sob a ótica da perda, da dependência e da doença, algo que reforçava o estigma e limitava as possibilidades de participação social da pessoa idosa.

Atualmente, o conceito de envelhecimento ativo, consolidado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) na década de 2000, propõe uma visão holística, que valoriza a autonomia, a participação social, a saúde e a qualidade de vida ao longo do ciclo de vida.

O documento *Active Ageing: A Policy Framework* (World Health Organization, 2002), publicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2002, consolidou formalmente o conceito de envelhecimento ativo e contribuiu para sua difusão internacional. A partir desse marco, o conceito passou a orientar estratégias voltadas à promoção de direitos, à inclusão social e à melhoria da qualidade de vida na velhice, inclusive no Brasil.

O termo “envelhecimento ativo” foi adotado no final dos anos 1990 pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Segundo a OMS, o “envelhecimento ativo é 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, 2005, p. 13).

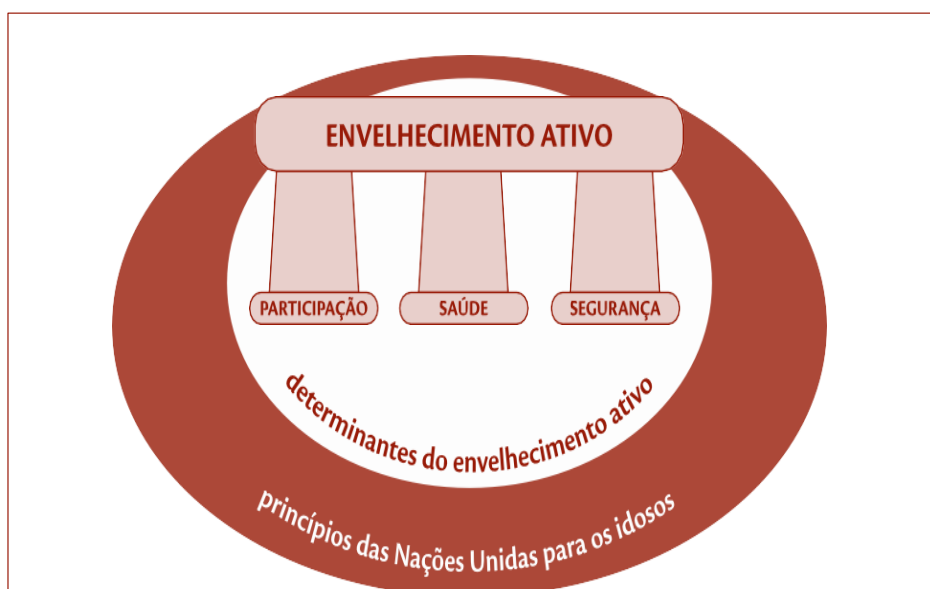
Para Kalache e Kickbusch (1997), o termo “envelhecimento ativo” visa transmitir uma mensagem mais abrangente do que “envelhecimento saudável”, e reconhecer, além dos cuidados com a saúde, outros fatores que afetam o modo como os indivíduos e as populações envelhecem.

Segundo a OMS (2005, p. 13),

a palavra “ativo” refere-se à participação contínua nas questões sociais, econômicas, culturais, espirituais e civis, e não somente à capacidade de estar fisicamente ativo ou de fazer parte da força de trabalho. As pessoas mais velhas que se aposentam e aquelas que apresentam alguma doença ou vivem com alguma necessidade especial podem continuar a contribuir ativamente para seus familiares, companheiros, comunidades e países. O objetivo do envelhecimento ativo é aumentar a expectativa de uma vida saudável e a qualidade de vida para todas as pessoas que estão envelhecendo, inclusive as que são frágeis, fisicamente incapacitadas e que requerem cuidados.

Dessa forma, para a OMS, o envelhecimento ativo baseia-se em três pilares, quais sejam: a saúde, a segurança e a participação.

Figura 1 – Os três pilares da estrutura política para o envelhecimento ativo



Fonte: Organização Mundial da Saúde, 2005, p. 45.

No que tange à saúde, esta se relaciona ao bem-estar físico, mental e social. São necessárias ações preventivas a fim de evitar o aparecimento de doenças crônicas e o declínio funcional.

Segundo a OMS (2005), para incentivar o envelhecimento ativo, os sistemas de saúde precisam adotar uma visão de ciclo de vida que foque na promoção da saúde, na prevenção de doenças e na garantia de acesso igualitário a cuidados primários e de longo prazo de qualidade.

Sobre a segurança, refere-se às políticas e aos programas a serem adotados visando o respeito dos direitos dos idosos à sua segurança social, física e financeira.

Quando as políticas e os programas abordam as necessidades e os direitos dos idosos à segurança social, física e financeira, ficam asseguradas a proteção, dignidade e assistência aos mais velhos que não podem mais se sustentar e proteger. As famílias e as comunidades são auxiliadas nos cuidados aos seus membros mais velhos (OMS, 2005, p. 46).

### Complementando

[...] a participação, trata das questões da inclusão social do idoso, “Quando o mercado de trabalho, o emprego, a educação, as políticas sociais e de saúde e os programas apoiam a participação integral em atividades socioeconômicas, culturais e espirituais, conforme seus direitos humanos fundamentais, capacidades, necessidades e preferências, os indivíduos continuam a contribuir para a sociedade com atividades remuneradas e não remuneradas enquanto envelhecem (OMS, 2005, p. 46).

Segundo Ribeiro e Paúl (2011), a segurança está associada ao local de residência da pessoa idosa, ao meio ambiente e, essencialmente, aos climas sociais de não violência na sua comunidade. Já a participação envolve os grupos sociais onde as pessoas idosas estão inseridas. Por isso, para um envelhecimento bem-sucedido é essencial a presença da família e dos amigos, assim como o envolvimento no exercício da cidadania e uma participação ativa nos diferentes contextos sociais.

Ressalta-se que a abordagem do envelhecimento ativo se baseia no reconhecimento dos direitos humanos das pessoas idosas e nos princípios de independência, participação, dignidade, assistência e auto-realização (OMS, 2005).

Deste modo, o planejamento estratégico deixa de ter um enfoque baseado nas necessidades (que considera as pessoas mais velhas como alvos passivos) e passa ter uma abordagem baseada em direitos, o que permite o reconhecimento dos direitos dos mais velhos à igualdade de oportunidades e tratamento em todos os aspectos da vida à medida que envelhecem. Essa abordagem apóia a responsabilidade dos mais velhos no exercício de sua participação nos processos políticos e em outros aspectos da vida em comunidade. (OMS, 2005, p. 15).

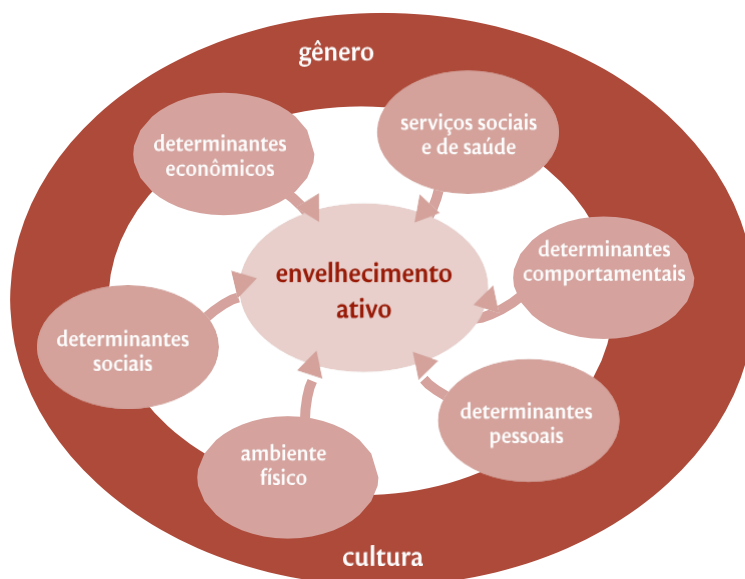
Sobre o envelhecimento ativo, assim conceitua a Organização Mundial da

Saúde (2005, p. 13):

Envelhecimento ativo é 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. O envelhecimento ativo aplica-se tanto a indivíduos quanto a grupos populacionais. Permite que as pessoas percebam o seu potencial para o bem-estar físico, social e mental ao longo do curso da vida, e que essas pessoas participem da sociedade de acordo com suas necessidades, desejos e capacidades; ao mesmo tempo, propicia proteção, segurança e cuidados adequados, quando necessários. A palavra “ativo” refere-se à participação contínua nas questões sociais, econômicas, culturais, espirituais e civis, e não somente à capacidade de estar fisicamente ativo ou de fazer parte da força de trabalho. As pessoas mais velhas que se aposentam e aquelas que apresentam alguma doença ou vivem com alguma necessidade especial podem continuar a contribuir ativamente para seus familiares, companheiros, comunidades e países. O objetivo do envelhecimento ativo é aumentar a expectativa de uma vida saudável e a qualidade de vida para todas as pessoas que estão envelhecendo, inclusive as que são frágeis, fisicamente incapacitadas e que requerem cuidados.

A Figura 2 apresenta os determinantes do envelhecimento ativo.

Figura 2 – Os determinantes do envelhecimento ativo



Fonte: Organização Mundial da Saúde, 2005, p. 19.

Este entendimento do termo “ativo” deve ser aplicado às pessoas e aos grupos de pessoas, pois possibilita às pessoas idosas outra percepção de suas capacidades, no que tange ao seu bem-estar físico, mental e social, permitindo, assim, sua efetiva participação na sociedade, de forma saudável e com maior qualidade de vida.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, a qualidade de vida é um conceito muito amplo e subjetivo, que compreende de forma complexa a saúde física da pessoa, o seu estado psicológico, o nível de independência, as relações sociais, as crenças e convicções pessoais e o seu relacionamento com o meio ambiente.

Manter a autonomia e independência durante o processo de envelhecimento é uma meta fundamental para indivíduos e governantes. Além disso, o envelhecimento ocorre dentro de um contexto que envolve outras pessoas – amigos, colegas de trabalho, vizinhos e membros da família. Esta é a razão pela qual interdependência e solidariedade entre gerações (uma via de mão-dupla, com indivíduos jovens e velhos, onde se dá e se recebe) são princípios relevantes para o envelhecimento ativo. (OMS, 2005, p. 13).

Pode-se compreender envelhecimento como um 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. Portanto, uma necessidade premente para uma distribuição equitativa do poder, possibilitando uma perspectiva de rompimento com a discriminação generalizada atribuída a este segmento. Assim, o poder e seu exercício cotidiano assumem conceito central nos processos de transformação, desenvolvimento e promoção da cidadania dos indivíduos.

Evidencia-se que “o processo de empoderamento possibilita atuar sobre as situações de vulnerabilidade e exclusão, criando condições de aumentar o poder daqueles grupos mais desprovidos” (Oliveira; Scortegagna; Oliveira, 2013, p. 19).

Há a necessidade de um empoderamento da pessoa idosa, pois, segundo Kleba e Wendausen, entende-se o empoderamento como: “aumento do poder, da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidas às relações de opressão e discriminação e dominação social” (2009, p. 73).

O conceito de empoderamento, atualmente, está sendo empregado em diversas áreas do conhecimento bem como nos meios de ações políticas e sociais.

A definição de empoderamento é próxima da noção de autonomia, pois se refere à capacidade de os indivíduos e grupos poderem decidir sobre as questões que lhes dizem respeito, escolher, enfim entre cursos de ação alternativos em múltiplas esferas – política, econômica, cultural, psicológica, entre outras. Desse modo, trata-se de um atributo, mas também de um processo pelo qual se afora poder e liberdades negativas e positivas. Pode-se, então, pensar o empoderamento como resultante de processos políticos no âmbito dos indivíduos

e grupos (Horochovski; Meirelles, 2007, p. 8).

Os autores complementam:

Numa perspectiva emancipatória, empoderar é o processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitam ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão. Nesse sentido, equivale aos sujeitos terem poder de agenda nos temas que afetam suas vidas. Como o acesso a esses recursos normalmente não é automático, ações estratégicas mais ou menos coordenadas são necessárias para sua obtenção. Ademais, como os sujeitos que se quer ver empoderados muitas vezes estão em desvantagem e dificilmente obtiveram os referidos recursos espontaneamente, intervenções externas de indivíduos e organizações são necessárias, consubstanciadas em projetos de combate à exclusão, promoção de direitos e desenvolvimento, sobretudo em âmbito local e regional, mas com vistas à transformação das relações de poder de alcance nacional e global. (Horochovski; Meirelles, 2007, p. 9).

Neste sentido, as relações de poder não podem ser consideradas como determinadas porque são passíveis de flexibilidade e mudanças, decorrentes da conscientização que cada indivíduo possui de si mesmo, e da realidade na qual estão inseridos.

O empoderamento deve ser analisado sobre quatro óticas de poder, consideradas complementares entre si, não cabendo sua análise independente uma da outra. São elas: a esfera cultural, social, política e econômica.

O debate sobre empoderamento ganha relevância especialmente quando se consideram grupos socialmente vulnerabilizados que, embora nem sempre constituam minorias numéricas, historicamente enfrentam processos de desvalorização e exclusão. À medida que ampliam a consciência sobre seus direitos, seus espaços de participação e o papel que exercem na sociedade, esses grupos podem fortalecer sua capacidade de ação e reivindicação. (Oliveira; Scortegagna; Oliveira, 2016, p. 276).

O empoderamento da pessoa idosa relaciona-se a sua participação ativa na sociedade, na busca pela atualização de conhecimentos e informações, elevação da autoestima, com sua inserção social enquanto cidadão, detentor de direitos os quais devem ser preservados. Assim, o poder também está relacionado com o conhecimento o qual consiste em uma fonte de poder e uma forma de adquiri-lo, passando o conhecimento a ser um instrumento necessário e eficiente para o empoderamento, em especial para os idosos, na tentativa de superar os desequilíbrios sociais.

Pode-se entender o poder no sentido de transformação social, entre aqueles

que detém ou não o poder, gerando uma mudança significativa em busca de uma maior equitatividade.

Paulo Freire (2003) considera que o poder constitui um aumento da conscientização e desenvolvimento da criticidade entre os marginalizados e oprimidos, suscitando maior capacidade de intervenção e controle das situações.

Entre esses grupos marginalizados, situa-se o segmento da pessoa idosa e, nesta nova postura, as pessoas idosas serão capazes de desempenhar um papel mais ativo, fortalecendo suas habilidades e assumindo a postura de protagonismo legítimo do próprio desenvolvimento (Oliveira; Scortegagna; Oliveira, 2016, p. 278).

Conforme Krmpotic (2012, p. 35 e 36):

El empoderamiento se refiere al hecho de que una persona o grupo posea la capacidad para realizar elecciones efectivas. Dicha capacidad está influenciada primariamente por dos factores inter-relacionados: la agencia y la estructura de oportunidades. Podemos definir la agencia como la habilidad que posee el actor para realizar elecciones significativas, es decir, cuando el actor es capaz de prever y elegir intencionalmente entre diferentes opciones. Los recursos de la capacidad de agencia incluyen los de carácter psicológico, informacionales, organizacionales, materiales y humanos. Por su parte, la estructura de oportunidades que se presenta a los sujetos está moldeada por la presencia y operación de las instituciones formales e informales que incluyen las leyes, los marcos regulatorios, las normas sociales y la moral que gobiernan el comportamiento. Esta interacción de factores se da en un contexto en el que los actores operan y que además condiciona sus habilidades para transformar la agencia en acción efectiva. No es lo mismo el contexto local, inmediato, de la vida cotidiana para el ejercicio de las elecciones y un contexto comunitario más amplio o un macro=nível que atañe a un ámbito de elecciones de rango más vasto, por ejemplo, nacional. En su convergencia con tales factores se alcanzan distintos grados de empoderamiento.

Oliveira, Scortegagna e Oliveira (2013) afirmam que as pessoas idosas na sociedade brasileira são vistas como desempoderadas, em razão da vitimização cultural que enfrentam, fruto da vulnerabilidade acentuada por preconceitos e estereótipos negativos associados à velhice. Assim, a organização e mobilização desse grupo para conquistar maior reconhecimento social configuram-se como um desafio às estruturas sociais vigentes.

Para um grupo se empoderar, é necessário que outros grupos diminuam ou percam o poder não corresponde à realidade. Hoje se vive a Era do Empoderamento, o que implica que outros grupos que se encontram à margem do poder necessitam de apoio para se empoderar, logo, todo grupo possui poder, este variando conforme

o contexto em que está inserido, entretanto, possibilitando o aumento do poder dos grupos mais desprovidos. Certamente, o empoderamento das pessoas idosas levará a consequências sobre o poder exercido pelos demais grupos.

Segundo Oakley e Clayton (2003, p. 10) “o poder define o padrão básico das relações econômicas e sociais em um dado contexto e, portanto, tem influência fundamental em qualquer intervenção que potencialmente ameace a distribuição existente”.

Conforme Oliveira, Scortegagna e Oliveira (2013, p. 15), tanto empoderados como desempoderados constituem duas faces de um mesmo processo social, que, pelo contínuo movimento, ora pela exclusão, ora pela complementaridade, estruturam e compõem o todo que dinamiza o processo de desenvolvimento.

Entretanto, diante desse cenário, surge a necessidade da proteção dos direitos das pessoas idosas, regulamentados nos âmbitos de cada Estado e no âmbito internacional.

Dabove (2016, p.215) afirma que

Derecho de la Vejez, denominado también Derecho de la Ancianidad, es una nueva especialidad transversal, destinada al estudio de la condición jurídica de las personas mayores, de 60 y más años de edad, en el Derecho interno, regional e internacional. Se propone también el reconocimiento de las situaciones de aminoración, vulnerabilidad, discriminación, inestabilidad, o abusos, que puedan padecer estos sujetos, por el hecho de ser “viejos”. Pero, además, aborda el análisis de las herramientas jurídicas que permiten, legítimamente, la intervención y restitución de la autonomía, libertad, igualdad, participación, o dignidad, dañada en el caso. Por ello, en este marco se consideran tanto los principios y reglas, institutos, relaciones jurídicas, derechos y obligaciones; como los sistemas de protección y las garantías; en cuanto se vinculan con el fenómeno demográfico del envejecimiento y de la vejez de cada persona, en particular.

Para Moragas (1997, p. 203),

Las consecuencias jurídicas de la edad plantean una curiosa padoja; por una parte las declaraciones de derechos humanos, difundidas por los organismos internacionales y reflejadas en las constituciones de todos los países modernos, se basan en el principio de igualdad frente a la ley de todos los ciudadanos, prohibiendo expressamente la discriminación por cualquier causa: sexo, raza, condición personal y edad. Por otra parte, el status del jubilado y muchas de las disposiciones legales que le afectan vienen condicionadas por el hecho mismo de la jubilación, claramente discriminatória al basarse en la edad.

A somatória dos esforços da sociedade política e civil na visão da totalidade, a medida em que buscam superar os estereótipos negativos, preconceitos

relacionados as pessoas idosas, situações de violência e de vulnerabilidade a que esta faixa etária está suscetível, em busca de uma nova representação social da pessoa idosa, ressaltando suas experiências, respeitando seus direitos, sua sabedoria, seu potencial de crescimento, de aprendizagem, estarão esboçando um novo paradigma da velhice.

Um dos grandes desafios impostos neste século é o desenho de um novo Paradigma de Velhice. Esse empoderamento da pessoa idosa em diferentes níveis social, cultural, econômico e político possibilitará uma maior distribuição de poder na sociedade e a consolidação deste novo Paradigma da Velhice.

### 3.1.1 Principais Autores que Tratam Sobre o Envelhecimento Ativo

O conceito de envelhecimento ativo é uma das formulações mais significativas na atualidade no âmbito das políticas públicas direcionadas à população idosa. O envelhecimento ativo é caracterizado como um processo que busca otimizar as oportunidades de saúde, participação e segurança, visando melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem. Essa abordagem representa uma mudança de paradigma que desloca a atenção da dependência para a autonomia, passando do cuidado passivo para o protagonismo da pessoa idosa.

A elaboração do conceito de envelhecimento ativo foi influenciada por diversas correntes teóricas, principalmente pela gerontologia social, pela sociologia e pela psicologia do envelhecimento. Dentre os autores internacionais mais relevantes, pode-se citar Louise Plouffe, Robert Butler, Alan Walker.

Louise Plouffe, pesquisadora canadense na área de saúde pública e envelhecimento, contribuiu para a compreensão do envelhecimento ativo sob a ótica da cidadania, direitos humanos e participação social. A autora colaborou diretamente com a produção do relatório "Active Ageing: A Policy Framework" (2002), e suas obras tratam especialmente da formulação de políticas públicas voltadas ao envelhecimento ativo e à criação de ambientes urbanos inclusivos para pessoas idosas.

Considerado o pai do termo "ageism" (idadismo) introduzido em 1969, Robert Butler, médico e pesquisador norte-americano, foi o primeiro diretor do National Institute on Aging dos Estados Unidos e um dos grandes defensores do envelhecimento com dignidade, autonomia e propósito. Suas obras, em especial no campo da

gerontologia crítica, influenciaram o surgimento de políticas públicas centradas na valorização da pessoa idosa como sujeito ativo na sociedade.

Alan Walker (2002), sociólogo britânico, afirma que o envelhecimento ativo deve ser entendido como um direito social, exaltando a importância da equidade intergeracional e da proteção social. Segundo o autor, o envelhecimento deve ser visto como parte das estruturas de bem-estar e dos direitos coletivos, sendo totalmente incompatível com políticas neoliberais, que transferem ao indivíduo a responsabilidade exclusiva por seu próprio processo de envelhecimento.

Em âmbito nacional, destacam-se diversos autores, dentre eles, Alexandre Kalache, ex-diretor do Programa Global de Envelhecimento e Saúde da OMS, que enfatiza a necessidade de políticas públicas que promovam a autonomia, a inclusão social e o envelhecimento com dignidade. Juntamente com Louise Plouffe, contribuiu para a elaboração do marco teórico da OMS.

Para Kalache (2017), envelhecer ativamente vai muito além de apenas manter a saúde física; envolve também estar conectado a contextos relacionais e simbólicos que promovem um senso de pertencimento e utilidade social. O autor afirma que a promoção do envelhecimento ativo deve considerar quatro aspectos essenciais: saúde, participação, segurança e aprendizagem contínua ao longo da vida.

Essa visão tem exercido uma influência significativa na criação de políticas públicas em vários países, incluindo o Brasil, por meio do desenvolvimento de programas voltados para a educação, cultura, esporte e lazer destinados a pessoas idosas com o objetivo de integrar esse novo paradigma.

Dentro dessa perspectiva do envelhecimento ativo, várias críticas surgiram. Alan Walker (2002) aponta que existem limites e ambiguidades nesse modelo. De acordo com o autor, a falta de crítica ao conceito de envelhecimento ativo pode criar novos imperativos normativos sobre o “modo ideal” de envelhecer, resultando em uma responsabilização excessiva dos indivíduos que não conseguem manter uma vida ativa conforme os padrões hegemônicos.

Minayo (2006) ressalta que as formas de envelhecer são determinadas por condições socioeconômicas, culturais e ambientais, pelas redes sociais e comunitárias e, ao mesmo tempo, pelas singularidades das trajetórias individuais. Essa perspectiva reforça a necessidade de evitar modelos abstratos e homogêneos de envelhecimento ativo, pois as possibilidades de autonomia e participação se

constroem em condições sociais concretas.

Lunardi (2010) destaca que, para o envelhecimento ativo ser concretizado como um direito e não como um privilégio, é fundamental que esteja amparado por políticas públicas eficazes, em vez de meras orientações normativas. A autora sugere que a integração entre promoção da saúde, educação contínua, mobilidade urbana, proteção social e combate ao etarismo constitui um caminho essencial para alcançar um envelhecimento realmente ativo.

Oliveira (2020) oferece uma importante contribuição latino-americana ao afirmar que o conceito de envelhecimento ativo deve ser analisado em um contexto histórico marcado por desigualdades estruturais. Segundo a autora, é essencial abordar o envelhecimento sob a ótica da justiça social, levando em consideração as trajetórias de exclusão que se acumulam ao longo do tempo, especialmente em relação a mulheres negras, trabalhadores informais e pessoas que vivem em comunidades periféricas.

Baltes e Baltes (1990) sugerem abordagens alternativas, como o modelo de Seleção, Otimização e Compensação (SOC). Essa abordagem valoriza a escolha de atividades significativas em vez de uma busca incessante por produtividade. Envelhecer com sabedoria, segundo essa visão, significa alocar recursos limitados de maneira estratégica e que faça sentido para cada indivíduo.

O envelhecimento ativo representa um avanço importante nas políticas públicas e no entendimento da gerontologia, mas é fundamental abordá-lo de maneira crítica. É essencial haver um compromisso político e ético que reconheça a diversidade das experiências de envelhecimento. O direito a uma vida ativa e digna não deve ser visto apenas como um ideal, mas sim como algo que depende de condições concretas de equidade, cidadania e reconhecimento.

### 3.2 DIREITOS HUMANOS: ALICERCE PARA O ENVELHECIMENTO ATIVO

Os direitos humanos encontram-se previstos em âmbito internacional, os quais devem ser respeitados além das fronteiras de cada Estado. Para Hannah Arendt (2013), os direitos humanos são uma invenção humana, não somente um dado; estão em um processo constante de construção e reconstrução, e, conforme afirma Piovesan (2006, p. 8), “refletem um construído axiológico, a partir de um espaço

simbólico de luta e ação social”.

Siqueira Jr e Oliveira (2007, p. 40) definem direitos humanos como “um conjunto mínimo de direitos necessários, para assegurar uma vida do ser humano baseada na liberdade e dignidade” e configuram como cláusulas superiores, básicas e supremas que todo indivíduo deve possuir em razão da sociedade em que se encontram, originando-se, assim, das reivindicações morais e políticas que todo ser humano busca na sociedade e no governo.

A universalidade dos direitos humanos encontra fundamento na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que reconhece que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, sem discriminação (Organização das Nações Unidas, 1948).

Deste modo, pode-se definir os direitos humanos como um conjunto de direitos e garantias de instituição humana, cujo objetivo principal é o respeito à sua dignidade, a proteção frente ao poder do Estado e a garantia de condições mínimas de vida e de desenvolvimento humano, respeitando a vida, a liberdade, a igualdade e a dignidade para o pleno desenvolvimento de sua personalidade. Essa proteção deve ser reconhecida pelos ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais de maneira positiva e efetiva, transformando princípios universais em práticas de cidadania.

Bobbio (1992), ao refletir sobre o significado e a função dos direitos humanos, ressalta que a questão central contemporânea não é mais justificá-los teoricamente, mas assegurá-los e torná-los efetivos. Segundo o autor, esses direitos não surgem como algo estático, mas sim como consequência de um processo histórico mutável, ampliando-se à medida que novas demandas sociais emergem. Bobbio afirma que “o problema fundamental em relação aos direitos humanos, hoje, não é tanto justificá-los, mas protegê-los [...] não se trata de saber quais e quantos são, mas como fazê-los respeitar” (Bobbio, 1992, p. 24).

### 3.2.1 Dignidade da Pessoa Humana como Princípio básico à proteção dos Direitos Humanos

Ao se tratar da proteção dos direitos humanos, faz-se necessária a referência ao princípio da dignidade da pessoa humana, entendido como princípio basilar da defesa e da garantia dos direitos humanos.

Na obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant (2011) relaciona

o conceito de dignidade à ideia de valor. Para o autor, a dignidade não tem preço, não pode ser negociada nem substituída por um equivalente, pois corresponde a um valor que o ser humano possui em si mesmo.

Kant (2011, p. 82) afirma que “no reino dos fins tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e, portanto, não permite equivalente, então ela tem dignidade”.

Em decorrência disso, a dignidade humana está relacionada com a capacidade do ser humano de não ser um meio para alguma coisa, mas sempre um fim em si mesmo.

Para Kant, tudo tem um preço ou uma dignidade. As coisas são substituíveis e possuem um equivalente, sendo, portanto, detentoras de um preço. A dignidade refere-se ao que não possui equivalente e não pode ser substituído. Assim, a dignidade da pessoa humana pauta-se na razão, a qual lhe dá a origem e a limita. Kant (2011, p. 90) afirma: “O homem, e, duma maneira geral, todo o ser racional, existe como fim em si mesmo, não só como meio para o uso arbitrário desta ou daquela vontade”.

Segundo o autor, cada indivíduo possui autonomia para se comportar de acordo com seu arbítrio, é um fim em si mesmo, não um meio ou instrumento para consecução de resultados. A dignidade da pessoa humana não possui preço, pois o ser humano tem o direito de ser respeitado pelos demais e também deve reciprocamente respeitá-los.

Afirma Siqueira Jr e Oliveira (2007, p. 164), “como conceito, a dignidade da pessoa humana está ligada a valores morais intrínsecos do ser humano e se manifesta instantaneamente com a vida, exigindo respeito por parte dos demais”.

A Dignidade de Pessoa humana deve ser entendida, como o princípio garantidor das mínimas condições de integridade física e moral da pessoa, visando a sua total proteção.

Para Moraes (2005, p. 129):

a dignidade da pessoa humana é um valor espiritual e moral inerente a pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se em um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que apenas excepcionalmente possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos

fundamentais, mas sempre sem menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos.

Nunes (2002, p. 46) afirma que a dignidade da pessoa humana “é um conceito que foi elaborado no decorrer da história e chega ao início do século XX repleta de si mesma como um valor supremo, construído pela razão jurídica”.

O preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos determina a necessidade de proteção da dignidade humana, contendo em seu artigo 1º: “todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos”.

O Pacto Internacional da Organização das Nações Unidas sobre Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos Sociais, Econômicos e Culturais, trazem também em seus preâmbulos, que a dignidade deve ser inerente a todos os membros da família humana.

A Convenção Americana de Direitos Humanos, em seu artigo 5º, prevê o respeito a dignidade inerente ao ser humano.

Na Convenção Europeia de Direitos Humanos, embora não contemple textualmente a dignidade humana, houve a interpretação pela Corte Europeia de Direitos Humanos de que a dignidade e a liberdade do homem constituem a base da própria Convenção. A Carta de Direitos Fundamentais da União Europeia de 2000 (atualizada em 2007), prevê que a dignidade do ser humano é inviolável, devendo ser respeitada e protegida.

Desta forma, Sarlet (2001, p. 60) afirma que a dignidade da pessoa humana consiste na qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano, que o protege contra todo tratamento degradante e discriminação odiosa, bem como assegura condições materiais mínimas de sobrevivência.

Para Magalhães (2001, p. 27-28):

os direitos humanos e sua proteção constituem o cerne do direito internacional contemporâneo. Resultam da consciência da comunidade internacional de que é necessário evitar a repetição de atos e fatos que degradam a natureza humana. Foi a noção de que o direito deve atender às aspirações da humanidade, expressas em valores, princípios, normas e costumes dos mais diversos povos e civilizações que a compõem, que inspirou e inspira a multiplicidade de instrumentos legais nacionais e internacionais tendentes a resguardar os direitos fundamentais da pessoa humana, dentre os quais se incluem os que lhe asseguram a dignidade e os relativos à proteção ao meio ambiente, que procuram preservar a vida no planeta.

É imprescindível que o Princípio da Dignidade da pessoa humana não seja apenas um discurso, uma ideia defendida sem a aplicação prática, conforme afirma Bobbio (1992, p. 24):

Deve-se recordar que o mais forte argumento adotado pelos reacionários de todos os países contra os direitos do homem, particularmente contra os direitos sociais, não é a sua falta de fundamento, mas sua inexecutabilidade. Quando se trata de enuncia-los, o acordo é obtido com relativa facilidade, independentemente do maior ou menor poder de convicção de seu fundamento absoluto; quando se trata de passar à ação, ainda que o fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições. O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justifica-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político. Essa crise dos fundamentos é também um aspecto da crise da filosofia.

Necessária se faz uma mudança de todo um pensamento jurídico pautado na premissa básica da dignidade humana, como algo concreto, resultado da criação e implementação de políticas internacionais e nacionais.

A proteção dos direitos humanos das pessoas idosas se torna uma necessidade ética, jurídica e social, especialmente em face do rápido envelhecimento da população no século XXI. Não se trata apenas de uma questão demográfica, mas de um verdadeiro desafio civilizatório: garantir que o aumento da longevidade venha acompanhado de dignidade, autonomia e participação plena na sociedade. Como enfatiza Kalache (2019), “não basta viver mais; é preciso viver melhor”, o que significa que se deve assegurar que os direitos humanos sejam respeitados e promovidos em todas as fases da vida.

No plano internacional, instrumentos como o Plano de Ação Internacional de Madrid sobre o Envelhecimento (2002) e a Convenção Interamericana sobre a Proteção dos Direitos Humanos das Pessoas Idosas (OEA, 2015) demonstram a importância e a necessidade da criação de políticas públicas intersetoriais, combatendo o idadismo e promovendo o envelhecimento ativo e saudável. Tais documentos reforçam que a velhice não deve ser tratada como fase residual da vida, mas como período legítimo e produtivo, demandando respeito e inclusão.

Conforme afirma Walker (2009), a realização dos direitos humanos na velhice exige mais do que marcos legais robustos; requer recursos adequados, participação social efetiva e monitoramento contínuo das ações implementadas.

### 3.2.2 Proteção dos Direitos Humanos dos Grupos Vulneráveis

A Declaração Universal de 1948, um dos principais instrumentos de proteção dos direitos humanos no mundo contemporâneo, também se preocupou em garantir a proteção dos direitos dos grupos vulneráveis, no que tange às questões sociais, econômicas, físicas e biológicas.

Conforme afirma Mazzuoli (2014, p. 183), o art. XXV da Declaração assegura que:

Toda pessoa tem direito a um padrão de vida adequado às suas necessidades, nas quais se incluem alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis. Além desse amparo “geral”, mencione-se ainda o direito à segurança, cujos destinatários são todos os que se encontram em situação de desemprego, doença, invalidez, velhice, acometidos por doença, ou por qualquer outra circunstância que possa implicar perda dos meios de subsistência.

A noção de vulnerabilidade não deve ser reduzida a uma incapacidade individual. Carmo e Guizardi (2018) mostram que o termo deriva de vulnerare, ligado às ideias de ferir, lesar ou prejudicar, e de uma condição de suscetibilidade; em políticas públicas, porém, a vulnerabilidade envolve também situações e contextos coletivos que ampliam a exposição a danos e desigualdades.

Séguin (2002) esclarece uma delimitação frágil entre minorias e grupos vulneráveis. As minorias são caracterizadas por ocupar uma posição de não relevância, de não dominação no país em que vivem, enquanto que os grupos vulneráveis, embora se apresentem em grande número quantitativamente, também são vitimizados, sofrem pela dominação, discriminação e violência pela intolerância.

Diante dessas características, ambos os grupos podem ou não estabelecer uma relação de proximidade conceitual, entretanto é pouco interessante estabelecer distinção entre essas categorias para efeito de investigação.

Segundo Carmo (2016, p.205), autores como Rogers e Ballantyne, Sodré, Adorno, Zaluar:

indicam que minorias e grupos vulneráveis originam-se em relações de assimetria social (econômica, educacional, cultural etc.). Nessa perspectiva, minoria pode ser definida a partir de uma particularização de um grupo, já que a maioria se define por um agrupamento generalizado, ou seja, por um processo de generalização baseado na indeterminação de traços, os quais indicam um padrão de suposta normalidade, considerada majoritária em relação ao outro que destoar dele. A vulnerabilidade advém, pois, de pressões desse suposto padrão de normalidade, que pressiona tudo e todos que possam

ser considerados diferentes. A violência, por sua vez, tanto pode ser física quanto simbólica, originária dessa pressão, que, muitas vezes, na forma de preconceito e rejeição, marginaliza e discrimina o diferente.

Grupos vulneráveis e minorias, embora constituam categorias distintas, podem vivenciar situações semelhantes de assimetria social, discriminação e dificuldade de acesso à proteção estatal. Em ambos os casos, a reivindicação de direitos busca enfrentar desigualdades historicamente produzidas por meio do diálogo, da mobilização social e de outras formas legítimas de participação.

No mundo contemporâneo, novos grupos sociais vão surgindo os quais necessitam de uma proteção específica, não somente no âmbito interno de cada Estado, mas também por meio de uma proteção no campo internacional.

Para Ramos (2020, p. 49),

atentados contra os direitos humanos que noutras épocas não provocavam indignação generalizada, hoje são recebidos com fortes reações da comunidade internacional e, mais notadamente das organizações não governamentais envolvidas com a temática dos direitos humanos, revelando que, de fato, os direitos humanos constituem-se no patrimônio comum da humanidade.

Dentro destes grupos tidos como vulneráveis, a criação de políticas públicas específicas para que seus direitos sejam respeitados faz parte de grandes discussões no âmbito da comunidade internacional. Destaca-se a proteção dos direitos relacionados as pessoas idosas, crianças e adolescentes, mulheres, povos indígenas, pessoas com deficiência, pessoas pertencentes à comunidade LGBTQIAP+.

Segundo Bonetti (2011, p. 18),

políticas públicas são as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estadual como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa. Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações do poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil.

Para Bucci (2006, p. 39), Política Pública:

é o programa de ação governamental que resulta de um processo ou conjunto de processos juridicamente regulados – processo eleitoral, processo de planejamento, processo de governo, processo orçamentário, processo legislativo, processo administrativo, processo judicial – visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados.

Freire Junior (2005, p. 48) ressalta que “as políticas públicas são os meios necessários para a efetivação dos direitos fundamentais, uma vez que pouco vale o mero reconhecimento formal de direitos se ele não vem acompanhados de instrumentos para efetivá-los”.

É necessário observar a dimensão social no âmbito das políticas públicas, pois, conforme afirma Bonetti (2011, p. 32), “a questão social está submissa não apenas às regras institucionais (do Estado), mas antes de tudo, ao grupo político e economicamente dominante”.

As questões sociais passam a ocupar espaço crescente na preocupação dos Estados com o desenvolvimento do capitalismo, contexto em que o trabalho se torna elemento central da questão social e das relações de poder.

Bonetti (2011, p.33) afirma que:

com o surgimento do taylorismo, a era da modernidade instala um marco na sua caracterização: a apropriação, pela classe dominante do espaço e do tempo. A partir de então, com a chamada “gerência científica”, distancia-se o ato de pensar do ato de fazer, criando-se ainda mais limites no domínio do tempo e do espaço produtivo dos trabalhadores. O rígido controle do horário sobre os trabalhadores, restringindo-os no espaço da oficina de produção, sugere a interpretação que o capitalismo se caracteriza por uma era de aquisição do tempo. É, todavia, exatamente na venda do tempo, na essência do contrato dessa venda que se formulava a garantia da questão social. Isto é, a questão social tinha como bases a essencialidade do taylorismo, aliando o direito à assistência social ao contrato de trabalho. A venda do tempo passa a ser a saída da “coesão” social determinada pelas classes dominantes. Em síntese, com o taylorismo instituiu-se um conjunto de tratados (elaborados por F. W. Taylor e publicados em 1911) indicando como a produtividade humana poderia ser radicalmente aumentada com a decomposição dos processos de trabalho e a fragmentação de tarefas, segundo padrões rigorosos de controle de tempo e estudo do movimento em relação ao espaço

O ápice das políticas sociais deu-se com o fordismo, pois além do capital e do trabalho, o mercado consumidor passou a ser um elemento essencial para o capitalismo, proporcionando a sua reprodução.

Seguindo o pensamento de Bonetti (2011), a fase atual caracteriza-se pela produção em rede, com a mínima intervenção estatal nas relações privadas, com os problemas sociais inseridos no âmbito privado.

Afirma o autor:

Assim sendo, entende-se que as políticas públicas sociais do Estado, quanto políticas públicas, têm origem na dinâmica determinada pelas mudanças ocorridas na organização da produção e nas relações de poder e nas esferas nacionais e global. Esta dinâmica levada a efeito na produção e nas

relações de poder impulsionam a redefinição das estratégias econômicas e políticas sociais do Estado nas sociedades capitalistas nos tempos atuais". (Bonetti, 2011, p. 34).

A criação de políticas públicas não deve limitar-se a o âmbito do direito interno de cada Estado; também é necessária sua articulação no plano internacional.

O crescimento significativo da população idosa transforma o perfil da força de trabalho e altera a base de consumidores. Essa nova realidade exige a implementação de políticas públicas que não apenas ofereçam proteção social, mas que também reconheçam as pessoas idosas como participantes ativos na economia, na cultura e na vida política (Kalache, 2019).

Harvey (2014) argumenta que a lógica de expansão do mercado consumidor requer a inclusão estratégica de diferentes grupos etários, incluindo o das pessoas idosas na economia. Essa inclusão não apenas transforma suas necessidades e direitos em oportunidades de mercado, mas também reconhece o valor significativo que as pessoas idosas podem trazer para o consumo e para a sociedade como um todo.

Assim, este estudo volta-se especificamente às políticas voltadas à proteção dos direitos das pessoas idosas, pois o envelhecimento da população mundial é um fato incontestável, que de forma alguma deve ser ignorado ou desconsiderado.

### 3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PESSOA IDOSA

O crescente aumento do número de pessoas idosas com a alteração da pirâmide etária dos países, possibilitou a criação de normas, tratados internacionais e leis nacionais que refletem um processo histórico de ampliação de direitos e de crescente reconhecimento da velhice como etapa da vida, a qual necessita de proteção específica.

A efetivação das políticas voltadas à pessoa idosa exige mais do que a existência de marcos legais, pois pressupõe articulação entre políticas e participação social. A própria Política Nacional do Idoso estabelece como objetivo assegurar direitos sociais e criar condições para promover autonomia, integração e participação efetiva da pessoa idosa na sociedade (Brasil, 1994).

No âmbito internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) constitui um marco ao estabelecer, em seu artigo 25, que toda pessoa tem direito a um padrão de vida adequado, incluindo alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e segurança social, independentemente da idade.

Segundo Kalache (2019), embora o documento não mencione diretamente a população idosa, ele estabeleceu as bases para a criação de políticas e tratados específicos que foram desenvolvidos posteriormente.

O Plano Internacional de Viena sobre o Envelhecimento, criado em 1982, foi o primeiro documento global da ONU direcionado especialmente às questões relacionadas ao envelhecimento, que estabeleceu recomendações para a formulação de políticas nacionais em diversas áreas, incluindo saúde, habitação, segurança social, educação e participação comunitária. Walker (2009) destaca que este plano marcou uma mudança de paradigma ao reconhecer que o envelhecimento envolve não apenas questões de saúde, mas também aspectos relacionados ao desenvolvimento e aos direitos humanos.

Os Princípios em Favor das Pessoas Idosas (ONU, 1991) definiram cinco eixos fundamentais: a independência, a participação, os cuidados, a autorrealização e a dignidade, os quais passaram a orientar tanto programas internacionais quanto legislações nacionais. Esses princípios estão diretamente relacionados às diretrizes da Política Nacional do Idoso (Lei nº 8.842/1994) e do Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 14.423/2022).

Outro importante marco foi o Plano de Ação Internacional de Madrid sobre o Envelhecimento, elaborado em 2002. De acordo com Kalache (2013), esse plano consolidou a visão do envelhecimento ativo e saudável como uma responsabilidade compartilhada, conectando o tema aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

A Convenção Interamericana sobre a Proteção dos Direitos Humanos das Pessoas Idosas (OEA, 2015) foi o primeiro tratado internacional específico e de caráter obrigatório sobre a pessoa idosa. Segundo Oliveira (2021), essa convenção rompe com a abordagem assistencialista e reafirma a pessoa idosa como sujeito pleno de direitos, exigindo que os Estados implementem políticas concretas de promoção, proteção e reparação.

O quadro 2 demonstra as principais normatizações voltadas à pessoa idosa.

Quadro 2 – Leis, Políticas Públicas e Tratados Internacionais sobre Pessoas Idosas

| <b>Ano</b> | <b>Instrumento</b>                                                                      | <b>Tipo</b>                 | <b>Conteúdo Essencial</b>                                                                                                                                                                             |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1948       | Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU)                                         | Tratado Internacional       | Artigo 25 reconhece o direito a um padrão de vida adequado, saúde e segurança social para todas as idades.                                                                                            |
| 1982       | Plano Internacional de Viena sobre o Envelhecimento                                     | Plano de Ação Internacional | Documento da ONU que estabelece diretrizes globais para políticas de envelhecimento.                                                                                                                  |
| 1991       | Princípios das Nações Unidas em Favor das Pessoas Idosas                                | Resolução da ONU            | Estabelece os princípios de independência, participação, cuidados, autorrealização e dignidade, orientando a proteção e a promoção dos direitos das pessoas idosas.                                   |
| 2002       | Plano de Ação Internacional de Madrid sobre o Envelhecimento                            | Plano de Ação Internacional | Aprova diretrizes para políticas nacionais de envelhecimento, com foco em desenvolvimento e direitos humanos.                                                                                         |
| 2015       | Convenção Interamericana sobre a Proteção dos Direitos Humanos das Pessoas Idosas (OEA) | Tratado Internacional       | Primeiro instrumento regional juridicamente vinculante especificamente destinado à proteção dos direitos humanos das pessoas idosas, promovendo sua inclusão, integração e participação na sociedade. |

Fonte: a autora

### 3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PESSOA IDOSA NO BRASIL

No Brasil, as políticas públicas direcionadas à população idosa estão em constante evolução, refletindo o processo de consolidação dos direitos fundamentais e a necessidade de adaptar as estruturas estatais às mudanças demográficas. O aumento significativo da longevidade, combinado com a redução das taxas de natalidade, tem levado a uma reconfiguração do perfil etário da sociedade, impondo ao Estado a responsabilidade de implementar medidas que garantam a proteção, a promoção e a plena efetivação dos direitos das pessoas idosas.

Entretanto, conforme afirma Giacomini (2011, p.4):

existe uma cultura nacional de valorização da juventude que reforça comportamentos de negação da velhice, em que ser velho ainda significa estar doente, dependente e excluído da vida profissional, familiar e cidadã. Esse fenômeno é confirmado quando se analisa a desimportância com que tem sido tratado o processo de envelhecimento, o qual entra governo, sai governo, não é incluído de fato na pauta das prioridades das políticas

públicas nem se materializa no orçamento e financiamento que lhe são destinados.

O envelhecimento e a fase da velhice se apresentam como fenômenos coletivos porque são gerais a todos os seres humanos, entretanto, cada um apresenta particularidades no seu processo de envelhecimento e na sua velhice que refletem e caracterizam as etapas anteriores de própria vida, podendo chegar e vivenciar a velhice como uma fase agradável, com qualidade de vida e produtiva, superando desencantos, estigmas culturalmente estabelecidos para essa etapa da vida e que não são comprovados cientificamente.

O grupo de pessoas idosas não pode ser visto como um grupo homogêneo, mas como um grupo com especificações próprias, traduzem-se pelas diferenças culturais, políticas, educacionais e morais.

As pessoas envelhecem de maneiras e ritmos diferentes. As experiências do envelhecimento não são iguais para todos. As diferenças genéticas, socioeconômicas, culturais e espirituais resultam em diferentes experiências do envelhecimento. Principalmente depois dos 60 anos, a alimentação rica em sal e gordura; o alcoolismo, o tabagismo, o sedentarismo, a obesidade; os distúrbios do sono; a falta de interesse pela vida; os preconceitos, o desamor e a amargura; os acidentes e doenças como diabetes, derrame, esclerose, hipertensão, artrite, osteoporose, depressão são também fatores que podem acelerar o envelhecimento (Lima Filho; Sarmiento, 2004, p. 15–16).

Para Oliveira, Oliveira e Martiniak (2020, p. 3):

Não se pode atribuir apenas a dados demográficos os impactos e reflexos do envelhecimento nas sociedades contemporâneas, embora esses dados, sem dúvida, além de reais, confirmam a materialidade destas mudanças, entretanto, acrescentam-se outras alterações importantes. O envelhecimento constitui um processo vital que condensa mudanças biológicas, psicológicas, sociais, econômicas, culturais, políticas de grande amplitude e por muitos indivíduos ainda não avaliados na sua extensão e relevância.

Quando um Estado se compromete com a elaboração de políticas públicas que vise a garantia de direitos de todos os habitantes de seu espaço geográfico, compromete-se também com a democratização de espaços, de poderes, voltados para a construção da cidadania a todos seus habitantes como fator essencial à vida da nação.

Ao se pensar na estruturação das políticas públicas por meio da ação da sociedade civil, busca-se o resgate do caráter público das políticas, reconhecendo a constituição do interesse público (Dagnino, 2002, p. 279–301).

No Brasil, as leis que versam sobre as pessoas idosas desde o início do século XX acompanharam as transformações econômicas, demográficas e sociais, sempre na mesma linha dos marcos internacionais de direitos humanos.

O Decreto nº 4.682/1923 instituiu as Caixas de Aposentadoria e Pensões para ferroviários, dando início ao sistema previdenciário brasileiro. Esse modelo foi ampliado pelo Decreto nº 22.872/1933, que criou o Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Marítimos. A Constituição Federal de 1934 consolidou o princípio da previdência tripartite, reconhecendo explicitamente a velhice como uma contingência social a ser protegida.

As Constituições de 1946 e 1967 preservaram e fortaleceram essas garantias, alinhando-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que reconheceu o direito de todas as pessoas a um padrão de vida adequado, incluindo saúde e segurança social. Na década de 1960, a Lei nº 3.807/1960 (LOPS) e o Decreto-Lei nº 72/1966 (INPS) expandiram e centralizaram o sistema previdenciário. Em 1977, a Lei nº 6.439 instituiu o SINPAS, integrando os serviços de previdência e assistência.

A Constituição Federal de 1988, estabeleceu em seu o artigo 230, o envelhecimento como responsabilidade do Estado, sociedade e família, garantindo participação comunitária, dignidade e bem-estar. Kalache (2019) aponta que a Constituição de 1988 incorporou a noção de envelhecimento ativo como direito.

Posteriormente, a Lei nº 8.742/1993 universalizou a assistência social com a criação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e a Lei nº 8.842/1994 instituiu a Política Nacional do Idoso, marco para políticas intersetoriais. No campo da saúde, a Portaria nº 1.395/1999 aprovou a Política Nacional de Saúde do Idoso, posteriormente revista e atualizada pela Portaria nº 2.528/2006, que instituiu a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa, reforçando a atenção integral à saúde desse segmento da população.

O Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 10.741/2003, com denominação alterada pela Lei nº 14.423/2022) consolidou direitos civis, sociais, econômicos e culturais e estabeleceu mecanismos de proteção contra violações. Posteriormente, a Lei nº 13.466/2017 assegurou prioridade especial às pessoas com mais de 80 anos, enquanto a Portaria nº 561/2023 instituiu o Programa Envelhecer nos Territórios, com enfoque descentralizado.

O Quadro 3 apresenta as principais leis e políticas públicas voltadas à pessoa idosa no Brasil.

Quadro 3 – Principais Leis e Políticas Públicas para a Pessoa Idosa no Brasil

(Continua)

| <b>Ano</b> | <b>Lei / Norma</b>                 | <b>Conteúdo</b>                                                              | <b>Impacto/Relevância</b>                                          |
|------------|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| 1923       | Decreto 4.682 - CAPs               | Institui as Caixas de Aposentadoria e Pensões para ferroviários.             | Primeiro passo para a proteção previdenciária no Brasil.           |
| 1933       | Decreto 22.872 - IAPM              | Cria o Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Marítimos (IAPM).            | Amplia cobertura previdenciária para outra categoria profissional. |
| 1934       | CF 1934 - Previdência tripartite   | Prevê previdência tripartite e proteção contra velhice.                      | Marco constitucional inicial da previdência social.                |
| 1946       | CF 1946 - Direitos previdenciários | Reforça direitos previdenciários e proteção social.                          | Reforço constitucional aos direitos previdenciários.               |
| 1967       | CF 1967 - Proteção à velhice       | Mantém proteção previdenciária e assistencial à velhice.                     | Continuidade da proteção social à velhice.                         |
| 1948       | Declaração Universal dos DH        | Reconhece direito a padrão de vida digno em todas as idades.                 | Base internacional para direitos humanos e envelhecimento.         |
| 1960       | Lei 3.807 - LOPS                   | Lei Orgânica da Previdência Social (LOPS).                                   | Estrutura normas previdenciárias nacionais.                        |
| 1966       | Decreto-Lei 72 - INPS              | Unifica institutos e cria o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS). | Centraliza a gestão previdenciária                                 |
| 1977       | Lei 6.439 - SINPAS                 | Cria o Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (SINPAS).        | Integra políticas previdenciárias e assistenciais.                 |
| 1988       | CF 1988 - Art. 230                 | Artigo 230: Dever de amparo à pessoa idosa pela família, sociedade e Estado. | Consolida a velhice como direito e responsabilidade social.        |
| 1990       | Decreto 99.350 - INSS              | Institui o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).                       | Organiza e gerencia benefícios previdenciários.                    |
| 1991       | Lei 8.212 - Seguridade Social      | Organiza a Seguridade Social.                                                | Estabelece estrutura tripartite de seguridade.                     |

Fonte: a autora.

Quadro 3 – Principais Leis e Políticas Públicas para a Pessoa Idosa no Brasil

(Conclusão)

| <b>Ano</b> | <b>Lei / Norma</b>                                                              | <b>Conteúdo</b>                                                                                                                      | <b>Impacto/Relevância</b>                                                                                                                               |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1993       | Lei 8.742 - LOAS                                                                | Institui a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).                                                                                | Universaliza a assistência social.                                                                                                                      |
| 1994       | Lei 8.842 - Política Nacional do Idoso                                          | Cria a Política Nacional do Idoso e o Conselho Nacional do Idoso.                                                                    | Marco para políticas intersetoriais da pessoa idosa.                                                                                                    |
| 1995       | Lei nº 9.250 – parcela isenta do IR a partir de 65 anos                         | Prevê parcela isenta do Imposto de Renda para rendimentos de aposentadoria e pensão recebidos por contribuintes com 65 anos ou mais. | Estabelece tratamento tributário específico para pessoas com 65 anos ou mais, nos limites definidos pela legislação fiscal.                             |
| 1999       | Portaria nº 1.395 – Política Nacional de Saúde do Idoso                         | Aprova a Política Nacional de Saúde do Idoso.                                                                                        | Estabelece diretrizes para a promoção do envelhecimento saudável, a manutenção da capacidade funcional e a atenção integral à saúde da população idosa. |
| 2000       | Lei 10.048 - Prioridade Atendimento                                             | Garante prioridade no atendimento para pessoas acima de 60 anos.                                                                     | Fortalece a cidadania e a inclusão no atendimento.                                                                                                      |
| 2002       | Portaria nº 703 – Programa de Assistência aos Portadores da Doença de Alzheimer | Institui, no âmbito do SUS, o Programa de Assistência aos Portadores da Doença de Alzheimer.                                         | Organiza assistência específica às pessoas com doença de Alzheimer no Sistema Único de Saúde.                                                           |
| 2003       | Lei 10.741 - Estatuto do Idoso                                                  | Institui o Estatuto da Pessoa Idosa.                                                                                                 | Síntese e consolidação dos direitos da pessoa idosa.                                                                                                    |
| 2006       | Portaria 2.528 - Política Saúde do Idoso                                        | Aprova a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa.                                                                                 | Reforça atenção integral à saúde do idoso.                                                                                                              |
| 2006       | Lei 11.433 - Dia Nacional do Idoso                                              | Institui o Dia Nacional do Idoso.                                                                                                    | Visibilidade e valorização social da pessoa idosa.                                                                                                      |
| 2017       | Lei nº 13.466 – prioridade especial às pessoas com mais de 80 anos              | Altera o Estatuto da Pessoa Idosa para assegurar prioridade especial às pessoas com mais de 80 anos.                                 | Reforça a proteção das pessoas idosas mais longevas, inclusive no atendimento em saúde e na tramitação de processos.                                    |
| 2023       | Portaria 561 - Envelhecer nos Territórios.                                      | Cria o Programa Envelhecer nos Territórios.                                                                                          | Promove ações descentralizadas e locais para envelhecimento                                                                                             |

Fonte: a autora.

Como se pode observar, embora exista uma sólida base legal e diversos programas e iniciativas tenham sido desenvolvidos, a eficácia dessas políticas ainda enfrenta desafios, pois continuam a existir lacunas na execução, desigualdades regionais na disponibilização de serviços, restrições orçamentárias e fragilidades na supervisão das ações.

Para Oliveira, Oliveira e Martiniak (2020), a população idosa está crescendo em ritmo acelerado, o que demanda políticas públicas e diferentes ações ao encontro das necessidades deste segmento etário, tendo em vista um envelhecimento ativo, com possibilidade de qualidade de vida, participação social e desenvolvimento social.

Almeja-se a transformação progressiva do lugar social da velhice, reconhecendo a pessoa idosa como sujeito de direitos, como agente social, com políticas públicas que vão ao encontro das necessidades das pessoas idosas, possibilitando um redimensionamento da inserção social do idoso na ordem da temporalidade, delineando a possibilidade mais otimista de uma dimensão do futuro, esboçando uma vida digna, com respeito e qualidade, exercendo plenamente a cidadania atribuindo e reconhecimento social que esta faixa etária merece.

Importante é colocar cada vez mais em pauta, nas políticas públicas, as pessoas idosas enquanto sujeitos, ressaltando seus direitos e a efetivação destes direitos que ainda são negligenciados ou desconhecidos, sendo enaltecida maior visibilidade para esta faixa etária e mais considerada pela sociedade civil e política.

Enquanto direito de todo cidadão, encontra-se a educação prevista na Constituição Federal do Brasil (1988) e será abordada no próximo capítulo.

## **4 EDUCAÇÃO PERMANENTE: AS UNIVERSIDADES ABERTAS PARA A PESSOA IDOSA NO ESTADO DO PARANÁ**

A educação acompanha a experiência humana e não se encerra com a conclusão da escolarização formal, com a entrada no mercado de trabalho ou com a aposentadoria. É a partir dessa compreensão que este capítulo tem por objetivo identificar a educação permanente como direito humano e analisar as Universidades Abertas para a Terceira Idade como espaços educativos capazes de ampliar possibilidades de aprendizagem, participação, empoderamento e inclusão social da pessoa idosa.

Para desenvolver essa discussão, o capítulo parte da distinção entre educação formal, não formal e informal, delimita a educação permanente e, em seguida, examina suas relações com o empoderamento e a inclusão social, chegando à origem e aos objetivos das Universidades Abertas para a Terceira Idade.

### **4.1 EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃOES: REFLEXÕES NECESSÁRIAS**

A educação acompanha o indivíduo durante toda a vida e participa de sua formação como sujeito inserido em uma determinada sociedade. Trata-se de um processo contínuo, por meio do qual são construídos e compartilhados conhecimentos, hábitos, valores e elementos da cultura, razão pela qual seu significado não pode ser limitado ao espaço escolar.

Cada sociedade produz formas próprias de educar, relacionadas ao tempo histórico, à cultura e aos valores que orientam a vida coletiva. Nesse processo, a educação contribui para a construção da identidade, para o sentimento de pertencimento e para a maneira como cada pessoa compreende o mundo e sua posição nele.

Não existe, portanto, uma única forma de educação. Aquilo que uma sociedade considera necessário à formação de seus cidadãos se modifica historicamente e se relaciona às condições políticas, econômicas e culturais de cada período, o que também repercute nas políticas educacionais e nas oportunidades oferecidas aos diferentes grupos sociais.

A educação constitui um fenômeno complexo porque envolve, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das capacidades do sujeito e as condições sociais que

tornam esse desenvolvimento possível. A formação humana não ocorre apenas de dentro para fora, a partir das potencialidades individuais, nem somente de fora para dentro, pela ação da sociedade; ela se constrói na relação entre o sujeito e o meio em que vive.

Por essa razão, a educação é um fenômeno essencialmente humano e social. Por meio da socialização, o indivíduo aprende a língua, os hábitos, os valores e as formas de convivência próprias do grupo ao qual pertence, ao mesmo tempo em que pode desenvolver uma compreensão crítica da realidade. Nesse movimento, a educação contribui para a formação voltada à emancipação humana, ainda que também seja atravessada pelas ideologias e concepções de homem e de mundo predominantes em cada período histórico (Oliveira; Scortegagna; Oliveira, 2016, p. 13).

Essa compreensão amplia a educação para além da escolarização, pois grande parte da formação humana ocorre em diferentes espaços e relações sociais. Ao longo da vida, os sujeitos aprendem na família, na comunidade, no trabalho, nos grupos dos quais participam e nas experiências cotidianas, construindo saberes necessários à convivência e ao pertencimento social.

Nesse sentido, costuma-se distinguir três modalidades de educação: formal, não formal e informal.

A educação formal é aquela organizada institucionalmente, especialmente no espaço escolar, com currículo, objetivos, conteúdos, métodos, periodicidade e regulamentação definidos segundo a legislação educacional.

A educação não formal também possui intencionalidade e objetivos definidos, mas apresenta maior flexibilidade quanto aos tempos, aos espaços e à organização das atividades. Rothes (2019, p. 128) destaca que essa modalidade pode estruturar seu currículo a partir dos desejos, interesses e necessidades das pessoas envolvidas nas ações educativas.

A educação informal, por sua vez, ocorre de maneira não sistematizada nas relações cotidianas, sem depender de planejamento pedagógico, currículo ou regulamentação formal.

A distinção entre essas modalidades não significa separá-las de maneira rígida, pois elas podem coexistir ao longo da trajetória de uma mesma pessoa. Gohn (2006, s. p.) sintetiza essa diferenciação ao afirmar:

[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados, a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, etc, carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados, e a não formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos.

Essa compreensão se amplia com Álvaro Vieira Pinto (2010, p. 31), para quem a educação “diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos”. O autor acrescenta que “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (2010, p. 31). Ao afirmar que “o homem se faz homem” (2010, p. 32), destaca o caráter existencial da educação e sua participação na constituição do sujeito como ser social.

“A educação não é uma conquista do indivíduo (...), mas uma função da sociedade e, como tal, dependente de seu grau de desenvolvimento. Onde há sociedade há educação: logo, esta é permanente” (Vieira Pinto, 2010, p. 39).

“A educação tem um caráter permanente, é uma prática política e persistente em todos os lugares nos quais o homem vive, não sendo responsabilidade apenas de uma instituição, a escola” (Oliveira; Scortegagna; Oliveira, 2016, p. 13).

Pela educação, a sociedade também se reproduz ao longo do tempo, pois conhecimentos, valores e formas de organização são transmitidos entre gerações. Ao mesmo tempo, a própria dinâmica histórica permite que o processo educativo abra espaço para questionamentos, rupturas e produção do novo, revelando uma dimensão que pode ser tanto conservadora quanto transformadora.

Enquanto fenômeno cultural, a educação transmite conhecimentos e experiências, mas também usos, costumes, valores e crenças que integram a vida social. Nesse sentido, Vieira Pinto (2010, p. 33) afirma que “a educação é a transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos”.

Em uma sociedade marcada por desigualdades de classe, o acesso à educação e às condições de formação também não ocorre de maneira homogênea. As oportunidades educacionais são atravessadas pelas condições econômicas e sociais e podem tanto reproduzir desigualdades já existentes quanto contribuir para questioná-las, dependendo das políticas, dos sujeitos e das práticas que constituem o processo educativo.

A educação pode ser compreendida, dessa forma, como um processo

existencial ligado à própria condição humana, mas que se realiza em circunstâncias históricas concretas. Possui intencionalidade e carrega as contradições da sociedade em que se desenvolve, razão pela qual pode atuar na manutenção de conhecimentos e estruturas já estabelecidas e, ao mesmo tempo, favorecer novas formas de compreender a realidade.

É nessa relação entre permanência e mudança que se encontra uma de suas características mais importantes. A educação pode reproduzir valores e práticas consolidados, mas também pode estimular reflexão, criatividade e crítica, abrindo possibilidades para a conscientização, o empoderamento e a inclusão social.

Seu potencial transformador não depende da idade cronológica de quem aprende. Ao ampliar conhecimentos e favorecer uma leitura mais crítica do cotidiano, o processo educativo pode contribuir para que os sujeitos compreendam as mudanças sociais e encontrem novas formas de participação.

A dimensão dialética da educação aparece justamente nesse movimento entre adaptação e transformação. Em cada contexto histórico, as finalidades atribuídas ao processo educativo expressam disputas, interesses e concepções de sociedade que influenciam tanto aquilo que se ensina quanto as possibilidades de mudança construídas a partir da educação.

Por essa razão, o papel político da educação não pode ser desconsiderado. Um processo educativo comprometido com a democracia precisa favorecer o encontro, a troca de experiências, o acesso ao conhecimento e a participação de sujeitos que chegam aos espaços educativos trazendo trajetórias e saberes diversos.

Mesmo atravessada por contradições e desigualdades, a educação acompanha os sujeitos ao longo da vida. Essa permanência ajuda a compreender por que a aprendizagem não se encerra com a escolarização formal e por que novas necessidades educativas surgem à medida que a sociedade e as próprias trajetórias humanas se transformam.

A UNESCO já reconhecia, especialmente a partir da década de 1960, que as discussões sobre educação ao longo da vida e aprendizagem permanente ganhavam força em resposta às transformações políticas, econômicas, sociais e culturais daquele período (Osório, 2003, p. 16).

Osório (2003, p. 21) reúne algumas das razões que ajudam a compreender a necessidade da educação permanente:

1) razões epistemológicas: a evolução dos conhecimentos e a sua rápida transformação exigem uma aprendizagem constante, que se converte na necessidade de “aprender a aprender”;

2) razões tecnológicas e laborais: por um lado, o trabalho está a mudar com o progresso constante da tecnologia, e, por outro lado, o próprio trabalho necessita de novas qualificações e formação contínua;

3) razões culturais: a transmissão da cultura de uma geração para outra e a participação popular na cultura tradicional conduzem inevitavelmente a formas e meios de aprendizagem que excedem em muito o espaço limitado da educação formal até abarcar praticamente a integridade da vida (Osório, 2003, p. 21).

Essas razões mostram que a educação permanente não corresponde apenas ao prolongamento da escolarização. Trata-se de uma concepção que atravessa toda a vida e considera, de forma articulada, aprendizagens formais, não formais e informais, reconhecendo que diferentes momentos e experiências podem produzir novos conhecimentos.

A educação permanente também amplia as possibilidades de participação na vida social e cultural, pois aprender ao longo da vida pode favorecer novas relações, maior compreensão do mundo e continuidade de projetos. Rothés (2019, p. 126) associa essa perspectiva a uma concepção de vida na qual aprender a ser se articula ao viver para aprender, em permanente interação com os outros.

Esse caráter permanente decorre do próprio modo como o ser humano se constitui nas relações que estabelece desde o nascimento, na família, na comunidade e nos diferentes espaços sociais. A educação, portanto, não se restringe a uma instituição, porque acompanha a experiência humana em suas diversas formas de convivência e participação.

Freire (1992) oferece uma leitura particularmente importante ao questionar a própria expressão “educação permanente”. Para o autor, a educação já é, em sua essência, contínua, porque o ser humano é histórico, inacabado e consciente de seu inacabamento. Mais do que acrescentar o adjetivo permanente, importa distinguir uma educação que apenas adapta daquela que favorece a liberdade, a consciência crítica e a possibilidade de transformação.

Nessa perspectiva, a continuidade da educação está relacionada à própria condição humana. A pessoa aprende porque permanece em relação com o mundo, com os outros e consigo mesma, construindo conhecimentos e revendo compreensões ao longo da vida. A educação pode, assim, contribuir para uma consciência crítica que ultrapasse relações de submissão e dominação (Freire, 1992).

A aprendizagem ao longo da vida passa, então, a ser compreendida não apenas como atualização para o trabalho, mas também como condição para o exercício da cidadania e para a participação em uma sociedade em constante transformação. Essa concepção aproxima desenvolvimento pessoal e responsabilidade coletiva, pois o acesso à educação interfere nas possibilidades de participação social.

Di Pierro (2008, p. 396) reforça essa compreensão ao afirmar que a educação não se esgota na escolarização e inclui aprendizagens realizadas de forma assistemática ou incidental nas práticas familiares, comunitárias, religiosas, políticas, profissionais, informacionais, culturais e de lazer.

[...] há a necessidade de tornar a educação acessível as camadas populares. Porém, a educação cumprirá o seu caráter político e social na medida que possa criar o espaço de discussão e problematização da realidade, com vista à educação consciente, voltada para o exercício da cidadania por sujeitos comprometidos com a transformação da realidade. O papel da educação nesta realidade torna-se fundamental, pois é através da mesma que as heranças culturais presentes na realidade poderão modificar-se no pensamento da nossa população (Oliveira; Scortegagna; Oliveira, 2019, p. 117).

Freire (2005) reforça que a educação precisa manter relação direta com a realidade vivida e com a possibilidade de transformá-la. Não se trata de um processo neutro, pois ensinar e aprender também envolvem formas de compreender o mundo e de se posicionar diante dele.

Essa compreensão afasta a educação de uma prática limitada à transmissão de conteúdos. Quando cria espaços para problematizar a realidade, confrontar diferentes ideias e produzir novos sentidos, o processo educativo pode contribuir para superar formas de exclusão e fortalecer a participação dos sujeitos na vida social.

Cabe à educação, nesse sentido, construir relações democráticas que favoreçam a reflexão, o diálogo e a produção crítica do conhecimento, permitindo que os sujeitos se reconheçam como participantes da sociedade e não apenas como receptores de informações.

Um regime político democrático exige que as pessoas tenham domínio de instrumentos da cultura letrada, que assumam valores e atitudes democráticas: a consciência de direitos e deveres, a disposição para a participação, para o debate de ideias e o reconhecimento de posições diferentes das suas (Oliveira; Scortegagna; Oliveira, 2019, p. 118).

## 4.2 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: ESPAÇO EDUCATIVO PARA A PESSOA IDOSA

A educação não formal assume particular importância quando se pensa a aprendizagem ao longo da vida, pois sua flexibilidade permite organizar experiências educativas em diferentes tempos e espaços, de acordo com os interesses e as necessidades dos grupos envolvidos. No campo do envelhecimento, essa modalidade cria possibilidades que dialogam com a diversidade das trajetórias e com a compreensão da velhice como construção social.

As representações sobre a velhice variam entre sociedades e períodos históricos. Em alguns contextos, podem valorizar experiência, memória e conhecimentos acumulados; em outros, podem reforçar imagens de incapacidade, improdutividade e dependência. Essas representações interferem na maneira como a pessoa idosa é percebida socialmente e também nas oportunidades que lhe são oferecidas.

A educação participa desse processo porque pode reproduzir concepções já presentes na sociedade ou contribuir para questioná-las. Quando reconhece a pessoa idosa como sujeito capaz de aprender, compartilhar conhecimentos e participar, o espaço educativo também confronta representações que associam o envelhecimento ao afastamento da vida social.

Oliveira, Scortegagna e Oliveira (2016, p. 14) chamam a atenção para a permanência de visões estereotipadas, infantilizadas e assistencialistas sobre as pessoas idosas, frequentemente associadas à incapacidade de aprender, à improdutividade e à desatualização. As autoras também destacam a insuficiência de políticas educacionais específicas para essa etapa da vida, o que reforça a necessidade de ampliar oportunidades de educação destinadas a esse público.

Diante das rápidas transformações sociais, tecnológicas e culturais, o acesso a espaços educativos pode favorecer atualização, convivência e participação, contribuindo para que a pessoa idosa permaneça inserida em diferentes dimensões da vida social.

O envelhecimento da população, a ampliação da longevidade e o reconhecimento da educação como direito humano tornam ainda mais relevante a existência de iniciativas de educação não formal voltadas às pessoas idosas. Embora esses espaços tenham se ampliado, sua oferta permanece limitada diante da

diversidade e da dimensão das demandas existentes.

A educação não formal se organiza a partir das relações entre os sujeitos e do contexto social, cultural, político e educacional em que as atividades são desenvolvidas. Possui intencionalidade formativa, mas preserva maior flexibilidade na definição dos tempos, espaços e práticas pedagógicas.

Gadotti (2005, p. 2) ressalta que “a educação não formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços”.

Essa flexibilidade favorece a construção de propostas capazes de dialogar com experiências acumuladas ao longo da vida. A troca de saberes, a convivência e as práticas coletivas podem produzir aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da participação e do empoderamento (Gohn, 2005).

Ao destacar o caráter coletivo dessa modalidade, Gohn (2005, p. 104) afirma:

[...] a Educação não formal tem sempre um caráter coletivo que passa por um processo de ação grupal, é vivida como práxis concreta de um grupo, ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido individualmente. O processo ocorre a partir de relações sociais, mediadas por agentes assessores, e é profundamente marcado por elementos de intersubjetividade à medida que os mediadores desempenham o papel de comunicadores.

Villar Posada (2016) chama a atenção para mudanças observadas em parte das gerações que chegam à velhice, especialmente quanto à escolarização, às condições de saúde, aos interesses e às formas de participação. Essas transformações ajudam a compreender o surgimento de novas demandas educativas, sem que se desconsidere a heterogeneidade que marca as diferentes formas de envelhecer.

Há pessoas idosas que desejam continuar estudando, utilizar novas tecnologias, desenvolver atividades culturais, ampliar relações ou iniciar projetos que não puderam realizar em outros momentos da vida. Outras vivenciam condições e interesses distintos. Reconhecer essa diversidade é essencial para que a educação não formal não imponha um modelo único de velhice, mas ofereça possibilidades compatíveis com diferentes trajetórias.

A educação mantém, assim, seu caráter contínuo e social, pois acompanha a constituição dos sujeitos e participa das relações que organizam a vida cotidiana.

Seu papel político também se revela nessa dimensão. A educação pode atuar na reprodução de estruturas sociais já existentes, mas pode igualmente favorecer processos de conscientização e transformação quando cria condições para que os sujeitos compreendam criticamente a realidade e ampliem suas possibilidades de participação.

Piconez (2002) destaca a contribuição da educação para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva. Em qualquer idade, aprender pode abrir espaço para novas leituras da realidade e para a construção de possibilidades antes não consideradas, o que aproxima o processo educativo da ideia de mudança discutida por Paiva (1985).

A dimensão democrática da educação se fortalece quando o conhecimento se torna acessível e quando os espaços educativos permitem discutir e problematizar a realidade.

Essencial também é lutar por uma efetiva democratização da educação, estendendo-a a todos, de modo a instrumentalizar os indivíduos com os conteúdos básicos valorizados pela sociedade, para que, uma vez dotados dos instrumentos de acesso ao saber e de senso crítico, possam ter melhores condições de vida e de trabalho (Oliveira, 2001, p. 20).

Dessa forma, o exercício da cidadania deixa de ser apenas uma formulação abstrata e passa a se relacionar às condições concretas de acesso à informação, ao conhecimento e à participação.

#### 4.3 EDUCAÇÃO PERMANENTE: ESTRATÉGIA PARA O PROTAGONISMO DA PESSOA IDOSA

A educação e a sociedade mantêm uma relação permanente de influência recíproca. Os processos educativos são produzidos em determinado contexto histórico e, ao mesmo tempo, participam da maneira como os sujeitos compreendem esse contexto, constroem relações e atuam sobre a realidade.

Embora ainda persistam representações que associam a velhice à incapacidade de aprender ou à desatualização, as pessoas idosas continuam construindo conhecimentos e elaborando novas experiências. A trajetória acumulada ao longo da vida não elimina a possibilidade de aprender; ao contrário, oferece um repertório que pode dialogar com novos saberes, interesses e projetos.

A educação voltada à pessoa idosa pode, por essa razão, constituir espaço de reflexão e mudança. Saviani (2003) compreende a educação como prática social, o que permite situá-la na relação entre teoria e prática e na construção de novas formas de compreender a realidade e o próprio lugar ocupado pelo sujeito nessa realidade.

Quando encontra oportunidades de acesso ao conhecimento e de participação, a pessoa idosa pode ampliar a compreensão sobre seus direitos e reconhecer-se como cidadã capaz de reivindicá-los, entre eles o próprio direito à educação.

Para Pinto (1989, p. 39), “a educação não é uma conquista do indivíduo (...), mas uma função da sociedade e, como tal, depende de seu grau de desenvolvimento. Onde há sociedade há educação: logo, esta é permanente”.

Furter (1976, p. 127) também destaca a necessidade de pensar a educação para além do prolongamento da escolarização, afirmando:

A necessidade de uma educação contínua, que seja uma constância na vida humana e que permita viver plenamente o nosso mundo planetário, não pode ser preenchida por um simples prolongamento da educação, nem por um maior alastramento do campo escolar. Deve tomar a forma de uma educação permanente, a partir da qual deverá ser pensada toda educação, e que obrigará os educadores a inventar novas técnicas e novos métodos adequados.

Quando a aprendizagem permanece presente na vida da pessoa idosa, novos conhecimentos e experiências podem ampliar interesses, relações e possibilidades de participação. Esse processo adquire especial importância em uma sociedade na qual o idadismo ainda pode produzir descrédito, discriminação e restrição de oportunidades.

Gadotti (1984, p. 69) afirma que “a educação permanente visa uma educação rearranjada, refletiva e integrada no seu todo. Ela sustenta a ideia de um controle de todos os recursos educativos possíveis de uma sociedade e de sua execução”.

A compreensão de que a aprendizagem dura toda a vida resulta tanto da evolução histórica do pensamento educacional quanto da necessidade de responder a mudanças que atravessam a existência humana. Para Oliveira (1999, p. 235), a educação contínua também se relaciona à possibilidade de desenvolvimento e maturação ao longo da vida.

A educação, além de ser um direito social básico e elementar, representa também o caminho, ou a condição necessária, que vai permitir o exercício e a conquista do conjunto de direitos e deveres da cidadania, que se ampliam a cada dia em contrapartida às necessidades do homem e da dignidade humana. Conceber a educação como processo permanente não é apenas um ideal, mas uma evidência prática que se impõe, uma necessidade pedagógica, socioeconômica e antropológica. Ao mesmo tempo, a educação permanente é a que melhor corresponde a essa necessidade de uma educação para a mudança, exigindo pessoas que se integrem ativa e criativamente, para melhor responderem aos desafios que nem sempre podem ser equacionados (Oliveira, Scortegagna, Oliveira, 2019, p. 123).

Nesse ponto, é necessário delimitar as expressões educação permanente, educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da vida, pois, embora próximas, elas não são empregadas de maneira inteiramente uniforme na literatura. A distinção não deve ser construída como oposição rígida, uma vez que essas concepções compartilham a compreensão de que a formação humana não se encerra com a escolarização inicial e de que aprender permanece possível em todas as etapas da existência.

No Relatório Faure, *Learning to Be*, publicado pela UNESCO em 1972, a *lifelong education* foi apresentada como princípio orientador para repensar os sistemas educacionais. Essa formulação aproxima-se da concepção de educação permanente desenvolvida no mesmo período, pois ambas deslocam a educação dos limites da escola e de uma fase determinada da vida, reconhecendo-a como processo contínuo, relacionado ao desenvolvimento humano e às transformações sociais (Faure et al., 1972). Por essa razão, educação permanente e educação ao longo da vida possuem uma matriz histórica comum e não devem ser tratadas, nesta pesquisa, como categorias antagônicas.

O Relatório Delors, por sua vez, reafirma a continuidade da educação durante toda a existência e amplia o debate ao destacar a construção permanente da pessoa, de seus conhecimentos, aptidões, capacidade de discernimento e formas de participação social (Delors et al., 1998). Nesse percurso, a expressão aprendizagem ao longo da vida, correspondente a *lifelong learning*, ganhou progressivamente maior presença no discurso educacional internacional, deslocando parte da ênfase da oferta educativa e das instituições para os processos de aprendizagem vivenciados pelos sujeitos.

Esse deslocamento terminológico não é meramente lexical. Vargas (2017), ao analisar a evolução do conceito no âmbito das discussões internacionais, chama a

atenção para as tensões existentes na passagem de *lifelong education* para *lifelong learning*, especialmente quando a centralidade atribuída ao indivíduo pode enfraquecer a compreensão da educação como responsabilidade pública e direito social. Tal crítica é relevante para esta tese, pois o reconhecimento da capacidade de aprender ao longo da vida não pode significar a transferência, para a pessoa idosa, da responsabilidade exclusiva por criar as condições de sua própria formação.

Ao mesmo tempo, seria inadequado reduzir a aprendizagem ao longo da vida a uma perspectiva de qualificação profissional ou de adaptação ao mercado. Na formulação contemporânea da UNESCO, *lifelong learning* abrange pessoas de todas as idades, todos os níveis de educação, as modalidades formal, não formal e informal e diferentes espaços de aprendizagem, sendo apresentada como perspectiva centrada nas pessoas e vinculada aos direitos humanos (UNESCO, 2025). Dessa forma, o conceito possui alcance pessoal, social, cultural e profissional e pode dialogar com processos de autonomia, participação e inclusão.

Nesta tese, contudo, opta-se por manter a educação permanente como categoria teórica central. A escolha decorre do próprio objeto investigado: não se pretende examinar apenas aprendizagens individuais adquiridas pelas pessoas idosas, mas compreender a educação como direito humano, prática social e mediação institucional que exige condições concretas de acesso, permanência e participação. A educação ao longo da vida e a aprendizagem ao longo da vida são, portanto, reconhecidas como concepções historicamente relacionadas e complementares ao debate, enquanto a educação permanente oferece a base teórica mais coerente para analisar as UATI/UNATI como espaços de materialização do direito à educação.

Essa opção também se aproxima da perspectiva freireana, segundo a qual a educabilidade decorre da condição histórica e inacabada do ser humano. Freire (1992) afasta a educação de uma lógica de adaptação passiva e a relaciona à esperança, à consciência crítica e à possibilidade de transformação, o que permite compreender a velhice não como momento de encerramento do desenvolvimento, mas como etapa em que permanecem abertas possibilidades de aprender, ressignificar experiências e participar da realidade social.

Di Pierro (2005, p. 119) acrescenta que a educação ao longo da vida constitui, ao mesmo tempo, fator de desenvolvimento pessoal, direito de cidadania e condição de participação na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas,

democráticas e sustentáveis. Essa compreensão reforça que a continuidade da educação não representa benefício acessório, mas dimensão vinculada ao exercício de direitos e à participação social.

É a partir dessa concepção de educação permanente, articulada à educação não formal, que diferentes universidades paranaenses estruturam cursos e projetos educativos voltados às pessoas idosas.

Nesses espaços, a educação pode atuar como mediação para ampliar conhecimentos, autonomia, participação e vínculos sociais, aproximando-se dos processos de empoderamento e inclusão social que serão aprofundados nos tópicos seguintes.

#### 4.4 EMPODERAMENTO DA PESSOA IDOSA: EDUCAÇÃO, AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO E EXERCÍCIO DE DIREITOS

Ao compreender a educação permanente como um direito que acompanha a pessoa ao longo de toda a vida, torna-se necessário refletir sobre as possibilidades que o processo educativo pode representar na velhice. Aprender nessa etapa da vida não significa apenas adquirir novos conhecimentos, pois a experiência educativa pode interferir na maneira como a pessoa percebe a si mesma, compreende a realidade em que vive, estabelece relações e se posiciona diante das situações que fazem parte de seu cotidiano. É nesse contexto que o empoderamento assume especial importância para a presente pesquisa.

Para os fins desta pesquisa, o empoderamento não é compreendido como atributo individual, estado psicológico ou resultado automático da participação em atividades educativas. Em coerência com a perspectiva histórico-dialética que orienta a pesquisa, ele é tomado como um processo relacional e historicamente situado, construído nas relações entre os sujeitos, as instituições e as condições concretas de existência. Isso significa reconhecer que a ampliação da autonomia e da capacidade de ação pode ser favorecida pela educação, mas permanece atravessada por desigualdades, relações de poder, oportunidades institucionais e condições materiais que podem ampliar ou restringir as possibilidades de participação.

Convém distinguir, nesse debate, empoderamento e emancipação, conceitos que podem se aproximar, mas não se confundem. Nesta pesquisa, o empoderamento refere-se à ampliação das possibilidades de escolha, autonomia, compreensão crítica,

participação e ação dos sujeitos diante das condições concretas em que vivem. A emancipação, por sua vez, remete a um horizonte mais amplo de superação das relações de subordinação e transformação das condições sociais que as produzem. Desse modo, processos de empoderamento podem favorecer trajetórias e práticas de caráter emancipatório, sem que entre ambos se estabeleça uma relação automática. Essa distinção é particularmente importante para a análise das UATI/UNATI, pois mudanças relacionadas à autonomia, ao conhecimento de direitos ou à participação podem ser reconhecidas nas experiências das pessoas idosas sem que isso autorize afirmar que tenham sido superadas as desigualdades e relações sociais que condicionam suas trajetórias.

O conceito de empoderamento ganhou maior visibilidade nas ciências sociais e na psicologia comunitária a partir das últimas décadas do século XX. Rappaport (1987) foi um dos autores que contribuíram para sua consolidação ao compreendê-lo como um processo relacionado à possibilidade de pessoas, organizações e comunidades ampliarem o domínio sobre questões importantes para suas vidas. Sua contribuição é especialmente relevante porque afasta o empoderamento de uma concepção exclusivamente individual e chama a atenção para seu caráter contextual e relacional.

Zimmerman (1995) aprofunda essa discussão ao mostrar que o empoderamento não pode ser compreendido por uma medida única ou universal, uma vez que assume significados distintos conforme os sujeitos, os contextos e os momentos históricos. O autor diferencia processos e resultados de empoderamento e propõe sua compreensão a partir de diferentes níveis de análise. Por isso, embora seja comum encontrar a expressão “tipos de empoderamento”, mostra-se mais adequado falar em níveis e dimensões que se articulam e podem aparecer de maneiras distintas nas experiências dos sujeitos.

No nível individual ou psicológico, o empoderamento está relacionado à maneira como a pessoa percebe sua própria capacidade de agir, realizar escolhas e interferir nas situações que dizem respeito à sua vida. Zimmerman (1995) identifica, nesse nível, três componentes que se articulam: o intrapessoal, o interacional e o comportamental.

A dimensão intrapessoal diz respeito à percepção que o sujeito possui sobre si mesmo, envolvendo sentimentos de competência, capacidade de decisão, controle

e confiança para enfrentar situações da vida cotidiana. No caso da pessoa idosa, essa dimensão pode ser percebida quando ela passa a reconhecer capacidades que anteriormente não valorizava, sente-se mais segura para expressar opiniões, retoma projetos ou percebe que continua sendo capaz de aprender e realizar novas atividades. Essa compreensão é particularmente importante porque o empoderamento não deve ser confundido com autoestima, embora o fortalecimento da autoestima possa integrar esse processo. O conceito é mais amplo, pois envolve a percepção de que o sujeito possui possibilidades de escolha e de ação.

A dimensão interacional, por sua vez, envolve a capacidade de compreender o ambiente social no qual se vive, conhecer os recursos disponíveis, identificar oportunidades e reconhecer relações de poder que interferem na própria vida. Nesse sentido, uma pessoa pode sentir-se confiante, mas ainda possuir pouco conhecimento sobre seus direitos ou sobre os caminhos necessários para exercê-los. O acesso à informação e ao conhecimento torna-se, portanto, fundamental, pois amplia a possibilidade de interpretar situações e tomar decisões de forma mais consciente.

Essa dimensão aproxima-se diretamente da educação permanente. Ao participar de atividades que abordam direitos, saúde, cultura, tecnologia, cidadania ou outros temas presentes na vida cotidiana, a pessoa idosa pode ampliar sua compreensão da realidade e reconhecer recursos que antes desconhecia. Saber que possui determinado direito, compreender como acessá-lo e identificar as instituições responsáveis por sua garantia modifica a posição ocupada pelo sujeito diante de situações concretas.

A dimensão comportamental aparece quando essa compreensão se transforma em participação e ação. Não basta sentir-se capaz ou conhecer os recursos disponíveis; o empoderamento também pode se manifestar quando a pessoa passa a expressar sua opinião, tomar decisões, buscar informações, participar de grupos, defender seus interesses ou atuar em espaços coletivos. Zimmerman (1995) mostra que percepção de competência, compreensão do contexto e participação integram o mesmo processo, ainda que não ocorram com a mesma intensidade em todos os sujeitos.

Além da dimensão individual, Perkins e Zimmerman (1995) chamam a atenção para o empoderamento organizacional. Nesse nível, o foco se desloca do indivíduo isoladamente para sua participação nas instituições e nos grupos aos quais

pertence. Organizações podem constituir espaços de empoderamento quando favorecem participação, circulação de informações, construção de lideranças, compartilhamento de responsabilidades e possibilidades reais de intervenção nas decisões coletivas.

Essa dimensão possui particular importância para a análise das Universidades Abertas para a Terceira Idade. Uma UATI pode oferecer atividades educativas e, ainda assim, manter os participantes apenas como destinatários de ações planejadas por outras pessoas. Em uma perspectiva de empoderamento, torna-se relevante observar se as pessoas idosas também encontram espaços para manifestar interesses, propor atividades, assumir responsabilidades, organizar ações, representar o grupo e participar das decisões relacionadas à própria experiência universitária.

O empoderamento organizacional não decorre simplesmente da matrícula no programa. Ele se constrói quando a instituição reconhece que a pessoa idosa não é apenas receptora de uma política ou beneficiária de uma atividade, mas alguém que possui conhecimentos, opiniões e capacidade de participar da construção daquele espaço. A relação pedagógica passa, assim, a adquirir uma dimensão participativa, aproximando aprendizagem e participação.

Em um terceiro nível encontra-se o empoderamento comunitário ou coletivo, relacionado à capacidade de grupos e comunidades participarem das decisões que interferem em sua realidade, ampliarem sua presença nos espaços públicos e mobilizarem recursos para enfrentar problemas compartilhados. Nesse nível, o empoderamento ultrapassa a transformação individual e alcança a participação social e política, aproximando-se do exercício da cidadania e da ação coletiva. Perkins e Zimmerman (1995) ressaltam justamente que o empoderamento pode ser analisado em diferentes níveis e que processos participativos podem produzir mudanças tanto nas pessoas quanto nas organizações e comunidades.

No caso da pessoa idosa, essa dimensão pode aparecer quando os conhecimentos e vínculos construídos no espaço educativo ultrapassam os limites da universidade e alcançam outros espaços sociais. Participar de associações, conselhos, grupos comunitários, movimentos sociais, atividades culturais ou iniciativas de defesa de direitos são algumas formas pelas quais o fortalecimento individual pode adquirir uma dimensão coletiva. Também pode se expressar na

disposição para compartilhar informações com outras pessoas idosas, incentivar sua participação e contribuir para tornar mais visíveis suas demandas.

Esses diferentes níveis não devem ser compreendidos como etapas rígidas ou necessariamente sucessivas. O empoderamento individual pode favorecer a participação coletiva, assim como a experiência em um grupo pode fortalecer a percepção que a pessoa possui sobre sua própria capacidade de agir. Há uma relação de reciprocidade entre indivíduo, instituição e sociedade, o que impede reduzir o empoderamento a uma característica exclusivamente pessoal.

Outra contribuição importante para essa discussão encontra-se em Kabeer (1999), que, embora desenvolva seu trabalho no campo do empoderamento das mulheres, oferece uma formulação útil para compreender o processo de ampliação das possibilidades de escolha. A autora articula três dimensões: recursos, agência e realizações. Os recursos abrangem condições materiais, humanas e sociais às quais o sujeito pode ter acesso; a agência corresponde à possibilidade de definir objetivos, tomar decisões e agir; e as realizações dizem respeito aos resultados alcançados a partir dessas escolhas.

A contribuição de Kabeer ajuda a compreender por que a existência formal de uma oportunidade não garante que ela possa ser efetivamente exercida. Para que a pessoa realize escolhas, precisa contar com recursos e condições que as tornem possíveis. Na realidade das pessoas idosas, transporte, renda, saúde, acessibilidade, informação, apoio familiar e existência de programas educacionais interferem diretamente nas possibilidades concretas de participação.

Por essa razão, o empoderamento não pode ser tratado como responsabilidade exclusiva do indivíduo. Dizer à pessoa idosa que ela precisa ser autônoma, participativa ou protagonista, sem considerar as condições que favorecem ou impedem essas possibilidades, significa transferir para o sujeito uma responsabilidade que também pertence às instituições e à sociedade. A autonomia se realiza dentro de condições concretas, e a capacidade de escolha somente se torna efetiva quando existem alternativas reais entre as quais escolher.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva de Freire (1996), para quem a educação não pode reduzir o educando à condição de receptor de conhecimentos. Ao contrário, o processo educativo precisa reconhecer os sujeitos como participantes da construção do conhecimento e da leitura crítica do mundo. Na educação da pessoa

idosa, essa perspectiva assume especial relevância, pois significa reconhecer que quem retorna à universidade traz consigo uma história, experiências profissionais, familiares, comunitárias e conhecimentos produzidos ao longo de toda a vida.

A aproximação com Freire não significa atribuir ao autor uma teoria do empoderamento nos mesmos termos em que o conceito foi desenvolvido pela psicologia comunitária. Sua contribuição, nesta pesquisa, está na compreensão da educação como prática crítica, dialógica e não neutra, vinculada à formação de sujeitos capazes de ler a realidade, reconhecer as relações que a constituem e nela atuar. É essa dimensão que permite aproximar educação permanente, conscientização, autonomia e participação sem reduzir o empoderamento a uma mudança exclusivamente subjetiva.

A educação pode favorecer processos de empoderamento quando cria condições para que os saberes trazidos pela pessoa idosa sejam valorizados e colocados em diálogo com novos conhecimentos. Isso pode ocorrer quando ela reconhece que continua capaz de aprender, adquire informações que interferem em suas escolhas, compreende melhor seus direitos ou encontra espaços para expressar opiniões e participar de decisões relacionadas à própria vida.

Oliveira, Scortegagna e Oliveira (2016, p. 20) destacam que o conhecimento dos próprios direitos é condição importante para a reivindicação de melhores condições de vida e de maior reconhecimento social. Nessa perspectiva, a educação atua como mediação ao oferecer conhecimentos e informações que podem fortalecer a capacidade crítica e a participação da pessoa idosa na sociedade.

A educação de pessoas idosas pode, assim, constituir uma estratégia de empoderamento político. Ao aprender sobre direitos, tecnologia, saúde ou outras questões presentes em seu cotidiano, a pessoa idosa amplia recursos para exercer sua autonomia. A partir de Freire (1996), essa autonomia pode ser compreendida como processo construído pelo próprio sujeito, de modo que uma educação inclusiva precisa favorecer decisão, participação e presença na vida pública, sem infantilização ou segregação.

No contexto das Universidades Abertas para a Terceira Idade, essa relação já aparece na literatura brasileira. Oliveira, Scortegagna e Oliveira (2015), ao discutirem a experiência das Universidades Abertas, destacam a articulação entre educação permanente, participação, cidadania e valorização da pessoa idosa. Essa dimensão é

importante porque demonstra que a experiência educativa não se encerra no conteúdo de uma aula, mas pode alcançar a maneira como a pessoa se reconhece e passa a ocupar diferentes espaços sociais.

No debate contemporâneo sobre envelhecimento, essa concepção encontra respaldo também na Organização Mundial da Saúde (OMS). A Década do Envelhecimento Saudável (2021-2030) reconhece as pessoas idosas como sujeitos de direitos e agentes de mudança, defendendo sua voz, sua autonomia e sua participação significativa nas decisões que afetam suas vidas e suas comunidades (World Health Organization, 2021). Essa perspectiva amplia a compreensão do envelhecimento ao retirar a pessoa idosa de uma posição exclusivamente associada ao cuidado e à proteção, reconhecendo-a também como alguém que participa, escolhe, produz conhecimentos e interfere na realidade social.

Diante dessas contribuições, é possível compreender o empoderamento da pessoa idosa a partir de dimensões que se articulam. No plano individual, envolve reconhecimento das próprias capacidades, autonomia e possibilidade de escolha; no plano relacional e organizacional, manifesta-se na participação, na circulação de informações e na possibilidade de influenciar os espaços dos quais se faz parte; e, no plano coletivo e social, relaciona-se à cidadania, à participação pública e à capacidade de atuar na defesa de interesses e direitos compartilhados.

Essa diferenciação será particularmente importante para a análise desenvolvida nesta tese, pois permitirá observar que uma fala relacionada à autoestima não possui exatamente o mesmo significado de uma narrativa sobre conhecimento de direitos ou de uma experiência de participação coletiva. Todas podem integrar processos de empoderamento, mas representam manifestações distintas desse fenômeno. Assim, autoestima, autonomia, conhecimento, capacidade de decisão, participação e protagonismo não serão utilizados como sinônimos, mas como dimensões que podem se relacionar no processo de empoderamento.

A educação permanente pode criar condições favoráveis ao empoderamento porque amplia oportunidades de aprendizagem, convivência, acesso à informação e participação. Isso não significa que frequentar uma Universidade Aberta para a Terceira Idade produza automaticamente pessoas empoderadas, pois as experiências dependem das trajetórias individuais, das condições sociais e das oportunidades efetivamente proporcionadas pelas instituições.

Para esta pesquisa, o empoderamento da pessoa idosa é compreendido como um processo multidimensional, relacional e historicamente situado, no qual se ampliam possibilidades de conhecimento, escolha, autonomia, participação e exercício de direitos. Esse processo se constrói nas relações entre o sujeito, as instituições e a sociedade e, por essa razão, não pode ser separado das condições sociais, materiais e institucionais que favorecem ou limitam a ação. A educação permanente pode contribuir para o empoderamento à medida que reconhece a pessoa idosa como sujeito de conhecimentos e direitos, favorece a leitura crítica da realidade e cria oportunidades para que ela continue aprendendo, decidindo, participando e ocupando espaços sociais, sem desconsiderar as desigualdades e os limites concretos que atravessam essas possibilidades.

#### 4.5 INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA IDOSA: PERTENCIMENTO, PARTICIPAÇÃO, RECONHECIMENTO E CIDADANIA

Ao discutir a educação permanente da pessoa idosa e suas relações com o empoderamento, torna-se também necessário compreender a inclusão social, pois essas dimensões podem se aproximar e se complementar ao longo da vida. A inclusão não se resume à presença da pessoa em determinado grupo ou espaço. Estar presente não significa, por si só, sentir-se pertencente, ser reconhecido, participar das decisões ou encontrar condições efetivas para exercer direitos. Por isso, falar em inclusão social exige considerar tanto a inserção em diferentes espaços quanto a qualidade das relações construídas e as possibilidades reais de participação.

O conceito de inclusão social encontra-se historicamente relacionado ao debate sobre a exclusão, fenômeno que ganhou maior atenção nas ciências sociais a partir das transformações econômicas e sociais ocorridas nas últimas décadas do século XX. Silver (1994), ao analisar diferentes concepções de exclusão social, demonstrou que o fenômeno possui caráter multidimensional e não pode ser explicado apenas pela insuficiência de renda, pois envolve também dificuldades de acesso a direitos, instituições, relações sociais e diferentes espaços de participação. A autora identifica diferentes paradigmas teóricos para compreender a exclusão, evidenciando que ela está relacionada às formas pelas quais a sociedade distribui oportunidades, recursos e possibilidades de pertencimento.

Essa compreensão é especialmente importante porque impede que a inclusão seja tratada como uma condição individual, como se dependesse exclusivamente da vontade ou da capacidade da pessoa de se integrar à sociedade. Existem condições sociais, econômicas, culturais e institucionais que podem favorecer a participação, mas também existem barreiras que dificultam ou impedem determinadas pessoas de acessar os mesmos espaços e oportunidades. Assim, inclusão e exclusão precisam ser compreendidas como processos que se constroem nas relações sociais e que assumem diferentes formas ao longo da vida.

No contexto brasileiro, Sawaia (2001) aprofunda essa discussão ao compreender inclusão e exclusão como processos dialeticamente relacionados. Uma pessoa pode estar formalmente inserida na sociedade e, ainda assim, vivenciar desigualdades, desvalorização e sofrimento. Essa perspectiva mostra que a simples presença em determinado espaço não elimina relações desiguais e ajuda a compreender aquilo que a autora denomina inclusão perversa, quando o sujeito participa da sociedade, mas permanece inserido de forma subordinada.

Essa reflexão oferece uma contribuição importante para a presente pesquisa. Uma pessoa idosa pode, por exemplo, estar matriculada em uma Universidade Aberta para a Terceira Idade e frequentar regularmente suas atividades, mas isso, por si só, não permite afirmar que esteja socialmente incluída. É necessário compreender se ela encontra naquele espaço oportunidades de participar, estabelecer relações, expressar suas opiniões, ser reconhecida em sua trajetória e sentir-se parte da comunidade universitária. A inclusão, portanto, precisa ser percebida não apenas pelo acesso, mas pela forma como esse acesso se transforma em participação significativa.

No campo específico do envelhecimento, Walsh, Scharf e Keating (2017) oferecem uma importante contribuição ao demonstrarem que a exclusão social na velhice é um fenômeno complexo, dinâmico e multidimensional. A partir da revisão da literatura internacional, os autores identificaram seis domínios nos quais as pessoas idosas podem vivenciar situações de exclusão: relações sociais; recursos materiais e financeiros; serviços, equipamentos e mobilidade; aspectos socioculturais; participação cívica; e relações com a vizinhança e a comunidade. Esses domínios não se apresentam de maneira isolada, uma vez que dificuldades em uma dimensão podem interferir diretamente nas demais.

Essa abordagem permite compreender que a inclusão social também possui

diferentes dimensões. Não se pretende estabelecer uma classificação rígida nem afirmar que todas estarão presentes na experiência de cada pessoa idosa, mas reconhecer que pertencimento e participação podem ser construídos por caminhos distintos. Para esta pesquisa, algumas dessas dimensões assumem especial importância por se relacionarem diretamente às experiências educativas desenvolvidas nas Universidades Abertas para a Terceira Idade.

Uma primeira dimensão refere-se à inclusão relacional e ao pertencimento. As relações estabelecidas com familiares, amigos, vizinhos, colegas e outros grupos constituem parte importante da vida social, pois possibilitam convivência, apoio, troca de experiências e reconhecimento. Na velhice, essas redes podem sofrer modificações decorrentes de acontecimentos que fazem parte das trajetórias individuais, como aposentadoria, mudança de residência, viuvez, alterações na composição familiar ou condições de saúde. Isso não significa que o envelhecimento conduza necessariamente ao isolamento, mas demonstra que as formas de convivência também se transformam ao longo da vida.

Nesse sentido, é importante distinguir isolamento social de solidão. O isolamento está mais relacionado à quantidade e à frequência dos contatos sociais, enquanto a solidão envolve uma experiência subjetiva, podendo ocorrer mesmo quando a pessoa mantém relações com outras pessoas. A Organização Mundial da Saúde reconhece ambos como importantes questões relacionadas à saúde e ao bem-estar e destaca a importância das conexões sociais significativas ao longo de toda a vida.

As Universidades Abertas podem ampliar possibilidades de convivência ao reunir pessoas com diferentes trajetórias em torno de interesses e experiências compartilhadas. Nesses espaços, a construção de novas relações pode se somar aos vínculos já existentes e produzir outras formas de encontro, troca de conhecimentos e participação.

A dimensão relacional não deve ser reduzida à ideia de “fazer amigos”. A amizade é importante, mas o pertencimento envolve sentir-se reconhecido e perceber que se ocupa um lugar significativo em determinado grupo. Ter compromissos, ser lembrado quando falta, participar de conversas e compartilhar experiências são acontecimentos cotidianos que podem adquirir importância na construção da inclusão social.

Uma segunda dimensão diz respeito à participação social e cívica. A inclusão pressupõe que a pessoa não seja apenas destinatária das decisões tomadas por outros, mas encontre condições para expressar opiniões, participar de atividades, realizar escolhas e interferir em questões relacionadas à sua própria realidade. Essa dimensão aproxima inclusão e empoderamento, pois a participação social depende tanto da existência de oportunidades quanto da possibilidade de o sujeito reconhecê-las e ocupá-las.

A participação pode ocorrer de maneiras distintas. Ela está presente na vida familiar e comunitária, em associações, atividades culturais, religiosas e educativas, em conselhos de direitos, movimentos sociais, projetos de extensão e outras formas de atuação coletiva. Não existe, portanto, uma única maneira de participar socialmente, assim como não seria adequado estabelecer um modelo ideal de envelhecimento segundo o qual toda pessoa idosa deveria manter um elevado número de atividades.

Essa constatação é importante porque evita transformar a participação em uma obrigação moral e permite compreender que escolhas, condições de saúde, recursos, oportunidades e trajetórias anteriores interferem na forma como cada pessoa se relaciona com os diferentes espaços sociais. Assim, a inclusão precisa respeitar também os diferentes modos de viver a velhice, sem converter a participação constante em um padrão obrigatório de envelhecimento bem-sucedido.

Uma terceira dimensão envolve a inclusão educacional e institucional. Nesse caso, não se trata apenas de garantir formalmente o direito de acesso à educação, mas de criar condições para que a pessoa idosa consiga ingressar, permanecer e participar efetivamente dos espaços educativos. A existência de programas destinados à educação ao longo da vida representa um avanço, porém sua efetividade depende de questões como acessibilidade, formas de ingresso, oferta de atividades, horários, transporte, acolhimento e continuidade institucional.

A própria presença da pessoa idosa na universidade possui um significado que merece atenção. Historicamente, o espaço universitário esteve fortemente associado à formação das gerações mais jovens e à preparação para o mercado de trabalho. Quando uma pessoa retorna ou ingressa nesse espaço aos 60, 70, 80 anos ou mais, ela questiona, por sua própria presença, a ideia de que existe um tempo determinado para aprender. O lugar de estudante deixa de estar associado

exclusivamente à juventude e passa a ser reconhecido como uma possibilidade ao longo de toda a vida.

Essa presença possui, portanto, uma dimensão concreta e outra simbólica. Concreta porque a pessoa participa de aulas, oficinas, projetos, eventos e outras atividades; simbólica porque ocupar a universidade significa também ocupar um espaço social de produção e circulação do conhecimento. Nesse movimento, a pessoa idosa não se apresenta apenas como alguém que recebe assistência ou cuidado, mas como alguém que aprende, compartilha experiências, produz conhecimento e participa da vida universitária.

Essa dimensão ajuda a compreender porque educação e convivência aparecem de forma tão próxima nas Universidades Abertas. A participação em aulas, oficinas, projetos e atividades coletivas não se resume ao conteúdo oferecido, pois também envolve relações, trocas e significados construídos pelos próprios participantes, elementos que não podem ser reduzidos a indicadores numéricos.

Outra dimensão importante é a inclusão cultural e simbólica, relacionada ao reconhecimento social da pessoa idosa e ao enfrentamento dos estereótipos construídos em torno da velhice. A exclusão também pode ocorrer quando determinadas pessoas são desvalorizadas, invisibilizadas ou consideradas incapazes de participar de certas atividades simplesmente em razão da idade. Por essa razão, a inclusão exige não apenas abrir espaços, mas questionar as representações que definem antecipadamente quais lugares uma pessoa idosa poderia ou não ocupar.

Essa questão encontra-se diretamente relacionada ao idadismo, pois preconceitos baseados na idade podem afetar a maneira como as pessoas idosas são vistas e também a maneira como passam a perceber a si mesmas. Quando uma sociedade repete continuamente que envelhecer significa tornar-se incapaz, improdutivo ou desinteressado por novos conhecimentos, existe o risco de que essas representações sejam naturalizadas e passem a limitar oportunidades de participação.

Por essa razão, o contato entre gerações assume importância particular. A convivência entre pessoas idosas, estudantes mais jovens, professores e profissionais permite compartilhar conhecimentos e experiências em diferentes direções, rompendo com uma concepção segundo a qual apenas os mais jovens possuem algo a ensinar. Ao mesmo tempo, contribui para que a pessoa idosa seja reconhecida em sua trajetória, em seus conhecimentos e em sua capacidade de continuar aprendendo.

Nesse processo, também merece destaque a inclusão digital e informacional, que adquiriu crescente relevância diante da presença das tecnologias nas atividades cotidianas. Acesso a serviços públicos, informações sobre saúde, movimentações bancárias, comunicação com familiares, atividades culturais e oportunidades educacionais encontram-se cada vez mais mediados por recursos digitais. Dessa forma, dificuldades de acesso ou de utilização das tecnologias podem criar novas formas de exclusão.

Essa perspectiva permite compreender que ensinar uma pessoa idosa a utilizar uma ferramenta digital não significa apenas transmitir uma habilidade técnica. Em determinadas situações, pode significar ampliar sua possibilidade de comunicação, permitir que acesse um serviço sem depender permanentemente de outra pessoa, aproximá-la de familiares ou possibilitar o ingresso em novos espaços de aprendizagem. A inclusão digital pode, portanto, aproximar-se tanto da autonomia quanto da inclusão social.

Também é necessário considerar a dimensão material e territorial da inclusão. Não basta que uma atividade exista se a pessoa não possui condições concretas para alcançá-la. Transporte inadequado, dificuldades de mobilidade, renda insuficiente, barreiras arquitetônicas, distância da instituição ou ausência de informações podem limitar o acesso e a permanência. Walsh, Scharf e Keating (2017) demonstram justamente como recursos materiais, mobilidade, serviços e relações comunitárias se articulam nos processos de exclusão na velhice.

Essa questão assume especial relevância em uma pesquisa que analisa instituições situadas em contextos regionais distintos, pois as condições de participação não são necessariamente iguais para todos. As oportunidades existentes em determinado território podem não estar disponíveis em outro, assim como viver em áreas centrais ou periféricas pode modificar as possibilidades de deslocamento, acesso a serviços e participação em atividades educativas.

Por essa razão, a inclusão social não pode ser interpretada como responsabilidade exclusiva da pessoa idosa. Seria contraditório defender sua participação e, ao mesmo tempo, ignorar as barreiras que tornam essa participação difícil ou impossível. A construção de uma sociedade inclusiva depende da existência de políticas, instituições, ambientes e relações que ofereçam condições concretas para que as pessoas continuem participando ao longo do envelhecimento.

Nesse sentido, inclusão social e cidadania encontram-se profundamente relacionadas. Reconhecer a pessoa idosa como cidadã significa compreender que sua participação não constitui favor ou concessão, mas expressão do direito de permanecer integrada à vida social, cultural, política e educativa. A cidadania não desaparece com a aposentadoria nem se reduz com o avanço da idade. Ao contrário, acompanha o sujeito durante todo o curso da vida.

As Universidades Abertas para a Terceira Idade podem constituir espaços importantes de participação porque aproximam educação, convivência, inserção e inclusão social. Ao criar oportunidades de aprendizagem e encontro, esses programas podem favorecer vínculos, pertencimento, troca de experiências e participação em atividades que ultrapassam o ambiente doméstico. Essas possibilidades, porém, precisam ser compreendidas a partir das condições institucionais e das experiências concretamente vividas pelos participantes.

Assim como ocorre com o empoderamento, a participação em uma UATI/UNATI não produz automaticamente inclusão social. Frequentar um programa universitário não significa necessariamente sentir-se incluído, da mesma forma que permanecer fora dele não permite concluir que uma pessoa esteja socialmente excluída. As trajetórias são diversas e precisam ser compreendidas a partir das condições, escolhas e significados presentes na vida de cada participante.

Essa cautela é fundamental para evitar uma visão idealizada desses programas. As Universidades Abertas podem criar oportunidades de aprendizagem, convivência, pertencimento e participação, mas também possuem limites institucionais e alcançam apenas uma parcela da população idosa. A própria existência desses espaços conduz, portanto, a outra questão relevante: quem consegue chegar à universidade e quem permanece fora dela? Pensar a inclusão implica também observar aqueles cujas condições econômicas, territoriais, educacionais, familiares ou de saúde dificultam o acesso a essas oportunidades.

Dessa forma, a inclusão social da pessoa idosa pode ser compreendida, nesta tese, a partir de dimensões que se relacionam: relacional e de pertencimento, quando envolve vínculos, convivência e reconhecimento; participativa e cívica, quando amplia possibilidades de expressão e participação social; educacional e institucional, quando garante acesso e permanência significativa nos espaços educativos; cultural e simbólica, quando enfrenta preconceitos e amplia o reconhecimento da pessoa idosa;

digital e informacional, quando favorece acesso às tecnologias e à informação; e material e territorial, quando considera as condições concretas necessárias à participação.

Essas dimensões não constituem categorias fechadas nem necessariamente independentes, pois uma mesma experiência pode envolver várias delas. Uma pessoa que aprende a utilizar uma tecnologia durante uma atividade da UATI, por exemplo, pode adquirir um novo conhecimento, ampliar sua autonomia, comunicar-se com outras pessoas e sentir-se mais integrada socialmente. Da mesma forma, a construção de uma amizade pode ampliar o pertencimento e, posteriormente, incentivar a participação em outras atividades ou espaços da comunidade.

Para a análise desenvolvida nesta pesquisa, essa diferenciação será importante porque permitirá compreender que inclusão social não será utilizada como sinônimo de socialização. Fazer novas amizades e ampliar a convivência são aspectos relevantes, mas constituem apenas uma parte de um processo mais amplo, que envolve pertencimento, reconhecimento, participação, acesso a oportunidades e exercício da cidadania.

Assim, nesta tese, a inclusão social da pessoa idosa é compreendida como um processo multidimensional por meio do qual se ampliam as possibilidades de pertencimento, convivência, participação, reconhecimento, acesso a espaços e exercício de direitos, considerando-se, ao mesmo tempo, as condições sociais e institucionais que favorecem ou limitam essas possibilidades. Nessa perspectiva, a educação permanente pode contribuir para a inclusão na medida que oferece oportunidades para aprender, construir vínculos, compartilhar experiências e ocupar novos espaços sociais, sem que se desconsiderem as desigualdades e as singularidades que atravessam as diferentes formas de envelhecer.

É nessa relação que as Universidades Abertas para a Terceira Idade adquirem especial significado para esta pesquisa. Mais do que oferecer atividades destinadas a ocupar o tempo, esses programas podem possibilitar à pessoa idosa permanecer ou voltar a ocupar o espaço universitário como estudante, estabelecer novas relações, acessar conhecimentos e ampliar suas possibilidades de participação. A investigação empírica permitirá compreender se essas possibilidades são reconhecidas pelos próprios participantes e de que maneira aparecem em suas experiências, pois é a partir de suas narrativas, e não de uma concepção previamente

idealizada das UATI/UNATI, que se torna possível analisar a relação entre educação permanente e inclusão social.

#### 4.6 UNIVERSIDADES ABERTAS PARA A TERCEIRA IDADE: ORIGEM E OBJETIVOS

A criação das Universidades Abertas para a Terceira Idade insere-se em um processo mais amplo de transformação das formas de compreender a educação e o próprio envelhecimento. Durante muito tempo, a organização social da vida esteve marcada por uma divisão relativamente rígida entre suas etapas, associando infância e juventude à formação, idade adulta ao trabalho e velhice ao afastamento progressivo das atividades consideradas produtivas. Essa lógica contribuiu para restringir oportunidades educacionais das pessoas mais velhas, como se o interesse pela aprendizagem e a capacidade de produzir novos conhecimentos diminuíssem necessariamente com a idade. As transformações demográficas, sociais e culturais ocorridas ao longo do século XX colocaram essa concepção em questão e ampliaram a necessidade de respostas para uma etapa da vida cada vez mais longa e diversa.

Nesse processo, a concepção de educação permanente assumiu especial relevância, sobretudo porque deslocou a aprendizagem dos limites tradicionalmente estabelecidos pelos sistemas formais de ensino. Um dos marcos dessa discussão foi o relatório *Learning to Be*, elaborado por Faure et al. (1972) para a UNESCO, no qual a educação é compreendida como um processo que acompanha o ser humano ao longo de toda a existência. Essa perspectiva rompe com a ideia de que há um período determinado para aprender, pois reconhece que as transformações pessoais e sociais exigem permanente reconstrução dos conhecimentos, das relações e das formas de participação. Assim, aprender deixa de representar apenas uma preparação para a vida adulta e passa a fazer parte da própria experiência de viver.

É nesse ambiente de mudanças que surgem as Universidades da Terceira Idade. A experiência pioneira é atribuída ao professor Pierre Vellas, na Universidade de Toulouse, na França, em 1973, com a criação da Université du Troisième Âge (UTA). A proposta aproximou pessoas idosas e aposentadas do ambiente universitário por meio de atividades culturais, educativas e de convivência, partindo da compreensão de que o prolongamento da vida também produzia necessidades relacionadas ao conhecimento, às relações sociais e à participação. Ao abrir o espaço

universitário a esse público, a iniciativa contribuiu para reconhecer a velhice como etapa em que novos interesses, aprendizagens e projetos continuam possíveis.

A proposta inicialmente desenvolvida em Toulouse não se restringia à transmissão de conteúdos acadêmicos; havia uma preocupação mais ampla com as condições de vida das pessoas idosas, particularmente com situações de solidão, diminuição das relações sociais e afastamento dos espaços de participação, razão pela qual as atividades educativas eram associadas à cultura, à saúde, à convivência e ao desenvolvimento pessoal. Ao analisar a história das Universidades da Terceira Idade, Cachioni (1999; 2012) observa que a experiência francesa procurava melhorar a qualidade de vida das pessoas mais velhas e, ao mesmo tempo, modificar as representações sociais que vinculavam a velhice à passividade e à incapacidade.

Essa dimensão também aparece na obra de Vellas (1977), que compreende a terceira idade como um momento no qual novos projetos podem ser construídos, ainda que as condições próprias do envelhecimento não sejam desconsideradas. Sua contribuição torna-se especialmente significativa porque desloca a pessoa idosa da posição de simples destinatária de assistência para reconhecê-la como sujeito capaz de continuar aprendendo, relacionando-se e participando da sociedade. Sob essa perspectiva, a universidade deixa de ser concebida exclusivamente como espaço destinado aos jovens e passa a acolher sujeitos cujas trajetórias foram construídas em diferentes contextos sociais, profissionais e familiares.

A experiência francesa difundiu-se rapidamente para outros países, mas não permaneceu uniforme, uma vez que cada realidade incorporou características próprias às propostas de educação na velhice. Swindell e Thompson (1995), ao examinarem a expansão internacional das Universidades da Terceira Idade, identificam dois modelos que se tornaram referências nesse processo: o modelo francês, caracterizado por uma relação mais direta com as universidades e pela participação de professores e pesquisadores na organização das atividades, e o modelo inglês, desenvolvido posteriormente e sustentado de maneira mais acentuada pela aprendizagem compartilhada entre os próprios participantes.

O desenvolvimento do modelo inglês, especialmente a partir da década de 1980, acrescentou uma concepção importante ao movimento, pois as próprias pessoas mais velhas passaram a assumir posições mais ativas na organização das atividades e na produção e compartilhamento de conhecimentos. Nesse contexto, a

experiência acumulada ao longo da vida deixou de ser percebida apenas como memória individual e passou a ser reconhecida como um patrimônio capaz de contribuir para processos coletivos de aprendizagem.

Os dois modelos citados foram disseminados por todo o mundo, inclusive no Brasil, sofrendo modificações conforme as necessidades locais, mas tendo como princípio maior a oferta de um espaço educativo, oportunizando o enriquecimento cognitivo, a integração de conhecimentos, o relacionamento intergeracional, a elevação da autoestima e valorização da pessoa idosa (Oliveira; Scortegagna; Oliveira, 2016, p. 25).

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Peter Laslett (1989) sobre a denominada terceira idade. Para o autor, essa fase não deveria ser definida exclusivamente pela idade cronológica, pois poderia representar um período de maior disponibilidade para a realização pessoal, para a participação e para o desenvolvimento de interesses que, em outras etapas da vida, não puderam ser plenamente vivenciados. Embora essa perspectiva tenha contribuído para construir uma imagem menos negativa da velhice, ela também precisa ser considerada com cautela, já que nem todas as pessoas envelhecem nas mesmas condições sociais, econômicas, familiares ou de saúde.

É justamente nesse ponto que a reflexão de Debert (1999) se mostra indispensável. Ao analisar a chamada reinvenção da velhice, a autora demonstra que a emergência de novas formas de sociabilidade, lazer e participação destinadas às pessoas idosas contribuiu para superar representações que associavam o envelhecimento exclusivamente à dependência e ao declínio. Ao mesmo tempo, alerta para o risco de que a valorização da velhice ativa produza outra forma de normatização, na qual envelhecer bem passe a significar necessariamente ser independente, produtivo, saudável e permanentemente ativo. Esse cuidado é particularmente relevante quando se discutem as Universidades Abertas para a Terceira Idade, pois sua importância não deve resultar na construção de um modelo idealizado de envelhecimento que responsabilize individualmente aqueles que não conseguem participar desses espaços.

O envelhecimento constitui uma experiência heterogênea, atravessada por condições biológicas, psicológicas, sociais, econômicas e culturais. Essa compreensão dialoga com o paradigma life-span, desenvolvido por Baltes e colaboradores, segundo o qual o desenvolvimento humano não se encerra em determinada idade, mas envolve ganhos, perdas, adaptações e reorganizações

durante todo o curso da existência (Baltes; Baltes, 1990). A possibilidade de continuar aprendendo na velhice encontra fundamento nessa perspectiva, pois envelhecer não elimina a capacidade de desenvolvimento, ainda que possa modificar seus ritmos, condições e formas de expressão.

No campo educacional, essa discussão também encontra proximidade com o pensamento de Paulo Freire, para quem o ser humano é essencialmente inacabado e, justamente por reconhecer seu inacabamento, permanece aberto ao conhecimento e à transformação. Freire (1996) afirma que ensinar não consiste simplesmente em transferir conhecimentos, mas em criar possibilidades para sua produção e construção, concepção que assume especial pertinência na educação das pessoas idosas. Em vez de tratá-las como receptoras passivas de conteúdos ou de reduzir as atividades educativas a formas de entretenimento, uma proposta orientada por essa perspectiva reconhece os saberes construídos durante a vida e estabelece com eles um diálogo capaz de produzir novas aprendizagens.

Compreender a educação como ação permanente e a aprendizagem como processo presente durante toda a vida revela não apenas uma mudança no pensamento pedagógico, mas também uma resposta às transformações que atravessam o cotidiano. Novas tecnologias, formas de comunicação, relações sociais e demandas de cidadania exigem atualização contínua, sem que essa necessidade possa ser limitada às gerações mais jovens.

No Brasil, as primeiras iniciativas educacionais dirigidas às pessoas mais velhas antecederam a consolidação das Universidades Abertas para a Terceira Idade nas instituições de ensino superior. Experiências desenvolvidas pelo Serviço Social do Comércio (SESC), principalmente a partir das décadas de 1960 e 1970, contribuíram para ampliar os espaços de convivência e educação destinados a esse público, enquanto, nas décadas seguintes, universidades brasileiras passaram a incorporar progressivamente programas voltados ao envelhecimento e à educação permanente.

Oliveira (1999; 2016) destaca que esse movimento assumiu configurações próprias no Brasil e não correspondeu a uma simples reprodução dos modelos europeus. As experiências brasileiras foram sendo organizadas segundo características institucionais e demandas locais, reunindo propostas relacionadas à educação, à saúde, à cultura, à convivência e ao lazer.

Na Universidade Federal de Santa Catarina, em 1982, foi fundado o Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI), que “realizava estudos e divulgação de conhecimentos gerontológicos, com a preocupação de formar recursos humanos e buscar maior visibilidade para o idoso na sociedade” (Oliveira; Scortegagna; Oliveira, 2016, p. 27).

A expansão dessas iniciativas ocorreu principalmente no campo da extensão universitária, a partir de 1990, o que permitiu aproximar universidade e comunidade e, ao mesmo tempo, ampliar as possibilidades de participação de pessoas que nem sempre tiveram acesso à educação superior em etapas anteriores de suas trajetórias.

Nesse percurso, as Universidades Abertas para a Terceira Idade brasileiras passaram a reunir atividades educativas, culturais, artísticas, sociais e corporais, assumindo formatos diversos segundo as características de cada instituição.

Entre as experiências que marcaram essa expansão, podem ser citadas a Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em 1990; a Universidade de Passo Fundo, em 1991; a Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 1992; a Universidade Metodista de Piracicaba, também em 1992; e a Universidade de São Paulo, em 1995.

Embora organizados de formas distintas, os cursos e projetos universitários voltados às pessoas idosas passaram a reunir conhecimentos e práticas relacionados à valorização da pessoa idosa, à cidadania, à convivência e à qualidade de vida. A implantação dessas iniciativas também encontrou preconceitos e resistências, o que evidencia que sua expansão ocorreu em meio a mudanças graduais na maneira como a sociedade passou a perceber o envelhecimento e a necessidade de políticas voltadas a essa população.

Para Cachioni (2003), a educação destinada às pessoas idosas deve considerar seus interesses, suas experiências e suas necessidades específicas, evitando tanto a infantilização quanto a redução das propostas a atividades destinadas simplesmente à ocupação do tempo. A pessoa idosa chega ao espaço educativo trazendo consigo conhecimentos produzidos no trabalho, na família, nas relações comunitárias e em sua própria história, de maneira que a aprendizagem se torna mais significativa quando estabelece relações com esse repertório.

No contexto brasileiro, Oliveira (2012) situa as Universidades Abertas para a Terceira Idade no campo da educação permanente e da extensão universitária, compreendendo-as como espaços nos quais a universidade pode ampliar sua função

social e oferecer às pessoas idosas novas formas de acesso ao conhecimento. Para Oliveira (2012), a presença da pessoa idosa no ambiente universitário contribui para romper com a ideia de que a educação possui um tempo cronologicamente determinado e, ao mesmo tempo, favorece a construção de novos espaços de participação e convivência.

Essa perspectiva ajuda a compreender que o termo aberta, presente na denominação de muitos desses programas, não deve ser entendido apenas como referência à possibilidade de matrícula. A abertura assume uma dimensão mais ampla, pois representa a aproximação da universidade com sujeitos que historicamente permaneceram à margem de seus espaços (escolares, em especial) e que passam a frequentá-los não necessariamente com a finalidade de obter um diploma, mas para aprender, estabelecer relações, participar de atividades culturais e produzir novos sentidos para suas trajetórias.

Os objetivos das UATI/UNATI, por essa razão, ultrapassam a transmissão de conteúdos. A educação permanece como seu fundamento, mas aparece articulada à convivência, à participação social, à autonomia, ao acesso à cultura e à valorização das experiências construídas ao longo da vida. A aprendizagem pode ocorrer durante uma aula ou palestra, mas também se desenvolve nas relações estabelecidas entre os participantes, nas atividades culturais, nos projetos coletivos e no compartilhamento de experiências, razão pela qual a dimensão educativa dessas iniciativas não se limita ao espaço formal da sala de aula.

A convivência assume especial importância nesse processo, sobretudo porque a aposentadoria, a viuvez, as mudanças familiares e a redução de determinados espaços de sociabilidade podem alterar profundamente a organização da vida cotidiana. As UATI/UNATI podem ampliar redes relacionais e criar oportunidades de pertencimento, embora não seja adequado pressupor que todas as pessoas que nelas ingressam estejam anteriormente isoladas ou fragilizadas. Alguns participantes encontram nesses programas possibilidades de reconstrução de vínculos, enquanto outros ampliam experiências sociais que já faziam parte de suas trajetórias, o que demonstra que a mesma proposta pode assumir sentidos diferentes conforme a história de cada sujeito.

Da mesma maneira, autonomia e empoderamento não devem ser compreendidos como efeitos automáticos da participação nesses programas. O

acesso ao conhecimento pode ampliar a possibilidade de escolha, favorecer a compreensão de direitos e fortalecer a confiança para ocupar diferentes espaços sociais, porém essas mudanças dependem da relação estabelecida pelo participante com as oportunidades que lhe são oferecidas. A instituição pode criar condições para que conhecimentos, relações e experiências sejam construídos, mas o empoderamento envolve também a apropriação desses recursos pelos próprios sujeitos e sua capacidade de utilizá-los na vida cotidiana e na participação social.

Outro objetivo relevante encontra-se na transformação das próprias representações sobre a velhice. Quando pessoas idosas ocupam salas de aula, bibliotecas, auditórios, laboratórios, espaços culturais e demais ambientes universitários, tornam visível uma realidade que contradiz estereótipos e preconceitos ainda presentes socialmente: continuam interessadas em aprender, formular perguntas, compartilhar conhecimentos, criar e participar. Nesse processo, a Universidade Aberta para a Terceira Idade não transforma apenas a experiência daqueles que a frequentam, pois também provoca a própria universidade a reconhecer a pluralidade etária como parte de sua comunidade e de sua responsabilidade social.

A transformação das representações sobre a velhice depende, porém, das condições concretas em que os programas são desenvolvidos. A existência formal de uma UATI/UNATI não assegura, por si só, o direito à educação, pois acesso, permanência, transporte, acessibilidade, recursos financeiros, formação dos profissionais, continuidade das atividades e qualidade do acolhimento interferem diretamente nas possibilidades de participação. Compreender essas iniciativas como espaços de materialização da educação permanente exige, por isso, reconhecer simultaneamente suas potencialidades e seus limites.

A trajetória iniciada com Pierre Vellas, em Toulouse, e posteriormente reelaborada em diferentes países demonstra, portanto, que as Universidades Abertas para a Terceira Idade acompanharam uma transformação mais ampla na compreensão da velhice. Se inicialmente muitas dessas experiências procuravam responder à solidão, à aposentadoria e à necessidade de ocupação do tempo, progressivamente passaram a incorporar objetivos relacionados à aprendizagem ao longo da vida, à autonomia, à participação social, à valorização, à cidadania e ao reconhecimento de direitos. Essa ampliação não ocorreu de forma linear nem produziu um modelo único de Universidade da Terceira Idade, mas permitiu consolidar a ideia

de que a presença da pessoa idosa no espaço universitário possui significado educacional, social e político.

Sob essa perspectiva, as UATI/UNATI podem ser compreendidas como uma das formas pelas quais a educação permanente adquire materialidade no espaço universitário, pois reconhecem que o direito de aprender não se encerra com a conclusão da escolarização formal nem com a aposentadoria. Mais do que oferecer atividades para pessoas mais velhas, essas iniciativas ganham relevância quando possibilitam que diferentes sujeitos continuem construindo conhecimentos, relações e projetos, respeitando a heterogeneidade das velhices e as condições concretas que tornam a participação possível.

É a partir dessa compreensão que as experiências desenvolvidas nas universidades investigadas nesta tese serão posteriormente analisadas. Não se parte da ideia de que constituam modelos previamente exitosos, mas de que são espaços concretos nos quais se pode observar como educação, pertencimento, autonomia, participação e reconhecimento de direitos se articulam nas trajetórias dos participantes. Essa base teórica permite aproximar o debate histórico e conceitual da realidade vivida, preparando o caminho para o percurso metodológico apresentado no capítulo seguinte e para a análise empírica desenvolvida posteriormente.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Toda pesquisa é construída por escolhas que precisam guardar coerência com aquilo que se pretende compreender. Este capítulo objetiva delinear o percurso metodológico da pesquisa, articulando a perspectiva materialista histórico-dialética, a abordagem mista e a análise de conteúdo de Bardin na construção e interpretação do material empírico. A exposição parte da formulação do problema da tese e avança até a definição do campo, a produção do material empírico e sua interpretação, respeitando as particularidades das três instituições pesquisadas.

Investigar a educação permanente como direito humano e compreender as mudanças que os participantes reconhecem em suas vidas exige olhar para sujeitos concretos, inseridos em histórias, territórios e instituições diferentes. Por isso, o percurso metodológico precisou reunir informações que permitissem conhecer quem participou da pesquisa e, ao mesmo tempo, aproximar-se dos sentidos atribuídos à experiência de frequentar uma UATI/UNATI. A singularidade de cada universidade foi preservada, mas sem perder a possibilidade de comparação entre os três casos.

### 5.1 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA: COMPREENDER A EXPERIÊNCIA EM SEU CONTEXTO

A interpretação desenvolvida nesta tese encontra no materialismo histórico-dialético uma perspectiva capaz de aproximar as experiências individuais das condições históricas e sociais em que elas se constroem. A educação da pessoa idosa, o acesso aos espaços universitários, a participação social, a autonomia e o empoderamento não acontecem de maneira isolada. São experiências vividas por sujeitos que trazem consigo trajetórias de trabalho, escolarização, relações familiares, condições econômicas, oportunidades e desigualdades acumuladas ao longo da vida. Considerá-las somente como resultado de escolhas pessoais significaria desconsiderar parte importante da realidade em que essas experiências são produzidas.

Essa leitura encontra fundamento em Marx (2008), ao compreender que os indivíduos se constituem nas relações sociais e nas condições concretas de sua existência. Ao afirmar que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (Marx, 2008, p. 47), o

autor chama atenção para a relação existente entre a vida dos sujeitos e o contexto histórico e social no qual estão inseridos. No âmbito desta pesquisa, essa perspectiva permite olhar para as pessoas idosas considerando suas histórias de vida e as diferentes condições que acompanharam seus processos de envelhecimento, reconhecendo que as possibilidades de aprender, participar e ocupar novos espaços também são atravessadas pelas oportunidades que lhes foram oferecidas ao longo da vida.

A partir dessa perspectiva, o debate sobre a educação como direito humano adquire especial relevância. O reconhecimento jurídico do direito à educação ao longo da vida é fundamental, mas sua previsão normativa não significa que todas as pessoas tenham as mesmas condições para exercê-lo. Entre o direito reconhecido e sua concretização existem questões relacionadas ao acesso, à permanência, à mobilidade, à informação e às próprias possibilidades de participação. É nesse espaço entre o direito formalmente assegurado e as condições em que ele é vivido que a perspectiva histórico-dialética contribui para compreender as oportunidades proporcionadas pelas UATI/UNATI e, também, os limites que ainda acompanham a efetivação desse direito.

Kosik (1976) ressalta que a realidade não pode ser compreendida somente a partir daquilo que se apresenta de forma imediata. Para o autor, conhecer um fenômeno exige considerar as relações, as mediações e as contradições que fazem parte de sua constituição. Essa contribuição é importante para esta pesquisa porque uma resposta aparentemente simples, como dizer que a universidade possibilitou novas amizades ou despertou novamente a vontade de estudar, adquire maior significado quando relacionada à trajetória daquele participante, à aposentadoria, às perdas vivenciadas, à reorganização da rotina, às oportunidades de convivência e à possibilidade de voltar a ocupar um espaço universitário.

Neste estudo, a ideia de totalidade não significa pretender explicar toda a realidade social a partir dos 52 questionários que compõem o corpus da pesquisa, mas compreender as falas a partir das condições em que foram produzidas. Cada participante carrega sua própria história, suas experiências e sua forma de perceber a velhice, assim como cada UATI/UNATI está inserida em uma universidade com trajetórias, recursos, equipes, práticas e condições institucionais próprias. Por essa razão, a análise procura compreender essas experiências em suas particularidades,

sem perder de vista as relações sociais mais amplas que também influenciam a forma como são vividas e significadas.

A perspectiva dialética contribui, ainda, para que as UATI/UNATI não sejam apresentadas de forma idealizada. Os programas podem constituir importantes espaços de aprendizagem, convivência, participação e pertencimento e, ao mesmo tempo, enfrentar dificuldades relacionadas ao financiamento, à estrutura, às condições de acesso e ao alcance de suas ações. Da mesma maneira, o envelhecimento pode ser vivido como um período de novas possibilidades e projetos, sem que isso elimine experiências de solidão, adoecimento, perdas ou desigualdades. São realidades que coexistem e mostram a necessidade de reconhecer a pluralidade do envelhecer e as diferentes condições em que a educação permanente é vivenciada.

Minayo (2014) também contribui para esse olhar ao destacar o caráter histórico da pesquisa social e a necessidade de considerar os sujeitos e as relações que constituem a realidade investigada. Estudar envelhecimento e educação pressupõe reconhecer que as experiências relatadas pelos participantes são produzidas em determinado tempo e espaço e que a própria pesquisadora se aproxima dessa realidade a partir de escolhas teóricas e metodológicas. A interpretação exige, por isso, diálogo permanente entre o material produzido no campo e o referencial que orienta sua leitura, evitando que a teoria se sobreponha àquilo que os participantes efetivamente expressaram.

Nesta tese, o materialismo histórico-dialético não foi utilizado como uma técnica de codificação ou categorização das respostas. Sua função está relacionada à maneira de interpretar o objeto pesquisado e de compreender as experiências relatadas em suas relações com as condições históricas, sociais e institucionais em que se produzem.

Para a organização e análise do corpus qualitativo, adotou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), por meio da qual foram identificadas unidades de sentido e construídas as categorias utilizadas posteriormente na análise dos resultados. Enquanto Bardin oferece o caminho para a organização e o tratamento do material, a contribuição de Marx e Kosik auxilia na interpretação das relações, mediações e contradições presentes na realidade estudada.

Essa articulação dialoga com a discussão desenvolvida nos capítulos anteriores, nos quais o envelhecimento é compreendido como uma experiência plural, marcada pelas trajetórias individuais e pelas condições sociais em que cada pessoa vive. Do mesmo modo, o direito à educação precisa ser analisado a partir das possibilidades concretas de seu exercício. As falas dos participantes expressam experiências pessoais, mas também revelam relações com o espaço universitário, com a sociedade e com as condições que possibilitam ou dificultam a participação da pessoa idosa. É a partir desse movimento entre o sujeito e o contexto que se constrói a interpretação desenvolvida nesta pesquisa.

## 5.2 NATUREZA, ABORDAGEM E DELINEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa possui natureza aplicada e caráter exploratório, descritivo e interpretativo. É aplicada porque se volta para uma realidade concreta e para um campo educacional específico; exploratória porque se aproxima de diferentes experiências institucionais voltadas à educação da pessoa idosa; descritiva porque apresenta características dos participantes e dos programas; e interpretativa porque procura compreender os sentidos atribuídos à velhice, à educação, à participação universitária e às mudanças percebidas ao longo dessa experiência.

Optou-se por uma abordagem mista, com predominância qualitativa. Essa escolha nasceu da própria pergunta da pesquisa. Saber a idade dos participantes, o tempo de vínculo com os programas ou a distribuição do grupo segundo o sexo ajuda a compreender quem respondeu ao questionário, mas esses dados não explicam o que significa voltar a estudar, construir novas amizades, sentir-se pertencente a uma universidade ou reconhecer mudanças na própria autonomia. Para chegar a essas dimensões, foi necessário considerar o que os participantes tinham a dizer sobre a experiência.

Creswell e Plano Clark (2018) compreendem os métodos mistos como uma forma de articular dados quantitativos e qualitativos para ampliar a compreensão do problema pesquisado. Nesta tese, essa articulação não se resume à presença de números e narrativas no mesmo estudo. Os dados descritivos situam os grupos e ajudam a contextualizar as respostas; as questões abertas permitem compreender significados que não poderiam ser traduzidos apenas em frequências e percentuais.

A predominância qualitativa indica justamente onde se encontra o centro interpretativo da investigação.

Minayo (2014) ressalta que a pesquisa qualitativa se ocupa de dimensões da realidade que envolvem significados, valores, relações e experiências. Isso não coloca quantidade e qualidade em oposição. Os dois tipos de dados respondem a perguntas diferentes e podem se complementar quando seus limites são respeitados. Nesta pesquisa, os dados quantitativos e qualitativos foram tratados inicialmente conforme suas características e aproximados posteriormente, no momento da interpretação, configurando um desenho misto convergente (Creswell; Plano Clark, 2018).

Quanto ao delineamento, a investigação foi desenvolvida como pesquisa de campo e estudo de casos múltiplos. Yin (2018) assinala que o estudo de caso é particularmente útil quando o fenômeno precisa ser compreendido em relação ao contexto em que acontece. Essa aproximação foi fundamental porque as experiências dos participantes não podem ser separadas da universidade, da trajetória do programa e das condições institucionais que envolvem sua participação.

Cada universidade foi inicialmente analisada como um caso em sua própria realidade. UEPG, UNICENTRO e UNIOESTE tiveram seus dados examinados separadamente, preservando-se a composição dos grupos e as características de cada programa. Somente depois desse movimento foi realizada a comparação entre os três casos. A análise interinstitucional buscou reconhecer recorrências, contrastes e singularidades, sem classificar os programas ou indicar qual deles apresentaria melhores resultados.

O desenho adotado delimita também o alcance das conclusões. Três casos não representam estatisticamente todas as UATI/UNATI do Paraná ou do Brasil. O que o estudo permite é uma compreensão analítica construída a partir de experiências concretas e teoricamente relevantes. As interpretações permanecem vinculadas aos contextos pesquisados e são discutidas em diálogo com o referencial teórico da tese.

### 5.3 ESTADO DO CONHECIMENTO: APROXIMAÇÃO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE UATI/UNATI

Como parte do processo de aproximação e delimitação do objeto desta tese, foi desenvolvido um estado do conhecimento sobre a produção acadêmica relacionada às Universidades Abertas para a Terceira Idade (UATI/UNATI) e temas

que dialogam diretamente com a pesquisa, entre eles educação da pessoa idosa, educação permanente, políticas públicas e inclusão social.

O levantamento permitiu conhecer caminhos já percorridos por outros pesquisadores e situar o estudo diante de diferentes formas de compreender a presença da pessoa idosa nos espaços universitários.

O levantamento teve natureza bibliográfica, qualitativa e descritiva e reuniu teses e dissertações defendidas entre 2003 e 2025. O marco inicial corresponde ao ano de promulgação da Lei nº 10.741/2003, então denominada Estatuto do Idoso, por representar um momento importante na consolidação dos direitos da população idosa no Brasil. O período foi estendido até 2025 para alcançar a produção mais recente disponível no momento da realização da busca.

As buscas foram realizadas em bases, repositórios e mecanismos de busca utilizados de forma complementar: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), SciELO, Redalyc, Google Scholar e repositórios institucionais de universidades que mantêm programas voltados à pessoa idosa. Foram consideradas teses de doutorado e dissertações de mestrado com vínculo direto com UATI/UNATI ou programas análogos, desde que o trabalho estivesse situado no recorte temporal definido e apresentasse texto integral ou, ao menos, resumo suficiente para a avaliação de sua pertinência.

Para ampliar e refinar a localização dos trabalhos, foram utilizadas combinações de descritores e operadores booleanos relacionados à educação da pessoa idosa, educação permanente, políticas públicas, inclusão social, empoderamento e às diferentes denominações atribuídas aos programas universitários. O Quadro 4 apresenta a estratégia de busca utilizada no levantamento.

Quadro 4 – Estratégia de busca utilizada para o estado do conhecimento (2003–2025) (Continua)

| Base de Dados / Repositório            | Booleano Utilizado                                                           | Período   |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Banco de Teses e Dissertações da CAPES | "educação para pessoa idosa" AND "universidade aberta para a terceira idade" | 2003–2025 |
| BDTD (IBICT)                           | "educação para pessoa idosa" AND "UATI"                                      | 2003–2025 |
| SciELO                                 | "educação permanente" AND "pessoa idosa"                                     | 2003–2025 |
| SciELO                                 | "educação permanente" AND "universidade aberta para a terceira idade"        | 2003–2025 |
| Redalyc                                | "políticas públicas" AND "universidade aberta para a terceira idade"         | 2003–2025 |
| Google Scholar                         | "políticas públicas" AND "pessoa idosa" AND "UATI"                           | 2003–2025 |

Quadro 4 – Estratégia de busca utilizada para o estado do conhecimento (2003–2025) (Conclusão)

| Base de Dados / Repositório                                                         | Booleano Utilizado                                                                                                                          | Período   |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Repositórios institucionais (UERJ/UnATI, UFSC/NETI, UEPG/UATI, UFTM, UNIFESP, etc.) | "universidade aberta para a terceira idade" OR "universidade da terceira idade" OR "programa para idosos"                                   | 2003–2025 |
| Bases combinadas                                                                    | ("UATI" OR "UNATI" OR "UNAPI") AND "educação"                                                                                               | 2003–2025 |
| Bases combinadas                                                                    | ("universidade aberta para a terceira idade" OR "universidade da terceira idade") AND ("inclusão social" OR "empoderamento" OR "cidadania") | 2003–2025 |
| Bases combinadas                                                                    | "educação para idosos" AND "políticas públicas"                                                                                             | 2003–2025 |

Fonte: elaboração da autora.

A busca inicial identificou 39 trabalhos relacionados à temática educacional da pessoa idosa, sendo oito teses e 31 dissertações. Após a leitura dos resumos e a aplicação dos critérios de pertinência ao enfoque desta tese, foram selecionados 17 trabalhos — quatro teses e 13 dissertações — para uma aproximação mais aprofundada. O Quadro 5 sintetiza o conjunto localizado na etapa inicial.

Quadro 5 – Resumo da produção acadêmica sobre UATI e temas correlatos (2003–2025)

| Categoria             | Quantidade |
|-----------------------|------------|
| Total de Teses        | 8          |
| Total de Dissertações | 31         |

Fonte: elaboração da autora.

Além de indicar a quantidade de trabalhos encontrados, o levantamento permitiu observar sua distribuição ao longo do período, as instituições de origem e as áreas de conhecimento em que as pesquisas foram desenvolvidas. O Quadro 6 reúne as teses e dissertações identificadas, preservando os dados registrados no levantamento realizado.

Quadro 6 – Teses e dissertações identificadas no estado do conhecimento (2003–2025) (Continua)

| Ano  | Autor                  | Título                                                                                               | Tipo                             | Instituição / UF / Programa-Área |
|------|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| 2003 | Sousa, Gerson de       | A experiência de estudantes da terceira idade no projeto Universidade Aberta à Terceira Idade da USP | Dissertação (Mestrado Acadêmico) | USP / SP / Educação              |
| 2004 | Machado, Fabiana Ferro | Universidade aberta à terceira idade da Universidade do Sagrado Coração (UATI/USC): estudo de caso   | Dissertação (Mestrado Acadêmico) | UNESP/ USC / SP / Educação       |

Quadro 6 – Teses e dissertações identificadas no estado do conhecimento (2003–2025) (Continuação)

| Ano  | Autor                                    | Título                                                                                                                                           | Tipo                             | Instituição / UF / Programa-Área            |
|------|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------------|
| 2007 | Märtz, Maria de Lourdes Ferraz Wey       | Integração e qualidade de vida na terceira idade: um estudo com alunos da UATI/USP                                                               | Dissertação (Mestrado Acadêmico) | USP / SP / Saúde/Envelhecimento             |
| 2009 | Arruda, Ivan Eduardo de Abreu            | Análise de uma universidade da terceira idade no município de Campinas                                                                           | Dissertação (Mestrado Acadêmico) | PUC-Campinas / SP / Educação                |
| 2009 | Lacerda, Simone Magalhães                | Universidade Aberta à Terceira Idade: representações da velhice                                                                                  | Dissertação (Mestrado Acadêmico) | PUC-SP (Gerontologia) / SP / Gerontologia   |
| 2009 | Menocchi, Lauren Mariana                 | Representações sociais de professores e alunos em um programa de Universidade Aberta à Terceira Idade                                            | Dissertação (Mestrado Acadêmico) | UNESP – Bauru / SP / Psicologia da Educação |
| 2010 | Corvino, Evandro Diniz                   | Faculdade Aberta para a Terceira Idade FEFISO/ACM de Sorocaba: educação para o envelhecimento e seus efeitos                                     | Dissertação (Mestrado Acadêmico) | PUC-SP / SP / Educação                      |
| 2010 | Ruas, Nayere Rodrigues                   | Universidades da terceira idade da Região Metropolitana de Belo Horizonte: perfil dos participantes e características das instituições           | Dissertação (Mestrado Acadêmico) | UNICAMP – FCM / SP / Gerontologia           |
| 2011 | Inouye, Keika                            | Universidade Aberta à Terceira Idade: efeitos sobre a qualidade de vida percebida                                                                | Tese (Doutorado)                 | UFSCar / SP / Educação Especial             |
| 2013 | Silva, Flora Moritz da                   | Universidade e compromisso social: a prática da UFSC no Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI)                                               | Dissertação (Mestrado Acadêmico) | UFSC / SC / Administração                   |
| 2014 | Ferreira, Janaína Santos                 | Perfil de idosos participantes da UATI/UFTM e fatores associados                                                                                 | Dissertação (Mestrado Acadêmico) | UFTM / MG / Ciências da Saúde               |
| 2014 | Lopes, Paulo Roberto de Lima             | Inglês para terceira idade: investigando o contexto UnATI/UERJ visando à elaboração de materiais didáticos                                       | Dissertação (Mestrado Acadêmico) | UERJ / RJ / Letras                          |
| 2015 | Pires, Neusa Maria dos Santos            | Necessidades informacionais da pessoa idosa: estudo no contexto da Universidade Aberta à Terceira Idade da UNEB                                  | Dissertação (Mestrado Acadêmico) | UNEB / BA / Ciência da Informação           |
| 2016 | Derhun, Flávia Maria                     | A universidade aberta à terceira idade promovendo qualidade de vida: experiências de brasileiros e espanhóis                                     | Dissertação (Mestrado Acadêmico) | UEM / PR / Enfermagem                       |
| 2016 | Lima, Eliana Carlota Mota Marques        | Memórias de leituras de idosos da UATI/UEFS: ressignificando suas histórias                                                                      | Dissertação (Mestrado Acadêmico) | UEFS / BA / Educação                        |
| 2016 | Martins, Rita de Cássia Cabral de Campos | Educação e convivência social na terceira idade: percepção de mudanças na qualidade de vida dos participantes da UATI/UNIFESP – Baixada Santista | Dissertação (Mestrado Acadêmico) | UNIFESP / SP / Educação/Interdisciplinar    |

Quadro 6 – Teses e dissertações identificadas no estado do conhecimento (2003–2025) (Continuação)

| Ano  | Autor                                   | Título                                                                                                                                                    | Tipo                                | Instituição / UF / Programa-Área                    |
|------|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| 2017 | Machado, Cássia Cilene de Almeida Chalá | Empoderamento de idosos na escolarização da EJA do NETI/UFSC                                                                                              | Dissertação (Mestrado Acadêmico)    | UFSC / SC / Educação                                |
| 2018 | Santana, Lisianne Lima de               | Universidade Aberta à Terceira Idade no Brasil: panorama e desafios                                                                                       | Dissertação (Mestrado Acadêmico)    | UFG / GO / Educação                                 |
| 2019 | Muniz, Ana Cláudia                      | Um programa para a longevidade: uma etnografia do UniversIDADE da UNICAMP                                                                                 | Dissertação (Mestrado Acadêmico)    | UNICAMP / SP / Antropologia Social                  |
| 2019 | Silva, Marize Amorim                    | Atividade sensório-motora em idosos do programa CDS/NETI/UFSC                                                                                             | Dissertação (Mestrado Acadêmico)    | UFSC / SC / Educação Física/Envelhecimento          |
| 2019 | Souza Filho, Alcides Alves de           | Educação da pessoa idosa e processos socioeducativos na UATI                                                                                              | Dissertação (Mestrado Profissional) | UNEB / BA / Educação                                |
| 2020 | Ataíde, Douglas Silva                   | Avaliação do nível de vulnerabilidade clínico-funcional de idosos alunos e não-alunos atendidos pela policlínica da FUnATI em Manaus                      | Dissertação (Mestrado Acadêmico)    | UFAM / AM / Saúde Coletiva (PPGSSE)                 |
| 2020 | Fernandes, Fabiane Rodrigues            | Repositório digital como ambiente de inclusão digital e social para idosos – UNATI/UNESP                                                                  | Dissertação (Mestrado Acadêmico)    | UNESP / SP / Ciência da Informação                  |
| 2020 | Fernandes, Gisele Pasquini              | Educação para além do tempo: a UNATI como um espaço acadêmico aberto                                                                                      | Tese (Doutorado)                    | UEM / PR / Educação                                 |
| 2020 | Gomes, Fábio Ricardo Hilgenberg         | Associação da atividade física estruturada e das oficinas de formação com aspectos cognitivos e qualidade de vida em idosos das UNATIs públicas do Paraná | Tese (Doutorado)                    | UFPR / PR / Educação Física                         |
| 2021 | Alencar, Aliny Ferreira                 | Química no cotidiano de pessoas idosas da UATI: experiências intergeracionais                                                                             | Dissertação (Mestrado Acadêmico)    | UEPB / PB / Ensino de Química                       |
| 2021 | Braga, Roana de Jesus                   | Vínculo entre docentes e idosos da Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) de Assis                                                                  | Dissertação (Mestrado Acadêmico)    | UNESP – FCL Assis / SP / Psicologia                 |
| 2021 | Lopes, Paulo Roberto de Lima            | Línguas para fins específicos na UnATI/UERJ: estratégias de aprendizagem de inglês de adultos da terceira idade                                           | Dissertação (Mestrado Acadêmico)    | UERJ / RJ / Letras                                  |
| 2022 | Braga, Gisele de Brito                  | O despertar de uma nova realidade: a formação de formadores (FUnATI/AM)                                                                                   | Tese (Doutorado)                    | UFAM / AM / Educação                                |
| 2022 | Claro, Genoveva Ribas                   | Universidade aberta à terceira idade (UNATI): ressignificar a vida por meio da educação permanente                                                        | Tese (Doutorado)                    | Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) / PR / Educação |

Quadro 6 – Teses e dissertações identificadas no estado do conhecimento (2003–2025) (Conclusão)

| Ano  | Autor                              | Título                                                                                                                                                                               | Tipo                             | Instituição / UF / Programa-Área |
|------|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| 2022 | Gomes, Thays<br>Heloise de Moura   | Envelhe(Ser) ativo: as atividades educativas da UATI-UFTM em tempo de isolamento social                                                                                              | Dissertação (Mestrado Acadêmico) | UFTM / MG / Educação             |
| 2023 | Gardin, Daniela do Amaral Oliveira | Dimensões da competência em informação nos processos educacionais de idosos da Universidade Aberta à Terceira Idade (Unati) da Unicentro                                             | Tese (Doutorado)                 | UEL / PR / Ciência da Informação |
| 2023 | Lopes, Paulo                       | A música na terceira idade: reflexões acerca das representações sociais de idosos da UNATI-UEM sobre as experiências vivenciadas em um con-texto de educação permanente e não formal | Tese (Doutorado)                 | UEM / PR / Educação              |
| 2023 | Marques, Rafaela<br>Moreira Rocha  | Autocuidado em saúde de idosos com DCNT: vivências de idosas da FUnATI                                                                                                               | Dissertação (Mestrado Acadêmico) | UFAM / AM / Psicologia           |
| 2023 | Nunes, Fernando de Souza           | Universidade Aberta à Terceira Idade em Serrinha-BA: narrativas (auto)biográficas e territorialidades                                                                                | Dissertação (Mestrado Acadêmico) | UNEB / BA / Educação             |
| 2023 | Paiva, Elza Beatriz Barros de      | Violência contra a mulher idosa na Fundação Universidade Aberta da Terceira Idade (FUnATI) em Manaus                                                                                 | Dissertação (Mestrado Acadêmico) | UFAM / AM / Psicologia           |
| 2024 | Holanda, Ellen Oliveira Nobre      | Significações do processo educativo com a pessoa idosa produzidas pelos discentes da FUnATI – Manaus                                                                                 | Dissertação (Mestrado Acadêmico) | UFAM / AM / Psicologia           |
| 2024 | Ratiguieri, Gisele Maria           | Análise da qualidade de vida de idosos participantes da Universidade Aberta para a Pessoa Idosa (UNAPI) – Unespar/Paranaguá                                                          | Dissertação (Mestrado Acadêmico) | Unespar / PR / Educação (PPGSeD) |

Fonte: elaboração da autora, a partir do levantamento realizado.

O conjunto identificado mostra que a produção sobre universidades abertas destinadas à pessoa idosa se distribui por diferentes áreas do conhecimento. Embora a Educação apareça com frequência, também foram encontrados estudos vinculados à Gerontologia, Enfermagem, Psicologia, Ciência da Informação, Administração, Letras, Educação Física e outras áreas. Essa diversidade confirma que o envelhecimento e a educação da pessoa idosa constituem temas que ultrapassam fronteiras disciplinares e são examinados a partir de diferentes questões e perspectivas.

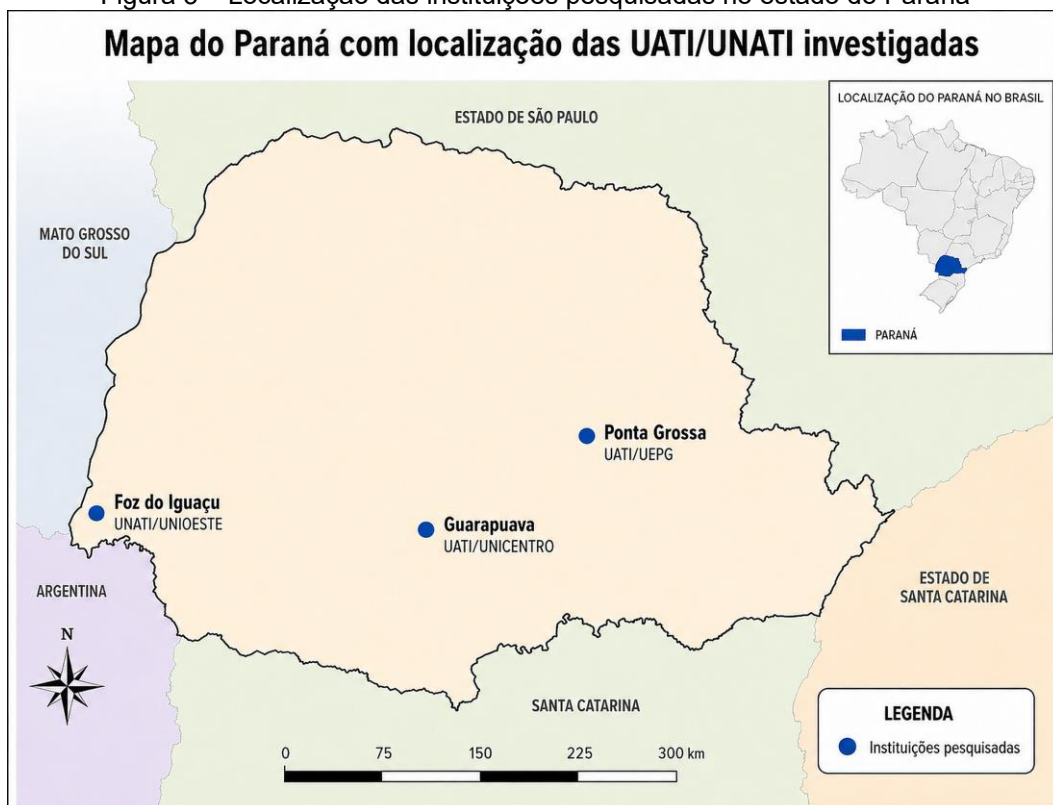
Os trabalhos também revelam uma variedade de enfoques, envolvendo qualidade de vida, convivência, representações da velhice, aprendizagem, relações intergeracionais, inclusão digital, empoderamento, participação e educação

permanente. O levantamento foi importante para perceber como esses temas vêm sendo abordados e, principalmente, para delimitar o recorte desta tese, que aproxima o direito humano à educação permanente das experiências vividas em três universidades públicas estaduais do Paraná, com atenção ao empoderamento e à inclusão social.

Assim, o estado do conhecimento não foi tratado como uma etapa isolada da pesquisa. Ele contribuiu para situar o objeto, reconhecer a produção já existente e orientar escolhas que posteriormente aparecem no campo empírico e na análise. A partir dessa aproximação com os estudos anteriores, o percurso metodológico segue para a apresentação das três universidades selecionadas e das razões que orientaram a constituição do campo da pesquisa.

A localização das instituições investigadas no estado do Paraná pode ser visualizada na Figura 3. A representação permite situar espacialmente a UATI/UEPG, em Ponta Grossa, a UNATI/UNIOESTE, em Foz do Iguaçu, e a UNATI/UNICENTRO, em Guarapuava, evidenciando a distribuição territorial do campo empírico da pesquisa.

Figura 3 – Localização das instituições pesquisadas no estado do Paraná



Fonte: elaboração da autora com base em dados cartográficos do IBGE e nas instituições pesquisadas (2026).

#### 5.4 O CAMPO DA PESQUISA E A ESCOLHA DAS TRÊS UNIVERSIDADES

A definição do campo empírico foi uma escolha diretamente relacionada ao problema de pesquisa. A UATI/UEPG, a UNATI/UNICENTRO e a UNATI/UNIOESTE foram selecionadas de forma intencional porque compartilham uma base institucional que torna a comparação possível e, ao mesmo tempo, apresentam trajetórias e contextos regionais suficientemente distintos para ampliar a compreensão do fenômeno.

As três instituições integram o sistema público estadual de ensino superior do Paraná e desenvolvem seus programas no âmbito da extensão universitária. Essa característica oferece um ponto de partida comum. Ainda assim, pertencer ao mesmo sistema não significa viver as mesmas condições. Cada universidade possui história, estrutura, recursos, equipes e formas próprias de relação com a comunidade, aspectos que também influenciam a maneira como os programas se organizam e são vividos por seus participantes.

A trajetória histórica foi outro elemento considerado. A UATI/UEPG iniciou suas atividades em 1992, a UNATI/UNICENTRO em 2000 e a UNATI/UNIOESTE, no Campus de Foz do Iguaçu, em 2008. Os diferentes tempos de existência não foram tomados como medida de qualidade, mas como parte do contexto de cada caso. Um programa com mais de três décadas pode ter construído tradições e formas de pertencimento distintas de experiências implantadas posteriormente, sem que isso permita estabelecer qualquer hierarquia entre elas.

A diversidade regional também contribuiu para a escolha. A UEPG está situada em Ponta Grossa, nos Campos Gerais; a UNICENTRO, em Guarapuava, na região centro-sul; e a UNIOESTE, em Foz do Iguaçu, na região oeste e em uma realidade marcada pela tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina. As condições do território, as possibilidades de deslocamento, as redes de convivência e as oportunidades de participação não determinam como se envelhece, mas fazem parte das condições que cercam a experiência da velhice.

As três UATI/UNATI compartilham objetivos relacionados à educação ao longo da vida, à convivência, à participação e à valorização da pessoa idosa. As práticas, porém, não são idênticas. Cada programa organiza suas atividades de acordo com a trajetória institucional, os recursos disponíveis e as características de seu público.

Essa combinação entre uma finalidade comum e modos distintos de realizá-la torna a comparação especialmente interessante para a pesquisa.

A escolha dos três casos permitiu observar se temas como aprendizagem, pertencimento, autonomia, inclusão social e empoderamento apareciam em realidades diferentes e quais sentidos assumiam em cada uma delas. Pertencimento, por exemplo, pode surgir associado à retomada da condição de estudante, à construção de amizades, à participação coletiva ou ao reconhecimento dentro da universidade. A comparação ajuda a perceber essas nuances sem transformar experiências diferentes em um único padrão.

As UATI/UNATI, por isso, não foram tratadas apenas como locais de aplicação dos questionários. Elas fazem parte do próprio fenômeno estudado, pois organizam oportunidades educativas e relações de convivência dentro de instituições públicas. Também dependem de financiamento, equipes, políticas de extensão e condições de acesso. Compreender o campo significou olhar para o que os participantes relatam e, ao mesmo tempo, para as condições institucionais que ajudam a dar forma a essas experiências.

A presença de três casos tornou possível distinguir aspectos recorrentes daqueles mais ligados a uma realidade específica. Esse movimento acompanha a lógica dos estudos de casos múltiplos discutida por Yin (2018): cada experiência é primeiro compreendida em sua singularidade e, depois, aproximada das demais. No capítulo 6, essa mesma lógica orienta a apresentação dos resultados e a comparação final entre UEPG, UNIOESTE e UNICENTRO.

## 5.5 PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS E PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

O planejamento inicial previa a aplicação de 20 questionários em cada instituição, totalizando 60 participantes. No campo, foram obtidos 20 questionários válidos na UEPG, 20 na UNIOESTE e 12 na UNICENTRO. O corpus efetivamente analisado ficou composto, portanto, por 52 questionários, além de três instrumentos semiestruturados respondidos por escrito pelas coordenações dos respectivos programas.

A composição do corpus e os instrumentos utilizados na produção do material empírico são apresentados de forma sintética no Quadro 7, permitindo visualizar o

planejamento inicial, o número de questionários efetivamente analisados e a participação das coordenações em cada instituição.

Quadro 7 – Composição do corpus e instrumentos de produção do material empírico

| Instituição     | Planejamento inicial | Questionários válidos | Instrumento da coordenação | Material analisado                                 |
|-----------------|----------------------|-----------------------|----------------------------|----------------------------------------------------|
| UATI/UEPG       | 20                   | 20                    | 1                          | 20 questionários + 1 instrumento da coordenação    |
| UNATI/UNIOESTE  | 20                   | 20                    | 1                          | 20 questionários + 1 instrumento da coordenação    |
| UNATI/UNICENTRO | 20                   | 12                    | 1                          | 12 questionários + 1 instrumento da coordenação    |
| <b>Total</b>    | <b>60</b>            | <b>52</b>             | <b>3</b>                   | 52 questionários + 3 instrumentos das coordenações |

Fonte: elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2026).

A diferença entre o número inicialmente previsto e o material obtido na UNICENTRO foi mantida tal como ocorreu na pesquisa. Não se buscou completar artificialmente o grupo nem atribuir causas às respostas que não foram obtidas. Cada instituição foi analisada a partir de seu corpus real, e os percentuais apresentados no capítulo de resultados consideram  $n=20$  na UEPG,  $n=20$  na UNIOESTE e  $n=12$  na UNICENTRO.

A seleção ocorreu de forma intencional e por acessibilidade, considerando o vínculo com o programa no período da coleta, a disponibilidade e a concordância em participar. Alguns programas recebem também pessoas com menos de 60 anos. Quando havia vínculo regular e o instrumento havia sido validamente respondido, essas respostas foram preservadas no corpus, identificadas nas faixas etárias correspondentes e interpretadas sem confundir esses participantes com a definição jurídica de pessoa idosa.

O questionário destinado aos participantes reuniu 12 questões. As perguntas iniciais contribuíram para caracterizar os grupos, especialmente quanto ao sexo, à faixa etária e ao tempo de participação. As questões abertas, sobretudo as de número 6 a 12, constituíram o núcleo qualitativo da investigação e abordaram o significado da velhice, a educação da pessoa idosa como direito, as motivações para frequentar a

UATI/UNATI, o papel do programa na vida do participante, as percepções sobre inclusão e empoderamento, as mudanças reconhecidas e a mensagem dirigida a outras pessoas idosas.

Para facilitar a compreensão da função de cada instrumento, o Quadro 8 sintetiza os respondentes, a finalidade de cada fonte e as principais dimensões contempladas na produção do material empírico.

Quadro 8 – Instrumentos e dimensões investigadas

| <b>Instrumento</b>                  | <b>Respondentes</b>             | <b>Finalidade</b>                                                       | <b>Principais dimensões</b>                                                                                                                               |
|-------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Questionário misto – 12 questões    | Participantes das UATI/UNATI    | Caracterizar os participantes e conhecer suas experiências e percepções | Faixa etária; tempo de participação; velhice; educação como direito; motivações; papel da UATI/UNATI; inclusão social; empoderamento; mudanças percebidas |
| Instrumento semiestruturado escrito | Coordenações dos três programas | Conhecer a perspectiva institucional                                    | Trajetória do programa; objetivos; organização das atividades; contribuições percebidas; desafios institucionais                                          |

Fonte: elaboração da autora com base nos instrumentos da pesquisa (2026).

As questões abertas foram importantes porque permitiram que os participantes respondessem com suas próprias palavras. Foi nesse espaço que surgiram relatos sobre aprendizagem, convivência, pertencimento, solidão, retomada de projetos, novas amizades, mudanças na rotina e diferentes formas de compreender a velhice. Algumas respostas foram breves; outras, mais detalhadas. Essa diversidade foi preservada como parte do próprio campo, sem exigir dos participantes uma narrativa previamente moldada pela pesquisadora.

O instrumento destinado às coordenações buscou conhecer a trajetória dos programas, seus objetivos, a organização das atividades, as contribuições percebidas e os desafios institucionais. Como foi respondido por escrito, ele foi tratado como instrumento semiestruturado e não como entrevista. As respostas das coordenações constituíram uma perspectiva institucional complementar e foram mantidas separadas das falas dos participantes na primeira etapa da análise, evitando que uma fonte funcionasse como confirmação automática da outra.

Na caracterização descritiva dos grupos, todo o material foi organizado por instituição e identificado por códigos, preservando a identidade dos participantes.

## 5.6 O CAMINHO DA ANÁLISE: DOS DADOS ÀS CATEGORIAS E À INTERPRETAÇÃO

A análise foi construída a partir de dois movimentos que se complementam. Os dados quantitativos foram utilizados de forma descritiva, enquanto as respostas abertas constituíram o principal material para a interpretação qualitativa. Cada conjunto foi inicialmente tratado conforme suas características e, depois, colocado em diálogo. Os números ajudaram a situar as narrativas, mas não ocuparam o lugar das experiências relatadas pelos participantes.

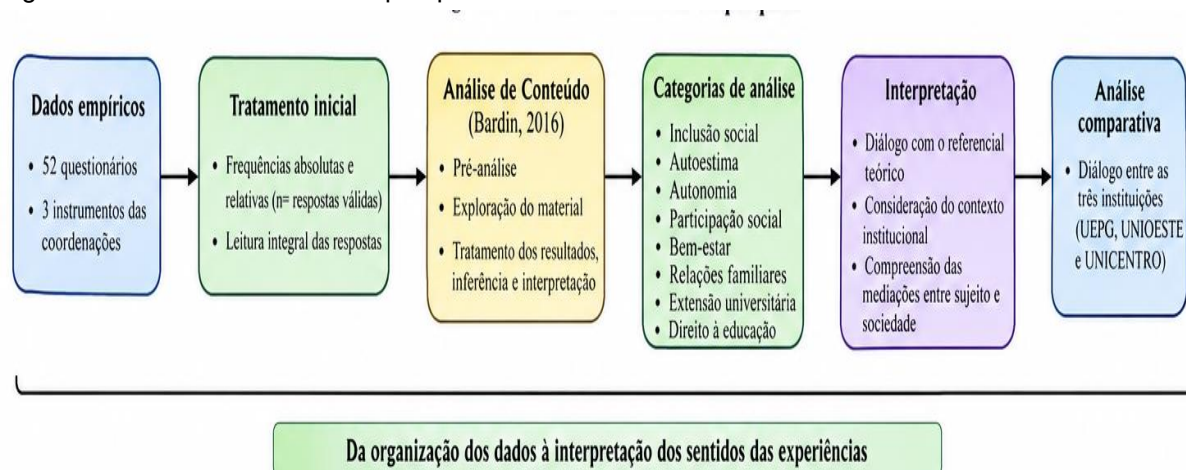
Na dimensão quantitativa, foram utilizadas frequências absolutas e relativas calculadas sobre o número efetivo de respostas válidas em cada universidade. Não foram aplicados testes estatísticos inferenciais, pois o tipo de amostra, o tamanho dos grupos e os objetivos da investigação não sustentam generalizações estatísticas. Idade e tempo de participação, por exemplo, foram utilizados para caracterizar os grupos e oferecer pistas de leitura, sem serem tratados como explicações automáticas para pertencimento, autonomia ou satisfação.

As respostas abertas foram analisadas com base na análise de conteúdo de Bardin (2016). A técnica foi escolhida por permitir a organização sistemática de um material formado por respostas de diferentes extensões, nas quais apareciam sentidos relacionados ao envelhecimento, à educação, à convivência, à autonomia, à inclusão e à participação. A Análise de Conteúdo ajudou a tornar visíveis recorrências, diferenças e núcleos de sentido sem reduzir a análise a uma contagem de palavras ou menções.

Bardin (2016) apresenta três momentos amplos para a análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta tese, essas etapas orientaram a leitura sem se transformar em uma sequência mecânica. A análise exigiu retornos ao corpus, comparação entre respostas e revisão de categorias sempre que os sentidos encontrados pediam uma reorganização.

O percurso realizado desde a organização inicial do material até a interpretação e a comparação entre as três instituições pode ser visualizado na Figura 4. A representação sintetiza o movimento da análise e mostra como os dados descritivos, as respostas abertas e as categorias construídas foram sendo articulados ao referencial teórico, preservando as particularidades de cada universidade.

Figura 4 – Percurso analítico da pesquisa



Fonte: elaboração da autora (2026).

A pré-análise começou com a organização dos questionários por instituição, a conferência do material e a leitura integral das respostas. A leitura flutuante, proposta por Bardin (2016), permitiu uma primeira aproximação com o conjunto antes da fragmentação em categorias. Nessa fase foram percebidos temas que se repetiam, respostas singulares e aspectos que mereciam ser retomados com maior atenção nas leituras seguintes.

Algumas dimensões já estavam relacionadas às perguntas do instrumento, como educação como direito, inclusão social e empoderamento. Outras foram se tornando mais nítidas a partir das próprias falas: pertencimento, novas amizades, autonomia, autoestima, participação social, bem-estar, continuidade da aprendizagem, retomada de projetos e relações familiares. A construção das categorias combinou, assim, referências presentes no problema e nos objetivos com sentidos que emergiram do contato com o material.

A exploração do corpus envolveu a identificação de unidades de sentido e a aproximação entre respostas que tratavam de experiências semelhantes. Uma mesma fala podia reunir mais de uma dimensão. Quando um participante relatava que voltou a sair de casa, fez amigos e se sentia mais disposto, por exemplo, convivência, participação social e bem-estar apareciam articulados. A categorização serviu para organizar o material, não para fragmentar experiências que, na vida concreta, se apresentam relacionadas.

Foi nesse movimento que se consolidaram categorias comuns às três instituições, entre elas inclusão social, empoderamento, autoestima, autonomia,

participação social, bem-estar, relações familiares, extensão universitária, direito à educação. Essas categorias funcionaram como chaves de leitura, e não como rótulos fixos. O mesmo tema podia assumir conteúdos diferentes em cada universidade, algo que se tornou particularmente importante na comparação entre os casos.

A frequência dos temas foi considerada como informação descritiva, mas não como único critério de relevância. Uma fala pouco recorrente poderia revelar uma contradição, uma dificuldade ou uma experiência que não aparecia no discurso predominante. Minayo (2014) reforça a importância de compreender os sentidos e as relações presentes no material qualitativo. Por isso, respostas críticas ou divergentes foram preservadas e interpretadas, mesmo quando não correspondiam à tendência majoritária.

No momento interpretativo, as categorias foram retomadas à luz do referencial teórico desenvolvido nos capítulos anteriores. Educação permanente, direito humano à educação, envelhecimento, empoderamento e inclusão social ofereceram conceitos para compreender as respostas, sem substituir o que os participantes disseram. A teoria funcionou como lente de leitura, não como uma grade destinada a confirmar previamente a tese.

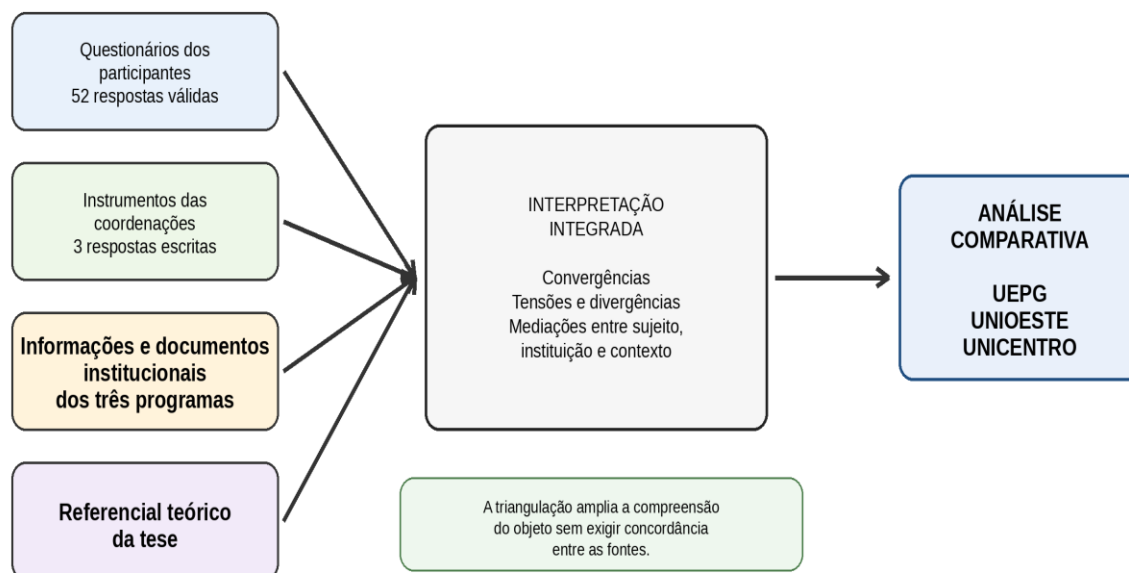
É também nesse ponto que a contribuição de Kosik (1976) se aproxima novamente da análise. Os sentidos organizados por meio de Bardin foram relacionados às condições em que as experiências se realizam. Um relato sobre autonomia, por exemplo, pode expressar uma mudança reconhecida pelo sujeito e, simultaneamente, estar ligado ao acesso a informações, oportunidades e espaços de participação. A interpretação procurou manter essas mediações visíveis, evitando reduzir processos sociais complexos a atributos individuais.

As respostas das coordenações e as informações institucionais foram utilizadas como fontes. A aproximação entre essas fontes não buscou produzir concordância obrigatória. Quando participantes e coordenações apontavam para a mesma direção, essa convergência era considerada; quando apareciam tensões ou diferenças, elas também permaneciam na análise. A triangulação foi utilizada para ampliar a compreensão do objeto, e não para eliminar suas contradições.

A articulação entre essas diferentes fontes é sintetizada na Figura 5. O objetivo não foi buscar uma confirmação automática entre os materiais, mas aproximar

perspectivas distintas e observar como convergências, tensões e particularidades contribuíam para a compreensão do objeto pesquisado.

Figura 5 – Articulação das fontes utilizadas na interpretação



Fonte: elaboração da autora (2026).

A análise respeitou ainda a singularidade de cada universidade. Primeiro, UEPG, UNIOESTE e UNICENTRO foram examinadas separadamente; depois, os resultados foram colocados em diálogo. Esse movimento intrainstitucional e interinstitucional, coerente com a estratégia de casos múltiplos de Yin (2018), permitiu reconhecer elementos comuns sem apagar diferenças relacionadas à história dos programas, ao território e às experiências dos participantes. É esse percurso que sustenta a análise comparativa desenvolvida no capítulo 6.

O Quadro 9 reúne as principais etapas desse percurso, os procedimentos realizados e a finalidade de cada movimento analítico. A sistematização não representa uma sequência rígida, pois a leitura do corpus exigiu retomadas, comparações e revisões ao longo do processo, mas permite visualizar, de forma sintética, o caminho seguido desde a organização do material até sua interpretação.

Quadro 9 – Caminho da análise: dos dados às categorias e à interpretação

| <b>Etapas / movimento</b>                                                   | <b>Procedimentos realizados</b>                                                                                                                      | <b>Produtos / resultados</b>                                                             | <b>Finalidade</b>                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tratamento inicial dos dados</b>                                         | Uso de frequências absolutas e relativas (n = respostas válidas por universidade); leitura integral das respostas.                                   | Caracterização dos grupos e aproximação inicial com o material.                          | Situar as narrativas e oferecer pistas de leitura, sem generalizações estatísticas.  |
| <b>Pré-análise (Bardin, 2016)</b>                                           | Organização dos questionários por instituição; leitura flutuante; identificação de temas recorrentes e aspectos singulares.                          | Primeira aproximação com o corpus e definição das direções analíticas.                   | Compreender o conjunto antes da organização em categorias.                           |
| <b>Exploração do material</b>                                               | Identificação de unidades de sentido; aproximação entre respostas semelhantes; agrupamento de falas com sentidos articulados.                        | Constituição das categorias de análise.                                                  | Organizar o material sem fragmentar experiências relacionadas.                       |
| <b>Tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2016)</b> | Retomada das categorias à luz do referencial teórico; diálogo entre dados, teoria e contexto institucional; consideração de convergências e tensões. | Interpretação das experiências à luz das condições históricas, sociais e institucionais. | Compreender os sentidos dos relatos, mantendo as mediações entre sujeito e contexto. |

Fonte: elaboração da autora (2026).

Esse percurso permitiu organizar o material produzido no campo sem afastá-lo das experiências dos participantes e dos contextos institucionais em que essas experiências foram construídas.

## 5.7 RIGOR, ASPECTOS ÉTICOS E LIMITES DA PESQUISA

O rigor da pesquisa foi buscado na coerência entre a pergunta central, os objetivos, o material produzido e as interpretações apresentadas. Os questionários foram identificados por códigos, a origem institucional de cada resposta foi preservada e as falas foram lidas repetidamente. As categorias também foram revistas ao longo da análise quando apresentavam sobreposição ou não conseguiam expressar adequadamente os sentidos encontrados no corpus. Minayo (2014) destaca que a qualidade da pesquisa social depende da consistência teórica e da transparência do caminho percorrido, princípio que orientou esse processo.

A preservação das respostas divergentes integrou esse cuidado. A pesquisa não procurou construir um retrato uniforme das UATI/UNATI. Quando uma fala contrariava a tendência predominante, ela era mantida e examinada em seu contexto, pois a ausência de consenso também pode revelar limites e diferentes formas de

vivenciar uma mesma proposta institucional. Essa escolha é coerente com a perspectiva histórico-dialética adotada, que reconhece a presença de tensões e contradições na realidade social.

Os aspectos éticos acompanharam o desenvolvimento da investigação. A participação foi voluntária, os dados foram utilizados para fins acadêmicos e científicos e a identidade dos participantes foi preservada. Também se evitou tratar a condição de pessoa idosa como sinônimo de incapacidade ou dependência. Os participantes foram reconhecidos como sujeitos capazes de interpretar a própria experiência, expressar escolhas, críticas, desejos e expectativas, em consonância com a concepção de educação e de envelhecimento defendida ao longo da tese.

Em observância à Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq, instituída pela Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026, registra-se que, durante a versão final da tese, foi utilizada a ferramenta ChatGPT, da OpenAI, para a revisão gramatical de trechos e auxílio na apresentação de quadros e gráficos. A inteligência artificial não foi adotada como fonte científica autônoma nem como substituta da leitura das obras, das decisões metodológicas ou da interpretação final dos dados.

A interpretação dos resultados, contudo, precisa considerar os limites do desenho adotado. A amostra é intencional e não probabilística; por isso, os 52 participantes não representam estatisticamente todas as pessoas que frequentam UATI/UNATI. A diferença entre o número inicialmente previsto e os 12 questionários obtidos na UNICENTRO também foi assumida de forma transparente. Os percentuais foram calculados a partir do corpus real de cada instituição, sem equiparar artificialmente os grupos.

Os instrumentos das coordenações foram respondidos por escrito e ofereceram informações institucionais importantes. Reconhecer os limites faz parte do próprio rigor metodológico. A força do estudo está em compreender, em três contextos universitários distintos, como os participantes significam a educação permanente e quais repercussões reconhecem em dimensões como aprendizagem, pertencimento, autonomia, participação, empoderamento e inclusão social. As conclusões são construídas dentro desse alcance e preservam a cautela necessária diante de um fenômeno complexo e marcado por trajetórias individuais e condições sociais diversas.

## 5.8 SÍNTESE DO PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico adotado procurou manter próximos o problema da tese, as características do campo e as experiências dos participantes. As escolhas não partiram de um modelo abstrato a ser aplicado posteriormente à realidade, mas foram articuladas à necessidade de compreender um objeto que envolve direitos, trajetórias de vida, instituições e sentidos atribuídos à participação educativa.

O Quadro 10 reúne as principais decisões metodológicas e oferece uma visão de conjunto do caminho percorrido. Sua função é sintetizar o desenho da investigação, sem substituir a discussão apresentada ao longo do capítulo.

Quadro 10 – Síntese do percurso metodológico

| <b>Etapa</b>                     | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Perspectiva teórico-metodológica | Materialismo histórico-dialético, como orientação da interpretação das relações, mediações e contradições presentes no objeto.                                  |
| Abordagem                        | Mista, com predominância qualitativa.                                                                                                                           |
| Delineamento                     | Pesquisa aplicada, exploratória, descritiva e interpretativa, desenvolvida como estudo de casos múltiplos.                                                      |
| Campo                            | UATI/UEPG, UNATI/UNICENTRO e UNATI/UNIOESTE.                                                                                                                    |
| Corpus                           | 52 questionários: UEPG (n=20), UNIOESTE (n=20) e UNICENTRO (n=12), além de três instrumentos semiestruturados respondidos pelas coordenações.                   |
| Produção dos dados               | Questionário misto dos participantes e instrumento semiestruturado respondido por escrito pelas coordenações.                                                   |
| Análise quantitativa             | Frequências absolutas e relativas para caracterização descritiva dos grupos.                                                                                    |
| Análise qualitativa              | Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), articulada à perspectiva histórico-dialética no momento interpretativo.                                            |
| Comparação                       | Análise de cada instituição e posterior comparação entre os três casos.                                                                                         |
| Finalidade                       | Compreender as mudanças reconhecidas pelos participantes e associadas à participação nas UATI/UNATI, especialmente quanto ao empoderamento e à inclusão social. |

Fonte: elaboração da autora.

A articulação entre perspectiva teórica, abordagem mista, estudo de casos múltiplos e Análise de Conteúdo permitiu construir um percurso coerente com a pergunta central da tese. Os dados quantitativos contribuíram para conhecer a composição dos grupos; as respostas abertas aproximaram a pesquisa das

experiências vividas; e a comparação entre as três universidades possibilitou observar o que se repete, o que se diferencia e o que cada contexto acrescenta à compreensão do fenômeno.

Esse percurso prepara a análise desenvolvida no capítulo 6, na qual as falas dos participantes e as perspectivas institucionais são examinadas com maior profundidade. Desse modo, a metodologia estabelece a ligação entre as discussões teóricas apresentadas nos capítulos anteriores e o material produzido no campo, oferecendo as bases necessárias para compreender as mudanças percebidas pelos participantes sem atribuir aos dados conclusões que ultrapassem os limites da própria pesquisa.

## **6 UNIVERSIDADES ABERTAS PARA A TERCEIRA IDADE: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA**

### **6.1 INSTRUMENTOS E PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO NAS UATI/UNATI**

As experiências narradas pelos participantes constituem o ponto de encontro entre as discussões desenvolvidas ao longo da tese e a realidade encontrada no campo. Este capítulo tem como objetivo analisar comparativamente as experiências dos participantes da UEPG, UNIOESTE e UNICENTRO, identificando mudanças por eles reconhecidas e associadas à educação permanente, especialmente quanto ao empoderamento e à inclusão social, sem desconsiderar as singularidades e os limites de cada contexto institucional. A análise procura compreender tanto aquilo que aproxima as três experiências quanto suas singularidades, evitando transformar trajetórias distintas em resultados equivalentes e preservando as condições institucionais, sociais e pessoais que atravessam os sentidos atribuídos à participação.

A investigação foi delineada como estudo de casos múltiplos, de abordagem mista e caráter descritivo-interpretativo, com predominância qualitativa. Os dados numéricos foram utilizados para caracterizar os grupos e situar as narrativas; as respostas abertas e os instrumentos das coordenações permitiram examinar sentidos, ambivalências, contradições e experiências singulares. Os dois componentes foram tratados segundo procedimentos próprios e integrados somente após a análise de cada fonte.

O desenho de campo previa a aplicação de 20 questionários em cada instituição, totalizando 60 participantes. Na UEPG e na UNIOESTE foram obtidos os vinte questionários previstos, enquanto, na UNICENTRO, foram obtidos doze questionários válidos no período da coleta, de modo que o corpus efetivamente analisado reúne 52 questionários, além de três instrumentos semiestruturados respondidos por escrito pelas respectivas coordenações. Os registros de campo disponíveis não permitem identificar, com segurança, os motivos das oito não respostas na UNICENTRO. Por essa razão, essa diferença foi considerada como perda amostral, sem atribuição de causas não documentadas e sem qualquer imputação ou substituição das respostas ausentes. Os percentuais foram calculados sobre o total efetivo de participantes de cada caso: 20 participantes na UEPG, 20

participantes na UNIOESTE e 12 participantes na UNICENTRO. Os questionários constituem a principal fonte para compreender as mudanças reconhecidas pelos participantes, enquanto as respostas das coordenações acrescentam a perspectiva institucional sobre trajetória, organização pedagógica, objetivos, contribuições percebidas e desafios de continuidade.

A escolha das três instituições não decorreu da pretensão de representar estatisticamente o conjunto das Universidades Abertas para a Terceira Idade existentes no Paraná, tampouco de estabelecer um ranking entre programas. Tratou-se de uma seleção intencional e teoricamente orientada, própria do estudo de casos múltiplos, destinada a reunir experiências que compartilhassem uma base institucional comparável e, simultaneamente, apresentassem diferenças capazes de ampliar a compreensão do fenômeno investigado. A questão que orientou a seleção foi, portanto, a seguinte: em contextos institucionais e territoriais distintos, pertencentes ao mesmo sistema público estadual, de que maneira programas consolidados de educação para pessoas idosas concretizam o direito à aprendizagem ao longo da vida e produzem possibilidades de inclusão social e empoderamento?

O primeiro critério foi a natureza pública das universidades. UEPG, UNICENTRO e UNIOESTE integram o sistema estadual de ensino superior do Paraná e desenvolvem suas UATI/UNATI no campo da extensão universitária. Essa inserção comum oferece um terreno institucional suficientemente próximo para a comparação, pois as três experiências se vinculam à função social da universidade pública, à produção e à socialização do conhecimento e à relação com a comunidade. Ao selecionar instituições pertencentes ao mesmo sistema estadual, reduziu-se a interferência de diferenças muito amplas de natureza jurídica e administrativa que ocorreriam caso fossem comparadas universidades públicas, privadas e comunitárias ou instituições submetidas a políticas estaduais distintas.

Essa base compartilhada não significa homogeneidade. Cada universidade possui autonomia, trajetória, recursos, equipes, formas de organização e relações próprias com o território. Justamente por isso, a comparação torna-se relevante: permite observar como um compromisso comum que é oferecer educação às pessoas idosas no âmbito da universidade pública adquire configurações diferentes segundo a história institucional e as condições locais, de modo que o estudo não compara

realidades incomunicáveis, mas também não reúne casos idênticos que pouco acrescentariam uns aos outros.

O segundo critério foi a continuidade institucional dos programas. A UATI/UEPG iniciou suas atividades em 1992; a UNATI/UNICENTRO, em 2000; e a UNATI/UNIOESTE, no Campus de Foz do Iguaçu, em 2008. Os diferentes momentos de criação formam uma espécie de gradação temporal: a UEPG representa uma experiência com mais de três décadas de trajetória; a UNICENTRO ocupa uma posição intermediária de consolidação; e a UNIOESTE corresponde a uma iniciativa mais recente, embora já suficientemente duradoura para ter produzido memória, vínculos, práticas e identidade institucional. A opção por programas contínuos evitou comparar ações episódicas ou ainda incipientes e permitiu examinar como o tempo de existência interfere na permanência, no pertencimento, na organização pedagógica e nos desafios de sustentabilidade.

O terceiro critério foi a diversidade territorial. Ponta Grossa situa-se nos Campos Gerais; Guarapuava, na região centro-sul; e Foz do Iguaçu, na região oeste, em contexto de tríplice fronteira. A distribuição regional foi relevante porque o envelhecimento, o acesso à universidade, as redes de sociabilidade e as formas de participação não se constroem fora do território. Condições econômicas, culturais, demográficas, urbanas e de mobilidade interferem tanto na organização dos programas quanto nas possibilidades concretas de ingresso e permanência. O caso de Foz do Iguaçu acrescenta, ainda, a dimensão fronteiriça e multicultural; Ponta Grossa permite observar uma experiência marcada pela longevidade e pela continuidade do vínculo; e Guarapuava oferece um contexto regional e institucional distinto, situado entre esses dois polos temporais e territoriais.

Também se considerou a diversidade das configurações institucionais. A UATI/UEPG distingue-se pela Universidade Continuada para a Terceira Idade e pelo Grêmio da UATI, que ampliam a permanência e a participação dos egressos. A UNATI/UNICENTRO articula atividades educativas, cognitivas, culturais, artísticas e corporais em uma trajetória própria de extensão. A UNATI/UNIOESTE desenvolve suas ações em ambiente fronteiriço e multicultural, com formas específicas de convivência, circulação social e organização. Essas diferenças possibilitam verificar se categorias como aprendizagem, pertencimento, autonomia, reconhecimento de

direitos e reconstrução de projetos reaparecem em arranjos institucionais distintos e, principalmente, quais sentidos particulares assumem em cada caso.

A seleção combina semelhança estrutural e variação analiticamente relevante. A semelhança decorre da natureza pública estadual, da inserção extensionista e do compromisso com a educação ao longo da vida; a variação está no tempo de institucionalização, no território, nas formas de organização e nas experiências construídas pelos participantes. Essa combinação fortalece o estudo comparativo porque permite distinguir aquilo que parece decorrer de tendências mais amplas das UATI/UNATI daquilo que se relaciona à história e às condições específicas de cada universidade.

O propósito não é generalizar estatisticamente os resultados para todas as Universidades Abertas para a Terceira Idade, mas produzir uma generalização analítica: compreender processos, relações e categorias que possam iluminar outras experiências, sem apagar os limites do campo pesquisado. Tampouco se pretende indicar qual programa seria superior. A comparação busca reconhecer convergências, singularidades, tensões e diferentes maneiras de concretizar o direito à educação da pessoa idosa, razão pela qual cada instituição é examinada inicialmente como um caso próprio e somente depois colocada em diálogo com as demais.

A seleção dos participantes foi intencional e por acessibilidade, considerando o vínculo regular com o programa, a disponibilidade e a concordância em participar. Embora a tese utilize 60 anos como referência para a pessoa idosa, o campo revelou que alguns dos programas investigados admitem participantes a partir dos 55 anos; por essa razão, os respondentes regularmente vinculados que ainda não haviam completado 60 anos foram mantidos no corpus e identificados separadamente nas distribuições etárias, evitando a exclusão posterior de respostas validamente produzidas no campo e exigindo, ao mesmo tempo, cautela para que esses casos não sejam utilizados como representação estatística da população idosa. As coordenações foram incluídas em razão da função institucional exercida e do conhecimento sobre a trajetória e o funcionamento das iniciativas. Como os grupos não foram constituídos probabilisticamente, os resultados possuem alcance analítico e não autorizam generalizações estatísticas para todas as pessoas que frequentam programas dessa natureza.

O questionário reuniu 12 questões. As primeiras destinaram-se à identificação e à caracterização dos participantes; as questões 6 a 12 abordaram concepções de velhice, reconhecimento da educação como direito, motivações para o ingresso, papel atribuído à UATI/UNATI, inclusão, empoderamento, benefícios percebidos e mensagens dirigidas a outras pessoas idosas. O roteiro das coordenações contemplou estrutura, funcionamento, objetivos, mudanças observadas, contribuições para inclusão e empoderamento, além de limites e desafios institucionais.

A análise quantitativa teve caráter descritivo e foi realizada a partir das frequências absolutas e relativas correspondentes ao número efetivo de respondentes de cada instituição. Desse modo, as porcentagens apresentadas referem-se à composição interna de cada grupo pesquisado, respeitando as diferenças no número de participantes entre os três programas. Foram consideradas as variáveis sexo, faixa etária e tempo de participação no programa. Em razão do tamanho dos grupos e do caráter intencional da amostra, não foram realizados testes estatísticos inferenciais. As respostas ausentes, por sua vez, foram registradas como “não respondeu”, sem serem interpretadas como respostas negativas.

A dimensão qualitativa foi organizada pela análise de conteúdo de Bardin (2016). Na pré-análise, os instrumentos foram conferidos, separados por instituição e submetidos à leitura flutuante. As respostas completas constituíram unidades de contexto; palavras, expressões, frases e temas com relevância para o problema da tese foram tratados como unidades de registro.

O corpus observou os critérios de exaustividade, homogeneidade e pertinência, razão pela qual foram mantidas respostas breves, incompletas, críticas ou divergentes, uma vez que a ausência de consenso também delimita o alcance das interpretações. Para preservar o anonimato, utilizaram-se os códigos UEPG01 a UEPG20, UNIOESTE01 a UNIOESTE20 e UNICENTRO01 a UNICENTRO12, enquanto as coordenações foram identificadas por códigos institucionais próprios.

A categorização combinou movimentos dedutivos e indutivos. Os eixos do instrumento ofereceram uma organização inicial, mas a leitura do material fez emergir temas como aprendizagem ao longo da vida, pertencimento, empoderamento, inclusão, reorganização após a aposentadoria, autoestima, autonomia, saúde, consciência de direitos, reconstrução de projetos e enfrentamento do idadismo. Uma resposta pôde integrar mais de uma categoria, e a frequência foi utilizada como apoio,

não como critério exclusivo de relevância. A teoria foi mobilizada para dialogar com o corpus, sem substituir as falas.

Para reduzir possíveis ambiguidades entre categorias com sentidos próximos, foram definidos alguns referenciais operacionais para orientar a codificação. O pertencimento foi associado a falas que expressavam vínculo, reconhecimento e sentimento de fazer parte; a inclusão social, compreendida de forma multidimensional, reuniu aspectos relacionados ao acesso, à ampliação de vínculos e redes, à participação, ao reconhecimento e à circulação por novos espaços; a autonomia esteve relacionada às escolhas e decisões do cotidiano; o empoderamento, ao reconhecimento das próprias capacidades, à apropriação de conhecimentos e recursos e à possibilidade de posicionar-se e agir; e o protagonismo, à iniciativa e à participação ativa em espaços coletivos. Essas delimitações serviram como orientação para a análise, sem constituir fronteiras rígidas, de modo que uma mesma unidade de registro pôde receber mais de um código quando apresentava sentidos distintos.

Nos gráficos destinados especificamente aos benefícios e às mudanças percebidos, adotou-se uma base comum entre as três instituições: a questão 11 do questionário. As Figuras 10, 15 e 20 passam a sintetizar somente as respostas a essa questão, mantendo categorias não excludentes construídas no interior de cada corpus. As frequências servem à visualização descritiva de cada caso e não constituem teste estatístico de comparação entre os grupos.

Os instrumentos semiestruturados das coordenações foram analisados como conjuntos próprios, separados dos questionários. Essa distinção evita que a perspectiva institucional se sobreponha às experiências dos participantes. A integração e o contraste entre as fontes foram realizados posteriormente, para identificar convergências, divergências e lacunas entre aquilo que o programa propõe, o que a coordenação percebe e o que as pessoas idosas efetivamente narram.

A integração entre dados quantitativos e qualitativos ocorreu em dois níveis. No plano intrainstitucional, cada caso é apresentado por sua trajetória, perfil do grupo, respostas abertas, instrumento da coordenação e síntese analítica. No plano interinstitucional, os três casos serão comparados quanto às categorias predominantes, às experiências divergentes e às condições de materialização do direito à educação. Essa organização preserva as diferenças entre os programas e

orienta a análise das repercussões sobre aprendizagem, relações sociais, autoestima, autonomia, consciência de direitos, pertencimento e continuidade de projetos.

Antes de iniciar as análises individuais, o Quadro 11 oferece ao leitor uma visão geral dos três campos empíricos investigados, permitindo identificar tanto os aspectos que aproximam as experiências quanto as particularidades que marcam a trajetória e a identidade de cada instituição. Embora não substitua a caracterização detalhada dos programas, essa síntese explicita os elementos que sustentam a comparação desenvolvida ao longo do capítulo.

Quadro 11 – Caracterização dos campos empíricos da pesquisa

| <b>Universidade e programa</b> | <b>Localização e início</b>                            | <b>Características institucionais de destaque</b>                     | <b>Corpus da pesquisa</b>                            |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| <b>UEPG<br/>UATI</b>           | Ponta Grossa<br>Campos Gerais<br>1992                  | Longevidade institucional; UCTI; GUATI.                               | 20 participantes<br>1 instrumento<br>institucional   |
| <b>UNICENTRO<br/>UNATI</b>     | Guarapuava<br>Centro-Sul<br>2000                       | Atividades educativas, cognitivas, culturais, artísticas e corporais. | 12 participantes<br>1 instrumento<br>institucional   |
| <b>UNIOESTE<br/>UNATI</b>      | Foz do Iguaçu<br>Oeste / tríplice<br>fronteira<br>2008 | Contexto fronteiriço e diversidade de atividades.                     | 20 participantes<br>1 instrumento<br>institucional   |
| <b>Total</b>                   |                                                        |                                                                       | 52 participantes<br>3 instrumentos<br>institucionais |

Fonte: elaboração da autora com base nos documentos institucionais e nos dados da pesquisa de campo (2026).

O quadro sintetiza a lógica da seleção: três programas pertencentes a universidades públicas estaduais, vinculados à extensão e comprometidos com a educação ao longo da vida, mas diferenciados pelo tempo de institucionalização, pelo território e por suas configurações próprias.

A análise começa pela Universidade Aberta para a Terceira Idade da Universidade Estadual de Ponta Grossa, cuja trajetória oferece o primeiro contexto para compreender as experiências produzidas no campo investigado.

## 6.2 UNIVERSIDADE ABERTA PARA A TERCEIRA IDADE DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UATI/UEPG

A análise da UATI/UEPG articula sua trajetória institucional, o perfil dos participantes, as respostas produzidas no campo e a perspectiva da coordenação, buscando compreender como educação permanente, pertencimento, autonomia, empoderamento e inclusão social se expressam nessa experiência.

### 6.2.1 Caracterização histórico-institucional da UATI/UEPG

A Universidade Aberta para a Terceira Idade da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UATI/UEPG) está entre as experiências mais antigas do Paraná voltadas à educação de pessoas idosas. Criada em 1992 e posteriormente institucionalizada pela Resolução CA nº 56/97, sua trajetória revela a consolidação de uma política extensionista que reconhece a aprendizagem como possibilidade presente em todas as etapas da vida.

Desde sua origem, o programa articula educação permanente, convivência, cultura, saúde, lazer, direitos e participação social. Essa composição evita reduzir a proposta à ocupação do tempo livre, uma vez que as atividades educativas, artísticas, corporais e culturais se apresentam como oportunidades de ampliar repertórios, fortalecer vínculos, favorecer a autonomia e manter a pessoa idosa vinculada à vida pública.

A criação da Universidade Continuada para a Terceira Idade (UCTI), em 1994, tornou visível uma característica importante da experiência da UEPG: o interesse pela aprendizagem não se encerra com a conclusão de um ciclo. A permanência de egressos e a existência do Grêmio da Universidade Aberta para a Terceira Idade (GUATI) ampliaram as possibilidades de participação, representação e colaboração na organização de viagens, eventos e ações coletivas.

Outro aspecto relevante é a convivência intergeracional. A presença de pessoas idosas no campus aproxima estudantes, docentes e profissionais de formas plurais de envelhecer, ao mesmo tempo em que os participantes entram em contato com novos conhecimentos e linguagens, sem que seus saberes profissionais,

familiares e comunitários sejam desconsiderados. A universidade ensina, mas também aprende com as trajetórias que passam a circular em seu interior.

A trajetória consolidada do programa não elimina os desafios relacionados à sua continuidade. A manutenção e o fortalecimento das atividades dependem de recursos, profissionais, acessibilidade, atualização pedagógica e articulação institucional, além da atenção às condições que podem influenciar o ingresso e a permanência dos participantes.

É nesse contexto, marcado pela educação permanente, pela multidimensionalidade e pela valorização das trajetórias, que foram analisadas as respostas dos vinte participantes da UATI/UEPG. A caracterização quantitativa situa o grupo; as respostas abertas permitem compreender os sentidos atribuídos à experiência universitária.

A UCTI e o GUATI conferem à experiência da UEPG uma configuração particular. A continuidade do percurso formativo e a existência de uma instância de representação permitem que egressos mantenham vínculos, organizem ações coletivas e participem da memória institucional. Essa estrutura ajuda a compreender por que alguns relatos atribuem à UATI um lugar duradouro na rotina e na identidade dos participantes.

#### 6.2.2 Caracterização dos Participantes e Análise Quantitativa

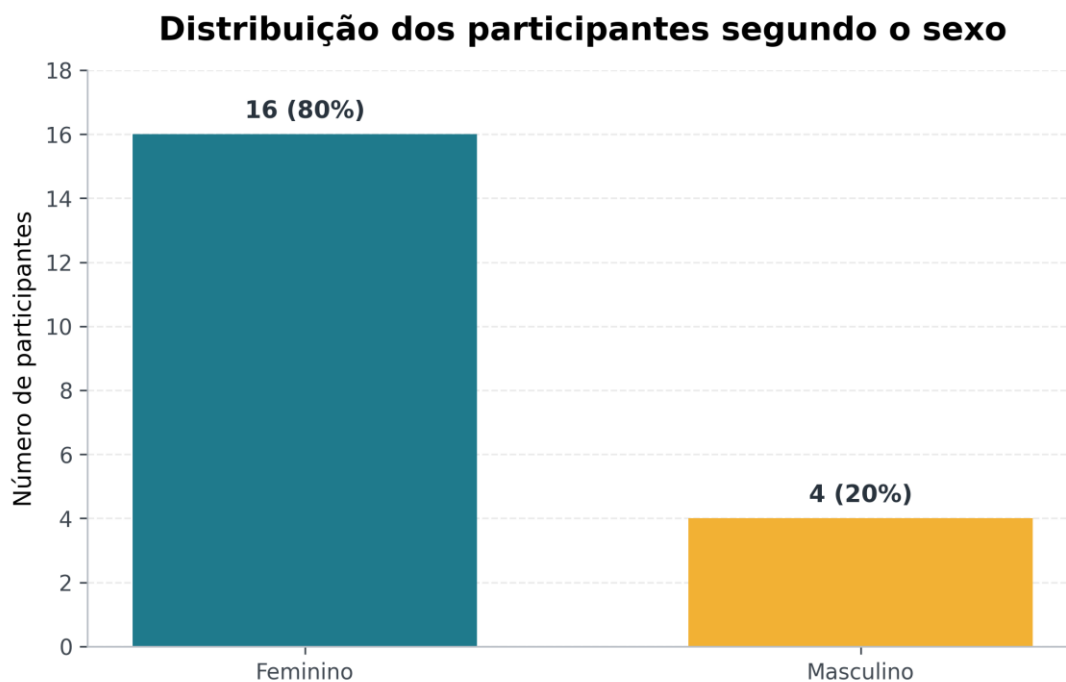
Os dados quantitativos cumprem uma função de contextualização, pois permitem conhecer a composição do grupo e situar as narrativas, sem que, isoladamente, expliquem as mudanças percebidas. Como a amostra é intencional e não probabilística, os resultados descrevem os vinte participantes e não autorizam generalizações estatísticas para toda a UATI/UEPG. O mesmo foi realizado com as demais instituições investigadas e os sujeitos participantes.

A análise considerou as frequências absolutas e relativas das respostas. Nesse grupo, cada participante representa 5% do total, de modo que a diferença de uma única resposta já produz alteração perceptível nos percentuais. As variáveis idade, sexo e tempo de participação foram utilizadas para caracterizar os participantes e contextualizar o campo empírico, sem pressupor que essas características determinem experiências semelhantes entre eles.

### 6.2.2.1 Sexo e faixa etária dos participantes

O gráfico 8 mostra essa distribuição entre os vinte respondentes da UATI/UEPG.

Gráfico 8 – Distribuição dos participantes da UATI/UEPG segundo o sexo

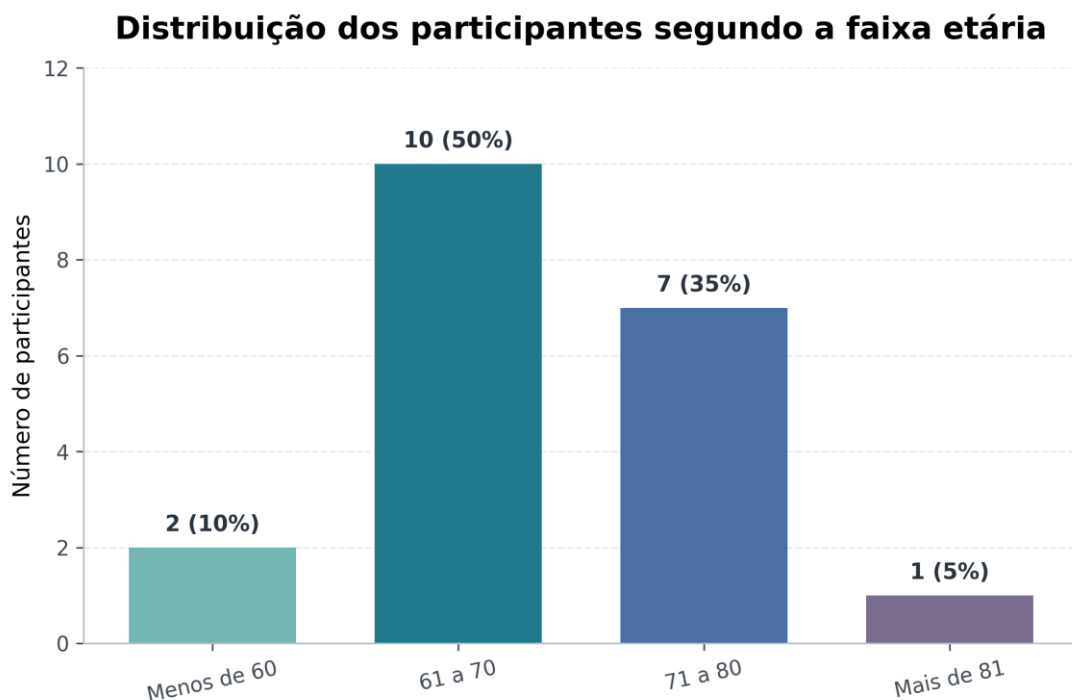


Fonte: elaboração da autora com base nos dados da pesquisa de campo.

Observa-se que dezesseis participantes da UATI/UEPG foram classificados no sexo feminino (80%) e quatro no sexo masculino (20%). Verifica-se a predominância feminina no corpus investigado.

Depois de situar a composição do grupo segundo o sexo, a faixa etária permite observar em quais momentos do envelhecimento se encontram os participantes, aspecto importante para contextualizar diferenças de trajetória, mobilidade e permanência. O gráfico 9 apresenta essa distribuição.

Gráfico 9 – Distribuição dos participantes da UATI/UEPG segundo a faixa etária



Fonte: elaboração da autora com base nos dados da pesquisa de campo.

Dois participantes tinham menos de 60 anos (10%), dez estavam entre 61 e 70 anos (50%), sete entre 71 e 80 anos (35%) e um possuía mais de 81 anos (5%), de modo que 40% do grupo tinha mais de 70 anos. Os dois respondentes abaixo de 60 anos foram mantidos conforme o critério de vínculo ao programa explicitado no item 5.5 e permanecem identificados separadamente, enquanto a distribuição etária mostra que a experiência universitária investigada reúne sujeitos em momentos distintos do processo de envelhecimento.

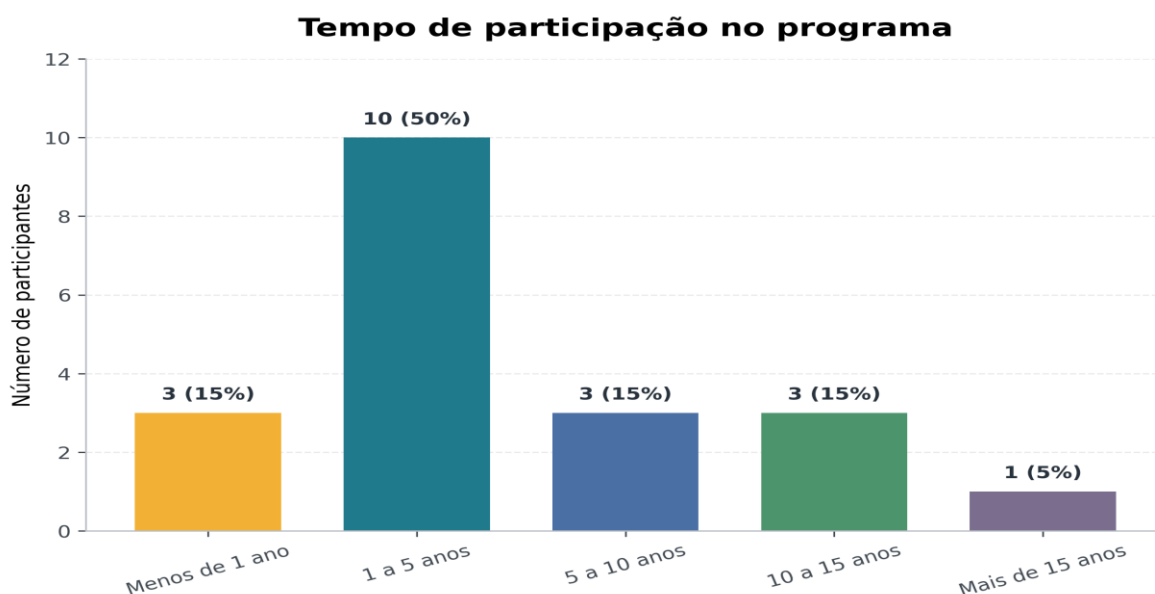
A diversidade etária exige atenção a ritmos de aprendizagem, mobilidade, acessibilidade, transporte e familiaridade com tecnologias. Reconhecer essas diferenças não significa reduzir a exigência intelectual nem infantilizar os participantes, mas criar condições para que todos possam participar com autonomia e dignidade.

A idade cronológica não corresponde automaticamente à condição funcional, psicológica ou social, pois pessoas da mesma faixa etária podem apresentar diferentes estados de saúde, redes de apoio, trajetórias educacionais e interesses. Assim, os percentuais contribuem para caracterizar o grupo pesquisado, mas não são suficientes para explicar a diversidade das experiências vividas pelos participantes.

### 6.2.2.2 Tempo de participação e construção do vínculo com a UATI/UEPG

Além da faixa etária, o tempo de participação contribui para compreender a relação construída com o programa, pois reúne tanto impressões de ingresso quanto experiências já incorporadas à rotina. O gráfico 10 apresenta a distribuição dos respondentes segundo o período de vínculo com a UATI/UEPG.

Gráfico 10– Distribuição dos participantes da UATI/UEPG segundo o tempo de participação no programa



Fonte: elaboração da autora com base nos dados da pesquisa de campo.

Três participantes frequentavam a UATI havia menos de um ano (15%); dez, entre um e cinco anos (50%); três, entre cinco e dez anos (15%); três, entre dez e quinze anos (15%); e um, havia mais de quinze anos (5%). Assim, dezessete participantes já haviam ultrapassado o primeiro ano de vínculo, e quatro permaneciam no programa havia pelo menos uma década.

A coexistência entre ingressantes recentes e participantes de longa permanência reúne perspectivas distintas, pois quem chega pode enfatizar o acolhimento, a descoberta e as primeiras relações, enquanto quem permanece tende a narrar uma experiência já incorporada à rotina e à memória do programa. Essa composição também chama atenção para a responsabilidade institucional tanto no ingresso quanto na continuidade do vínculo.

O tempo de participação não constitui uma medida direta de impacto, mas é uma informação importante para a análise, pois uma experiência mais recente pode ser igualmente significativa, enquanto uma permanência prolongada pode representar a continuidade de uma trajetória já marcada pela participação ativa. Assim, o tempo de permanência contribui para contextualizar as falas, sem ser tomado, por si só, como indicador de satisfação ou de transformação.

### 6.2.3 Análise Qualitativa das Respostas Abertas dos Participantes da UATI/UEPG

A análise qualitativa compreendeu as respostas às questões 6 a 12 dos vinte questionários, reunindo concepções de velhice, reconhecimento da educação como direito, motivações para o ingresso, papel atribuído à UATI, experiências de inclusão e empoderamento, benefícios percebidos e mensagens dirigidas a outras pessoas idosas.

A análise seguiu o percurso metodológico descrito no item 5.6, com a leitura integral de cada resposta, de modo a preservar o contexto em que as ideias foram expressas. Palavras, frases e trechos relevantes foram considerados unidades de registro e, a partir da codificação e da aproximação entre sentidos semelhantes, foram organizadas categorias transversais. Esse processo permitiu compreender de forma articulada dimensões que, nas experiências relatadas, aparecem relacionadas, como aprendizagem, convivência, autonomia, bem-estar e participação.

Para assegurar o anonimato, foram utilizados os códigos UEPG01 a UEPG20. Nos trechos das respostas apresentados na análise, realizaram-se apenas pequenos ajustes de ortografia e pontuação, preservando-se também as respostas breves, divergentes ou ausentes como parte dos limites do corpus, sem completar sentidos por meio de inferências da pesquisadora.

Como primeira aproximação ao material qualitativo, a Figura 6 apresenta uma nuvem de palavras construída a partir dos termos recorrentes nas respostas abertas, recurso que permite visualizar o vocabulário predominante, mas que não substitui a leitura contextual necessária à compreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes.

Figura 6 – Nuvem de palavras das respostas abertas dos participantes da UATI/UEPG

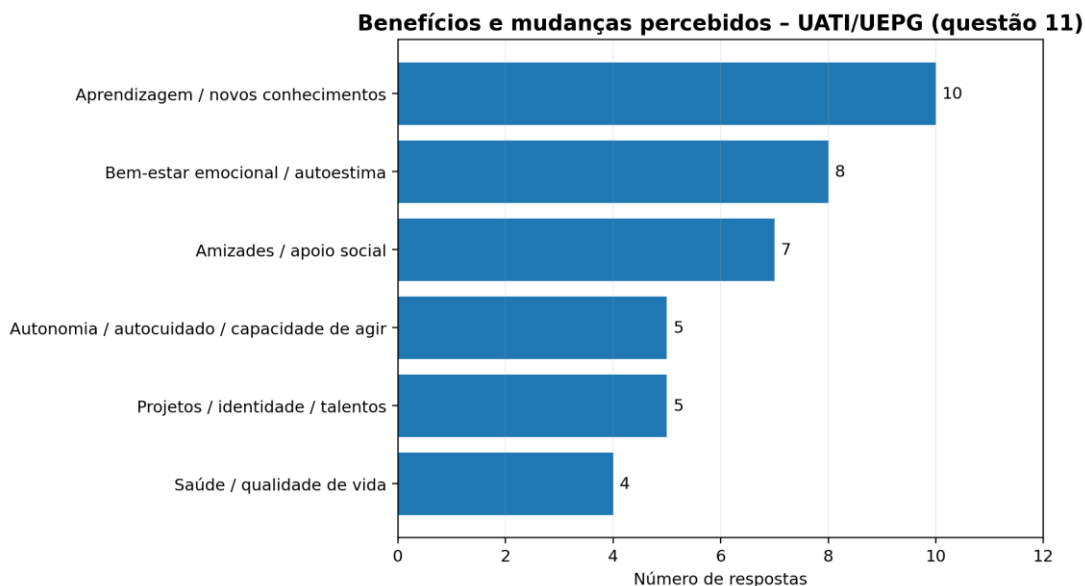


Fonte: elaboração da autora com base nos dados da pesquisa de campo.

Termos como aprendizagem, amizades, conhecimento, vida, participação, autonomia e pertencimento mostram que os relatos se organizam em torno de experiências educativas e relacionais. A frequência gráfica não define o significado de cada termo. A palavra “vida”, por exemplo, aparece associada à renovação, à qualidade de vida, à esperança e à retomada de projetos.

Após essa aproximação inicial ao vocabulário do corpus, o gráfico 11 focaliza especificamente a questão 11, que solicitou aos participantes a identificação dos benefícios e das mudanças percebidos após o ingresso na UATI/UEPG. A adoção do mesmo critério nas três instituições permite a comparação entre as figuras correspondentes e a visualização da recorrência dos núcleos temáticos em cada grupo. Como as categorias não são excludentes, essas frequências indicam a presença recorrente dos temas nas respostas e não devem ser interpretadas como prevalência estatística.

Gráfico 11 – Principais núcleos temáticos dos benefícios e mudanças percebidos pelos participantes da UATI/UEPG – questão 11



Fonte: elaboração da autora com base nos dados da pesquisa de campo.

Dos vinte participantes, dezenove responderam à questão 11, enquanto UEPG17 não apresentou resposta. Entre as respostas válidas, aprendizagem e novos conhecimentos apareceram em dez relatos; bem-estar emocional e autoestima, em oito; amizades e apoio social, em sete; autonomia, autocuidado e capacidade de agir, em cinco; reconstrução identitária, projetos e descoberta de talentos, igualmente em cinco; e saúde e qualidade de vida, em quatro. As categorias são não excludentes, de modo que uma mesma narrativa pode integrar mais de um núcleo temático.

Essas frequências têm função descritiva e não indicam que alguns temas sejam mais importantes do que outros, pois mesmo uma questão mencionada por apenas um participante pode contribuir para a compreensão do conjunto. A análise permanece organizada em categorias transversais construídas a partir das questões 6 a 12, enquanto a Figura 10 considera somente a questão 11, mantendo o mesmo critério adotado nas análises da UNIOESTE e da UNICENTRO.

#### 6.2.3.1 Velhice, identidade e continuidade dos projetos

As concepções de velhice não produziram uma imagem única. Embora tenham predominado referências à experiência, à sabedoria, à liberdade e à possibilidade de continuar aprendendo, também apareceram cansaço, doença,

perdas e solidão. Essa ambivalência impede tanto uma leitura exclusivamente negativa quanto uma celebração idealizada do envelhecimento.

Parte dos participantes compreende a velhice como etapa natural do curso da vida, na qual os anos acumulados produzem conhecimentos que podem ser compartilhados. Nessa perspectiva, a pessoa não deixa de ser sujeito ao envelhecer; continua interpretando o mundo, tomando decisões e reconstruindo sua trajetória.

“É um acúmulo de experiência e aprendizado, e a velhice não é uma doença, e sim um processo normal” (UEPG13).

“Uma etapa da vida, onde as pessoas acumulam conhecimento e sabedoria para compartilhar com seus semelhantes” (UEPG16).

Os relatos aproximam-se da compreensão freireana de que a educação parte dos saberes produzidos na relação com o mundo. Na UATI, a pessoa idosa ocupa a posição de estudante sem deixar de ser alguém capaz de ensinar. A experiência educativa torna-se mais significativa quando coloca conhecimentos acumulados em diálogo com novos conteúdos.

Outro conjunto de respostas associa a velhice à oportunidade, à liberdade e à abertura de novos horizontes. Envelhecer aparece como conquista e não apenas como perda. A presença do futuro nas falas é importante porque contraria a ideia de uma biografia já encerrada.

“Nascer é uma possibilidade, viver é um risco, envelhecer é um privilégio” (UEPG09).

“Velhice é ter qualidade de vida e conquistar novos horizontes” (UEPG20).

Essas formulações não eliminam as mudanças corporais nem as situações de vulnerabilidade. Alguns participantes mencionaram enfermidades, limitações e abandono. Preservar essas falas é importante para não transformar o envelhecimento ativo em obrigação individual e para reconhecer que saúde, renda, apoio e acesso a oportunidades interferem nas possibilidades concretas de participação.

Uma das respostas sintetiza a resignificação produzida pelo encontro com outras formas de viver a idade:

“Eu achava que era o início do fim, mas vi que não é” (UEPG04).

A frase indica uma passagem da ideia de encerramento para a percepção de que ainda existem relações, aprendizagens e projetos. A UATI não apaga perdas nem garante a mesma transformação a todos, mas oferece experiências capazes de

confrontar representações que associam a velhice à inutilidade e à retirada da vida social.

As motivações para o ingresso reforçam essa interpretação, uma vez que solidão, desânimo e ausência de propósito apareceram ao lado da curiosidade, do desejo de estudar e da vontade de integrar um grupo, enquanto a aposentadoria foi relatada como experiência ambivalente que, para alguns, trouxe liberdade e, para outros, modificou rotinas e lugares anteriormente ocupados.

“Após minha aposentadoria, senti falta de propósito, conexão com outras pessoas” (UEPG16).

A busca pela UATI mostra que o ingresso não se explica por um único fator. Aprender, ocupar o tempo, reconstruir relações e cuidar de si são necessidades que frequentemente aparecem entrelaçadas. A educação permanente atua nesse ponto não como simples compensação de perdas, mas como oportunidade para preservar continuidades e abrir possibilidades ainda não experimentadas.

Atchley (1989) ajuda a compreender como novos compromissos podem manter aspectos valorizados da identidade, enquanto Baltes e Baltes (1990) mostram que o desenvolvimento continua ao longo da vida por meio da seleção de objetivos, da otimização de recursos e da criação de estratégias diante das mudanças. Os relatos da UEPG revelam justamente essa combinação entre continuidade e reinvenção.

As narrativas revelam ainda a distância que pode existir entre a percepção interior do sujeito e o olhar social lançado sobre seu corpo envelhecido. Alterações físicas e cansaço são reconhecidos, mas não esgotam a identidade. Desejos, afetos e curiosidade permanecem, mesmo quando exigem outros ritmos e estratégias.

Beauvoir (1990) mostrou que a velhice não se reduz ao organismo; ela é também produzida pelas posições que a sociedade reserva às pessoas mais velhas. A circulação pela universidade, a participação em atividades culturais e o reconhecimento como estudante oferecem posições sociais que contradizem a associação entre idade e retirada do mundo.

A ressignificação dessas experiências precisa ser compreendida sem idealizações, pois, embora a UATI amplie possibilidades de aprendizagem, convivência e participação, ela não elimina os desafios que fazem parte do processo de envelhecimento. Sua contribuição está na criação de oportunidades educativas e

relacionais que podem favorecer novas formas de compreender, enfrentar e atribuir sentido às experiências vividas.

#### 6.2.3.2 Educação permanente e reconhecimento do direito de aprender

A educação foi reconhecida como direito por dezoito participantes, enquanto as duas outras manifestações situaram-na mais no campo do benefício ou da ajuda do que no da titularidade jurídica, diferença que evidencia distintos graus de compreensão sobre aquilo que deve ser assegurado à pessoa idosa.

A justificativa mais recorrente foi a universalidade: a idade não elimina a capacidade de aprender nem retira o direito de acessar conhecimentos e oportunidades formativas. Para os participantes, a educação acompanha a existência e sustenta sonhos, autonomia e participação.

“O conhecimento, informações e formação devem estar sempre disponíveis e acessíveis a todos” (UEPG09).

“A educação não tem limite de idade; é preciso manter a mente ativa” (UEPG12).

Essas falas aproximam a experiência concreta da UATI da educação ao longo da vida, pois o direito não se resume à disponibilidade abstrata de uma vaga, dependendo também de condições de acesso, acolhimento, permanência e participação. Embora a Constituição Federal e o Estatuto da Pessoa Idosa ofereçam a base normativa, sua materialização ocorre em espaços nos quais a pessoa pode efetivamente aprender e ser reconhecida como sujeito de direitos.

Cachioni (2003) ressalta que as propostas educativas voltadas às pessoas idosas devem reconhecer interesses, trajetórias e experiências, evitando práticas infantilizadoras ou reduzidas ao entretenimento. No corpus, a procura por novos conhecimentos aparece de forma consistente e associada à atualização, à cultura, aos direitos e à compreensão das mudanças sociais.

A aprendizagem não permanece restrita à sala de aula, uma vez que informações sobre saúde, legislação, tecnologias e cultura podem ampliar a capacidade de realizar escolhas e acompanhar transformações que interferem na vida cotidiana, aproximando conhecimento e cidadania, pois compreender uma situação amplia a possibilidade de posicionar-se diante dela.

O significado de voltar a estudar aparece de forma particularmente clara na seguinte fala:

“Voltamos a ser estudantes, aprender algo novo” (UEPG01).

A expressão “voltar a ser estudante” revela uma reconstrução identitária, pois o participante deixa de ser definido apenas por papéis familiares, profissionais ou pela aposentadoria e passa a ocupar novamente um lugar social associado à curiosidade, ao compromisso e à produção de conhecimento.

Essa reconstrução não pressupõe que os participantes cheguem sem saberes, uma vez que as experiências profissionais, familiares, comunitárias e culturais constituem o ponto a partir do qual os novos conteúdos são apropriados, perspectiva que se aproxima de Freire (1996), para quem aprender não significa receber informações passivamente, mas relacioná-las à própria experiência e à leitura crítica do mundo.

A continuidade da procura pelo programa, inclusive por participantes com mais de uma década de vínculo, sugere que a educação na velhice não precisa estar subordinada a certificações ou ao mercado de trabalho, podendo ser orientada pelo desejo de compreender, criar, participar e manter-se intelectualmente presente.

O reconhecimento do direito também pode assumir uma dimensão de ampliação de oportunidades, especialmente quando o ingresso na universidade possibilita o acesso a experiências educativas, culturais e sociais que não fizeram parte de outros momentos da trajetória dos participantes. Nesse sentido, a UATI não busca compensar aquilo que não foi vivido, mas ampliar, no presente, as possibilidades de aprendizagem, convivência e participação.

A experiência acumulada constitui ponto de partida para novas aprendizagens, permitindo que conhecimentos construídos ao longo da vida dialoguem com interesses atuais e sustentem novas formas de participação.

A materialização do direito à educação vai além do que está previsto em lei, pois depende de condições que possibilitem o acesso, o acolhimento, a permanência e a participação. Nesse sentido, informação, acessibilidade, transporte e continuidade das ações institucionais são aspectos importantes para que a educação ao longo da vida se torne uma experiência concreta de aprendizagem, convivência e participação.

### 6.2.3.3 Sociabilidade, pertencimento e inclusão social

A dimensão relacional atravessa todo o corpus, pois amizades e convivência apareceram como motivação para o ingresso, como papel atribuído à UATI, como benefício percebido e como expressão de inclusão, o que indica que, para os respondentes, as relações não constituem apenas um efeito secundário das atividades educativas, mas integram o próprio processo formativo.

Alguns participantes chegaram após períodos de solidão, desânimo ou redução dos vínculos, enquanto outros procuravam ampliar uma vida social já existente. Em ambos os casos, a UATI ofereceu um espaço de encontro organizado em torno de interesses compartilhados, no qual a pessoa pode ser reconhecida para além dos papéis familiares tradicionais.

“Primeiramente, ocupação, curiosidade, fazer parte de um grupo de pessoas com objetivos e buscas em comum” (UEPG09).

O papel atribuído ao programa foi expresso por imagens de forte pertencimento, pois expressões como “segunda casa”, “vida renovada” e presença “para sempre” mostram que, para alguns sujeitos, a UATI se tornou referência afetiva e cotidiana, sem que isso signifique a substituição da família ou de outros vínculos, mas indicando o lugar relevante ocupado pelo programa na organização da vida.

“Aqui, minha segunda casa, estou aqui aprendendo todos os dias, sou muito bem tratada”. (UEPG08).

“Fui meio receosa, mas ao chegar lá fui muito bem recebida pela coordenação e pelos colegas, pretendo ficar na UATI por muito tempo, até quando minha saúde permitir, e espero que seja por muito tempo”. (UEPG10).

“Tudo, é minha vida renovada, fui muito bem recebida” (UEPG15).

Embora a matrícula represente o ingresso formal na UATI, a construção do pertencimento se fortalece no cotidiano das relações estabelecidas no interior do programa. Os novos participantes são bem recebidos, encontrando um ambiente acolhedor, no qual são apresentados às atividades, ao funcionamento da UATI e ao próprio grupo. Esse acolhimento favorece a aproximação entre os participantes e contribui para que, desde o início, sintam-se integrados ao espaço universitário, evidenciando que receber e inserir quem chega constitui parte importante da experiência educativa proporcionada pelo programa.

Na questão sobre inclusão e empoderamento, dezessete participantes reconheceram contribuições da UATI, definindo a inclusão, sobretudo, como participação, convivência e reconhecimento humano.

“Inclusão significa fazer parte, se sentir pertencente e compreendida como ser humano” (UEPG19).

A fala ultrapassa a ideia de inclusão como simples presença física, uma vez que fazer parte implica ser ouvido, reconhecido e capaz de construir relações. Em uma sociedade que frequentemente reduz a pessoa idosa à idade ou às limitações, ser compreendida “como ser humano” constitui uma reivindicação de dignidade e reconhecimento.

As redes construídas na UATI ampliam recursos de apoio, informação e companhia, processo que pode ser interpretado, a partir de Bourdieu, como ampliação do capital social e cultural, uma vez que os participantes estabelecem relações, acessam práticas artísticas e acadêmicas e passam a circular por espaços capazes de fortalecer sua presença social.

Essas redes não resolvem todas as situações de solidão ou vulnerabilidade, mas diversificam os vínculos e oferecem experiências de reciprocidade. Aprende-se em aulas e oficinas, mas também nas viagens, conversas, apresentações e atividades organizadas coletivamente.

As mensagens dirigidas a outras pessoas idosas mostram que o pertencimento produzido no programa pode adquirir caráter multiplicador. O participante deixa de ser apenas alguém que recebeu uma oportunidade e passa também a convidar outros para o grupo.

“Venha participar conosco” (UEPG18).

O termo “conosco” revela uma identidade coletiva já constituída, pois a recomendação não se limita a divulgar uma atividade, oferecendo também a possibilidade de ingresso em uma rede de relações. Ao mesmo tempo, a experiência da UATI amplia a circulação das pessoas idosas pelo campus, em eventos e apresentações, confrontando representações que restringem a velhice ao espaço doméstico.

A sociabilidade construída no programa não se limita à quantidade de contatos, já que os relatos destacam a qualidade de vínculos escolhidos e formados em torno de interesses e experiências compartilhadas, os quais podem oferecer

companhia, reconhecimento, informação e incentivo, especialmente em trajetórias atravessadas pela aposentadoria ou pela redução de redes anteriores.

Embora a família permaneça importante, ela não substitui todas as formas de participação, pois, na UATI, a pessoa pode ocupar lugares que não se confundem com os papéis de mãe, pai, avó, avô ou dependente, passando a ser reconhecida como colega, estudante, artista, representante e integrante de um grupo por suas capacidades e interesses.

A convivência intergeracional também amplia o sentido da inclusão, pois estudantes e docentes entram em contato com experiências concretas de envelhecimento, enquanto as pessoas idosas acessam conhecimentos e linguagens que circulam no ambiente universitário. Essa troca contribui para questionar estereótipos e tornar o campus mais plural.

Considerando a concepção multidimensional de inclusão social discutida no capítulo 4, o caso da UEPG reúne movimentos que não se limitam à socialização. A dimensão relacional aparece nas amizades e no sentimento de pertencimento; a dimensão educacional e institucional, na retomada da condição de estudante e na circulação pelos espaços acadêmicos; a dimensão cultural e simbólica, no reconhecimento de capacidades e na ocupação de lugares sociais que confrontam estereótipos associados à velhice; e a dimensão participativa, nas ações coletivas e nas possibilidades de representação proporcionadas pelo GUATI. Essa leitura aproxima-se de Walsh, Scharf e Keating (2017), que compreendem a exclusão social na velhice como um fenômeno multidimensional, envolvendo relações sociais, participação cívica, aspectos socioculturais, vizinhança e comunidade, serviços, comodidades e mobilidade, além de recursos materiais e financeiros.

#### 6.2.3.4 Autonomia, empoderamento, bem-estar e transformação da vida cotidiana

Na UEPG, as respostas evidenciam manifestações de empoderamento em sentido amplo, que não se restringem a aspectos isolados, mas aparecem na articulação entre autonomia, autoestima, bem-estar, reconhecimento das próprias capacidades e possibilidade de agir. Os relatos mostram que essas experiências se relacionam à ampliação das condições para fazer escolhas, posicionar-se, participar

e ocupar diferentes espaços da vida social, aproximando-se, assim, da concepção de empoderamento discutida no capítulo 4.

Na perspectiva de Zimmerman (1995), os relatos de maior confiança, liberdade para tomar decisões e reconhecimento de novas possibilidades de realização podem ser relacionados ao componente intrapessoal do empoderamento psicológico; o acesso a conhecimentos, informações e recursos que ampliam a compreensão do contexto aproxima-se do componente interacional; e a participação em atividades, a expressão de opiniões e a atuação em espaços coletivos relacionam-se ao componente comportamental. Essas dimensões não constituem etapas rígidas nem aparecem com a mesma intensidade em todas as experiências, mas ajudam a compreender como autoestima, conhecimento e participação se articulam na construção do empoderamento.

A reorganização da rotina após a aposentadoria também foi reconhecida como mudança, pois voltar a ter horários, compromissos escolhidos e expectativas de encontro pode conferir novos sentidos aos dias e reforçar a percepção de autoria sobre o próprio tempo.

Em algumas trajetórias, o fortalecimento emocional foi expresso de maneira intensa:

“A UATI me deu minha vida” (UEPG04).

A frase revela a importância atribuída à experiência por alguém que havia relacionado a velhice à solidão, à tristeza e ao “início do fim”. Não se trata de afirmar que o programa tenha função terapêutica ou que elimine dificuldades. O relato mostra que vínculos, atividades e reconhecimento podem modificar a relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o futuro.

A autoestima também se constrói nas relações, pois ser reconhecido como estudante, colega, artista ou colaborador oferece posições sociais que contradizem imagens de incapacidade. Esse reconhecimento pode repercutir nas relações familiares e comunitárias e ampliar a segurança para expressar opiniões e assumir responsabilidades.

Um dos casos mais expressivos refere-se à descoberta de um talento para a produção de trovas, estimulada no interior da UATI e posteriormente reconhecida em concursos:

“Hoje sou trovadora veterana na UBT, atualmente com 20 trovas classificadas em concursos nacionais e internacionais” (UEPG14).

A sigla UBT refere-se à União Brasileira de Trovadores.

A participante não relata apenas a aquisição de uma habilidade, mas passa a se reconhecer e a se apresentar como trovadora. Essa experiência mostra como a aprendizagem pode assumir novos significados ao longo da trajetória, favorecendo a autoria, o reconhecimento público e a participação em outros espaços culturais, sem que esse percurso seja generalizado para os demais participantes.

As referências à saúde e à qualidade de vida dizem respeito a percepções de disposição, estimulação cognitiva, movimento e redução do isolamento; não constituem avaliação clínica. Para alguns participantes, a UATI representou uma mudança mais profunda; para outros, continuidade de uma trajetória já ativa ou um benefício mais pontual.

As mensagens finais sintetizam a passagem de uma posição de busca para outra de incentivo e orientação. Dezenove participantes responderam, recomendando aprendizagem, atividade, autocuidado e participação.

“Idosos, você pode mais do que pensa; não fique em casa se lamentando, vá à luta” (UEPG20).

O tom de mobilização presente nas mensagens não deve ser entendido como uma obrigação de envelhecer de forma permanentemente ativa, já que a participação depende de condições como saúde, renda, transporte, apoio e acesso a políticas públicas. Ainda assim, os relatos revelam protagonismo, pois participantes que chegaram em busca de conhecimento, vínculos ou ânimo passam também a compartilhar com outros aquilo que construíram ao longo dessa experiência.

Esse movimento ultrapassa a esfera individual quando conhecimentos são compartilhados, novos participantes são acolhidos e capacidades desenvolvidas passam a alcançar outros espaços sociais. Assim, a pessoa idosa deixa de ocupar apenas a posição de destinatária da extensão e passa também a atuar como estudante, autora, colega e participante ativa na circulação de experiências e saberes.

#### 6.2.4 Perspectiva da Coordenação da UATI/UEPG

A perspectiva institucional foi incorporada por meio de um instrumento semiestruturado respondido por escrito pela responsável pela coordenação da UATI/UEPG, que possui formação em Gerontologia. Essa formação constitui um elemento relevante para contextualizar a perspectiva apresentada, especialmente por favorecer uma compreensão multidimensional do envelhecimento e da velhice. O material foi tratado como um corpus qualitativo próprio, distinto das respostas das pessoas idosas, e identificado pelo código COORD-UEPG. A análise seguiu os mesmos princípios adotados para os questionários: leitura integral, definição da resposta completa como unidade de contexto, identificação de unidades de registro temáticas, codificação e agrupamento por proximidade semântica.

A separação inicial entre as fontes foi necessária para que a leitura institucional não se sobrepusesse às experiências narradas pelos participantes. A fala da coordenação informa como a UATI se organiza, quais objetivos orientam suas práticas e que mudanças são percebidas no cotidiano do programa; já os questionários mostram como essas oportunidades são vividas e significadas por quem as frequenta. A aproximação entre os dois conjuntos foi realizada apenas depois da análise interna de cada fonte.

Foram mantidas apenas as respostas registradas no instrumento, com a supressão do nome, do endereço eletrônico e de outros elementos que pudessem identificar a respondente, preservando-se somente as informações necessárias à compreensão da experiência institucional.

##### 6.2.4.1 Organização institucional, acesso e continuidade

A coordenação descreve a UATI/UEPG como uma experiência organizada em dois percursos: a UATI e a Universidade Continuada para a Terceira Idade (UCTI). A primeira possui duração de um ano e meio e carga horária de 240 horas; a segunda permite que o vínculo prossiga enquanto a pessoa desejar frequentar as atividades. Essa continuidade ajuda a compreender a presença de participantes com dez anos ou mais de permanência e o sentido de pertencimento expresso em falas como “segunda casa” e “vida renovada”.

As atividades são distribuídas em quatro eixos: saúde, nutrição e qualidade de vida; educação, cultura e arte; educação física, esporte e lazer; e direito, empoderamento e cidadania. Essa estrutura é coerente com o caráter multidimensional observado nos questionários, nos quais aprendizagem, convivência, movimento, cuidado, direitos e participação aparecem frequentemente relacionados.

O ingresso ocorre no início do ano letivo, com aproximadamente oitenta vagas anuais e, segundo a coordenação, as pessoas matriculadas recebem registro acadêmico e podem utilizar diferentes recursos da universidade, como biblioteca, restaurante universitário, laboratórios, atendimento odontológico e carteira estudantil. Essa circulação contribui para que a presença da pessoa idosa não seja periférica, pois ela passa a ocupar espaços também utilizados pelos estudantes da graduação e a construir uma relação mais concreta com a comunidade universitária.

Uma informação merece atenção particular, pois a coordenadora registra que a UATI é atualmente considerada um curso, embora exista a busca pelo retorno à condição de programa, distinção que não é apenas terminológica. Enquanto a condição de programa tende a expressar maior continuidade, articulação entre ações e reconhecimento institucional, o enquadramento como curso pode limitar o reconhecimento de uma experiência que, na prática, reúne ensino, extensão, convivência, projetos e participação social.

O acesso ao programa também pressupõe algumas condições de participação. Para ingressar, é necessário ser alfabetizado, além de haver uma contribuição mensal de cinquenta reais, destinada à manutenção das atividades. Esses aspectos fazem parte da própria organização do programa e ajudam a compreender como se estrutura a participação das pessoas idosas. Desse modo, a abertura da universidade envolve não apenas a oferta de vagas, mas também as condições institucionais que orientam o ingresso, a permanência e a participação no programa.

#### 6.2.4.2 Educação permanente, direito e envelhecimento ativo

Na leitura da coordenação, a velhice é “uma fase natural da vida”, que deve ser respeitada e valorizada pela experiência e pela sabedoria adquiridas ao longo da trajetória. Essa concepção se aproxima das respostas dos participantes que

recusaram a associação automática entre velhice e doença, ao mesmo tempo em que reconhece que a valorização não pode permanecer apenas no plano discursivo: precisa traduzir-se em espaços onde a pessoa idosa seja ouvida, aprenda, ensine e participe.

A educação foi afirmada como direito, mas a resposta introduz uma crítica importante: “é um direito que ainda está longe de ser efetivado na prática, porque em leis já está prescrito” (COORD-UEPG). A formulação distingue o reconhecimento jurídico de sua materialização. Constituição, legislação protetiva e políticas educacionais estabelecem fundamentos, porém o exercício efetivo do direito depende de vagas, financiamento, acessibilidade, professores, espaços adequados e continuidade institucional.

Os objetivos elencados pela coordenação dão conteúdo a essa materialização: melhorar a qualidade de vida, ampliar conhecimentos, fortalecer a autoestima e o convívio social, desenvolver potencialidades, valorizar as experiências e os saberes empíricos, favorecer relações intergeracionais e proporcionar atualização cultural. A proposta reconhece que a pessoa idosa não chega à universidade desprovida de conhecimentos; o processo educativo ganha sentido quando novos conteúdos dialogam com saberes construídos em diferentes espaços da vida.

Essa concepção converge com Oliveira (1999), ao reconhecer a velhice como tempo de continuidade formativa, participação e abertura a novos projetos. O envelhecimento ativo foi descrito como uma visão inovadora que reconhece e respeita as condições físicas e intelectuais da pessoa idosa. Há, nessa resposta, uma recusa à infantilização: reconhecer necessidades específicas não significa negar capacidade, mas criar condições para que ela se expresse.

A mensagem deixada pela coordenação sintetiza esse horizonte: “sempre é tempo de aprender e de viver com qualidade” (COORD-UEPG). A frase não elimina as perdas ou as limitações que podem acompanhar o envelhecimento. Seu sentido está em afirmar que a idade não encerra o direito de construir conhecimentos, relações e projetos.

#### 6.2.4.3 Transformações percebidas e diálogo com as narrativas dos participantes

Quando questionada sobre as mudanças observadas, a coordenação mencionou maior ânimo, ampliação das amizades, melhora do convívio familiar, participação social, felicidade, amor-próprio e elevação da autoestima. Também registrou relatos de redução do uso de medicamentos e de prevenção da depressão. Esses últimos aspectos devem ser lidos como percepções institucionais e relatos recebidos pela coordenação, e não como evidências clínicas produzidas pela pesquisa; ainda assim, mostram como as pessoas vinculam a experiência educativa ao bem-estar e à reorganização da vida cotidiana.

Considerando o conjunto das questões 6 a 12, a correspondência com os questionários é expressiva, uma vez que convivência e amizades apareceram em dezessete respostas; aprendizagem e novos conhecimentos, em quinze; pertencimento e participação social, em quatorze; empoderamento e autonomia, em doze; e autoestima e bem-estar, em onze. Desse modo, a perspectiva institucional encontra ressonância nas experiências narradas pelos participantes, sobretudo nos temas da sociabilidade, do conhecimento, da participação e do reconhecimento das próprias capacidades.

A coordenação relaciona o empoderamento à atualização cultural, à aquisição de conhecimentos e ao acesso a informações que possibilitam reivindicar direitos, participar e ampliar a inclusão social. Essa compreensão evita reduzir o empoderamento a uma sensação individual de confiança. Saber onde buscar informação, compreender a legislação e reconhecer-se como titular de direitos são recursos que podem modificar a posição da pessoa idosa nas relações familiares, institucionais e comunitárias.

A participação social também se manifesta em espaços que ultrapassam as atividades desenvolvidas no âmbito da UATI. Segundo a coordenação, alunas do programa integram o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa, participando de um espaço coletivo de representação, discussão e defesa de direitos. Essa inserção amplia as possibilidades de participação social e aproxima a experiência institucional das dimensões de protagonismo e empoderamento discutidas nesta tese.

A existência da UCTI e o acesso aos espaços acadêmicos ajudam a explicar por que a UATI pode adquirir significado duradouro, ao mesmo tempo em que os

relatos mostram que o pertencimento não resulta apenas da estrutura formal. Ele se forma quando a pessoa é reconhecida como estudante, colega, artista, integrante de um grupo e sujeito capaz de contribuir. É nesse encontro entre organização institucional e apropriação pessoal que a educação permanente se torna experiência vivida.

#### 6.2.4.4 Limites institucionais e desafios de continuidade

A coordenadora identifica como dificuldades centrais a falta de espaço físico e a insuficiência do apoio financeiro da universidade. Entre os desafios, destaca a necessidade de professores qualificados na área gerontológica, ambientes adequados para atividades práticas como natação, dança, yoga e tai chi chuan e uma cozinha destinada às aulas de nutrição e culinária. Esses pontos mostram que a proposta pedagógica é mais ampla do que a estrutura atualmente disponível para realizá-la.

O financiamento também aparece de forma compartilhada, pois a universidade oferece auxílio para parte do pagamento de professores contratados, enquanto os participantes contribuem mensalmente. Essa composição favorece a continuidade das atividades, mas também evidencia a importância de recursos institucionais permanentes. A continuidade de uma iniciativa de educação permanente dessa natureza demanda previsão orçamentária, equipe, espaços adequados e reconhecimento nos instrumentos de planejamento institucional, de modo a fortalecer sua sustentabilidade ao longo do tempo.

A busca pelo retorno à condição de programa reforça essa necessidade, uma vez que a trajetória de mais de três décadas, a existência da UCTI, os quatro eixos formativos e a presença de projetos de extensão revelam uma experiência que ultrapassa o formato de um curso isolado. Nesse sentido, o reconhecimento institucional precisa acompanhar a complexidade adquirida pela UATI ao longo do tempo.

Os desafios também mostram que a concretização do direito à educação envolve condições administrativas e institucionais, pois a disponibilidade de espaços adequados interfere na realização de determinadas atividades, enquanto a presença de profissionais qualificados amplia as possibilidades pedagógicas. Dar visibilidade a

esses aspectos não diminui o trabalho realizado; ao contrário, permite compreender as condições necessárias para fortalecer a UATI e ampliar sua capacidade de atender uma população idosa cada vez mais diversa.

Para reunir os principais resultados do instrumento da coordenação sem perder de vista as relações entre estrutura, direito, transformações percebidas e continuidade institucional, o Quadro 12 sistematiza as categorias analíticas construídas a partir da fala da coordenação da UATI/UEPG. A síntese permite visualizar as evidências centrais e o sentido interpretativo atribuído a cada categoria, servindo de apoio à integração posterior com os questionários dos participantes.

Quadro 12 – Síntese das categorias analíticas do instrumento respondido pela coordenação da UATI/UEPG

| <b>Categoria analítica</b>                                 | <b>Evidências centrais</b>                                                                                                                                                                                                                                                | <b>Sentido interpretativo</b>                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Organização institucional, acesso e continuidade</b>    | UATI e UCTI; quatro eixos formativos; 240 horas; cerca de 80 vagas anuais; registro acadêmico; uso da biblioteca, restaurante universitário, laboratórios e outros espaços da UEPG; exigência de alfabetização e contribuição mensal.                                     | A continuidade do vínculo e a circulação pelo campus fortalecem o pertencimento universitário.                                                                                                                                                   |
| <b>Educação permanente, direito e envelhecimento ativo</b> | Velhice compreendida como fase natural; valorização da experiência e da sabedoria; educação reconhecida como direito ainda não plenamente efetivado; aprendizagem contínua; atualização cultural e relações intergeracionais.                                             | A perspectiva institucional reconhece a pessoa idosa como sujeito de conhecimentos e direitos. A efetivação da educação permanente depende de condições concretas de acesso, permanência, participação e reconhecimento.                         |
| <b>Transformações, inclusão e empoderamento</b>            | Maior ânimo, ampliação das amizades, melhora do convívio familiar, participação social, autoestima, amor-próprio, aquisição de conhecimentos, acesso a informações para reivindicar direitos e participação de alunas no Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa. | As mudanças percebidas articulam dimensões educativas, subjetivas e relacionais. O empoderamento é compreendido como processo associado ao conhecimento, à participação, ao reconhecimento das próprias capacidades e ao exercício da cidadania. |
| <b>Sustentabilidade institucional e desafios</b>           | Insuficiência de apoio financeiro e de espaço físico; necessidade de professores com formação gerontológica; ambientes para atividades corporais e culinárias; busca pelo retorno da UATI à condição institucional de programa.                                           | A continuidade e a ampliação do direito à educação dependem de financiamento estável, infraestrutura adequada, equipe qualificada e fortalecimento institucional.                                                                                |

Fonte: elaborado pela autora com base no instrumento semiestruturado respondido pela coordenação da UATI/UEPG e nos dados da pesquisa de campo.

### 6.2.5 Integração das perspectivas e síntese analítica da UATI/UEPG

A integração dos questionários e do instrumento da coordenação revela uma experiência institucional consolidada, cuja singularidade se encontra na continuidade, uma vez que a trajetória iniciada em 1992, a UCTI, o GUATI, os quatro eixos formativos e a circulação pelo campus criam condições para que o vínculo educativo ultrapasse um ciclo breve e se converta, para parte dos participantes, em pertencimento duradouro.

As duas fontes convergem nos temas da aprendizagem, da convivência, da autoestima e da participação, pois a coordenação descreve finalidades e mudanças percebidas no cotidiano institucional, enquanto os questionários mostram como essas dimensões são vivenciadas pelos participantes, especialmente nos relatos de acolhimento, pertencimento e mudanças percebidas na vida cotidiana.

Na UEPG, “voltar a ser estudante” adquire especial densidade, pois o retorno à universidade não apaga conhecimentos anteriores, mas coloca experiências profissionais, familiares e comunitárias em diálogo com novos conteúdos. Ao mesmo tempo, a permanência de participantes por uma década ou mais mostra que aprender, nesse caso, não se subordina à certificação nem ao mercado de trabalho, mas à continuidade da curiosidade, da criação e da presença social.

A sociabilidade integra o próprio processo educativo, pois expressões como “segunda casa” e “vida renovada” indicam que amizades, viagens, atividades culturais e experiências coletivas passaram a ocupar um lugar relevante na vida cotidiana de parte dos participantes.

Autonomia e empoderamento aparecem quando o conhecimento amplia possibilidades de decisão, o participante se reconhece capaz de contribuir e novas identidades ganham expressão social, como demonstra o percurso da participante que passou a apresentar-se como trovadora. A diversidade do corpus, entretanto, impede tratar a transformação como uniforme, pois, em algumas trajetórias, a UATI favorece mudanças mais expressivas, enquanto, em outras, amplia ou dá continuidade a experiências já existentes.

A participação social também alcança espaços externos ao cotidiano das atividades, como demonstra a presença de alunas da UATI no Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa. Essa inserção evidencia possibilidades concretas de

representação e participação coletiva e reforça a relação entre conhecimento, protagonismo e empoderamento identificada na análise.

A análise institucional também evidencia alguns desafios, especialmente relacionados à disponibilidade de espaços, ao apoio financeiro e à presença de profissionais com formação gerontológica. Esses aspectos mostram que, embora o programa possua uma trajetória consolidada, seu fortalecimento depende da continuidade e da ampliação das condições que favorecem o acesso, a permanência e a sustentabilidade de suas ações.

No caso da UEPG, a leitura articulada das fontes permite reconhecer repercussões percebidas pelos participantes relacionadas à inclusão social e ao empoderamento, especialmente quando aprendizagem, convivência, reconhecimento, participação e continuidade de projetos passam a compor a experiência vivida no programa. Trata-se de mudanças autorreferidas, que não permitem afirmar uma relação causal, mas que se tornam visíveis na ocupação de diferentes lugares sociais, como os de estudante, colega, artista e representante, fortalecendo, para parte dos respondentes, o vínculo com a universidade e a participação na vida social.

O próximo tópico examina a UNATI/UNIOESTE, preservando o mesmo rigor metodológico, buscando compreender os sentidos específicos produzidos em seu contexto institucional e territorial.

### 6.3 UNIVERSIDADE ABERTA PARA A TERCEIRA IDADE DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNATI/UNIOESTE)

No caso da UNATI/UNIOESTE, a análise busca evidenciar as características próprias dessa experiência, considerando sua trajetória institucional, o perfil dos participantes, os dados produzidos no campo e as informações fornecidas pela coordenação por meio de questionário. A partir desses elementos, procura-se compreender como a participação no programa se relaciona com a educação permanente, o empoderamento e a inclusão social das pessoas idosas participantes.

### 6.3.1 Caracterização Histórico-institucional da UNATI/UNIOESTE

A Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNATI/UNIOESTE) está vinculada ao Campus de Foz do Iguaçu, em uma região marcada pela fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina. Essa localização amplia a circulação de pessoas, línguas e experiências culturais e ajuda a compreender a importância de uma universidade pública que também se abre à comunidade. Nesse contexto, a extensão universitária constitui uma via de aproximação entre o conhecimento acadêmico e as demandas sociais de uma população que envelhece de forma rápida e desigual.

A implantação da UNATI no Campus de Foz do Iguaçu ocorreu em 2008, inicialmente relacionada à experiência desenvolvida no Campus de Toledo. A literatura institucional consultada situa sua autonomia em 2010, enquanto o relato da coordenação aponta 2011. As duas fontes convergem, contudo, ao indicar que a proposta se consolidou como programa próprio no início da década de 2010. Em 2014, a aprovação do regulamento pela Resolução nº 226/2014-CEPE fortaleceu sua institucionalização e inseriu a educação da pessoa idosa de forma mais estável no conjunto das ações extensionistas da UNIOESTE (UNIOESTE, 2014; Baill et al., 2023).

A regulamentação representa um marco relevante porque programas dessa natureza não se sustentam apenas pela dedicação individual de docentes ou voluntários. Sua continuidade depende de reconhecimento institucional, equipe, infraestrutura, financiamento e planejamento. Formalizar a UNATI não eliminou essas exigências, mas afirmou que a universidade pública possui responsabilidade diante do direito à educação ao longo da vida.

O programa está inserido no Centro de Ciências Sociais Aplicadas e articula ensino, pesquisa e extensão. Além de oferecer atividades à comunidade externa, constitui espaço de formação para estudantes, bolsistas e profissionais que passam a conviver com pessoas idosas em situações não restritas à doença ou à dependência. Essa presença contribui para ampliar a compreensão sobre as múltiplas formas de envelhecer e para questionar imagens sociais que associam a velhice apenas à fragilidade.

A proposta destina-se a pessoas com 55 anos ou mais, sem exigência de escolaridade mínima e com participação gratuita. Esse desenho amplia as possibilidades de acesso de sujeitos com trajetórias educacionais distintas, inclusive daqueles que não frequentaram o ensino superior em outras etapas da vida. Abrir a universidade, nesse caso, não significa apenas permitir a entrada física no campus. Significa reconhecer que a curiosidade, a aprendizagem e a participação social não se encerram com a aposentadoria nem com o avanço da idade. As Universidades Abertas à Terceira Idade podem, assim, articular educação permanente, convivência e valorização das experiências acumuladas (Cachioni, 2003; 2012).

As atividades da UNATI/UNIOESTE organizam-se em três eixos: educação, saúde e inserção social. Cursos, palestras, oficinas, atividades culturais, práticas corporais, viagens e ações sobre direitos, alimentação, informática e línguas compõem uma programação diversificada. Essa multidimensionalidade é coerente com a heterogeneidade das pessoas idosas, cujos interesses, condições de saúde, histórias escolares e expectativas não são uniformes. A flexibilidade favorece escolhas e diferentes ritmos de participação, desde que mantenha intencionalidade pedagógica e não reduza o programa a entretenimento ou simples ocupação do tempo (Cachioni et al., 2015).

A presença de estudantes e profissionais de diferentes áreas favorece encontros intergeracionais e a circulação de saberes. Na perspectiva de Freire (1983), a extensão alcança sentido transformador quando deixa de ser transmissão unilateral e se constitui como comunicação. As pessoas idosas não chegam à universidade como receptoras vazias: trazem experiências de trabalho, família, comunidade e cultura. O diálogo entre esses conhecimentos e os saberes acadêmicos pode produzir aprendizagens para todos os sujeitos envolvidos.

Ao longo de sua trajetória, a UNATI construiu parcerias com instituições públicas, organizações regionais e voluntários. A criação do Núcleo de Apoio à Terceira Idade (NATI), em 2023, ampliou o suporte à gestão, à comunicação e às atividades pedagógicas, contando com bolsistas e recém-formados. Esse movimento revela que a continuidade do programa exige trabalho institucional cotidiano: planejar turmas, acompanhar participantes, estabelecer parcerias, buscar recursos e organizar uma proposta pedagógica que responda a demandas em transformação.

A pandemia de Covid-19 tornou mais visíveis as dificuldades de acesso às tecnologias e a necessidade de preservar vínculos em períodos de isolamento. As ações remotas permitiram alguma continuidade, mas também evidenciaram desigualdades digitais e limites de infraestrutura. Após a retomada presencial, o programa passou a lidar com novas necessidades de acolhimento, inclusão digital e reconstrução das rotinas coletivas (Serafim Junior; Oderich; Paredes, 2023; Baill et al., 2023).

A trajetória institucional da UNATI/UNIOESTE revela, portanto, um programa consolidado, mas não isento de fragilidades. A oferta gratuita, a diversidade de atividades, a inserção no campus e as parcerias ampliam oportunidades educativas e sociais, ao mesmo tempo em que transporte, acessibilidade, recursos descontínuos, equipe reduzida e familiaridade tecnológica podem limitar o acesso e a permanência. É nesse cenário, construído ao longo de quase duas décadas, que se situam os relatos dos vinte participantes e a perspectiva da coordenação analisados nos tópicos seguintes.

A inserção do programa em uma região de fronteira também amplia as possibilidades de intercâmbio cultural, mas não elimina desigualdades territoriais. A circulação entre municípios e países não ocorre com a mesma facilidade para todos. Custos de deslocamento, disponibilidade de transporte, condições de saúde e responsabilidades familiares podem afastar pessoas que, embora interessadas, não conseguem chegar ao campus, razão pela qual avaliar a democratização do acesso exige observar não somente quem participa, mas também quem permanece fora e quais barreiras produzem essa ausência.

Outro aspecto relevante é a presença de atividades culturais e recreativas. Elas não devem ser desqualificadas como se fossem inferiores às atividades acadêmicas, pois podem produzir expressão, memória, convivência e prazer, ao mesmo tempo em que sua importância não autoriza reduzir a UNATI a um espaço de lazer. A densidade do programa está justamente na articulação entre conhecimentos, cultura, saúde, direitos e relações sociais. Essa combinação permite que o participante não seja visto apenas como alguém que precisa ocupar o tempo, mas como sujeito que continua formulando perguntas, escolhas e projetos.

A universidade também se transforma quando pessoas idosas passam a ocupar suas salas, laboratórios e eventos. A presença desses sujeitos desafia uma

organização historicamente associada à juventude e amplia o sentido público do campus. A extensão, nesse caso, não é atividade periférica. Ela devolve à universidade questões que atravessam a sociedade e contribui para formar profissionais mais atentos à longevidade, à diversidade das velhices e aos direitos das gerações mais velhas.

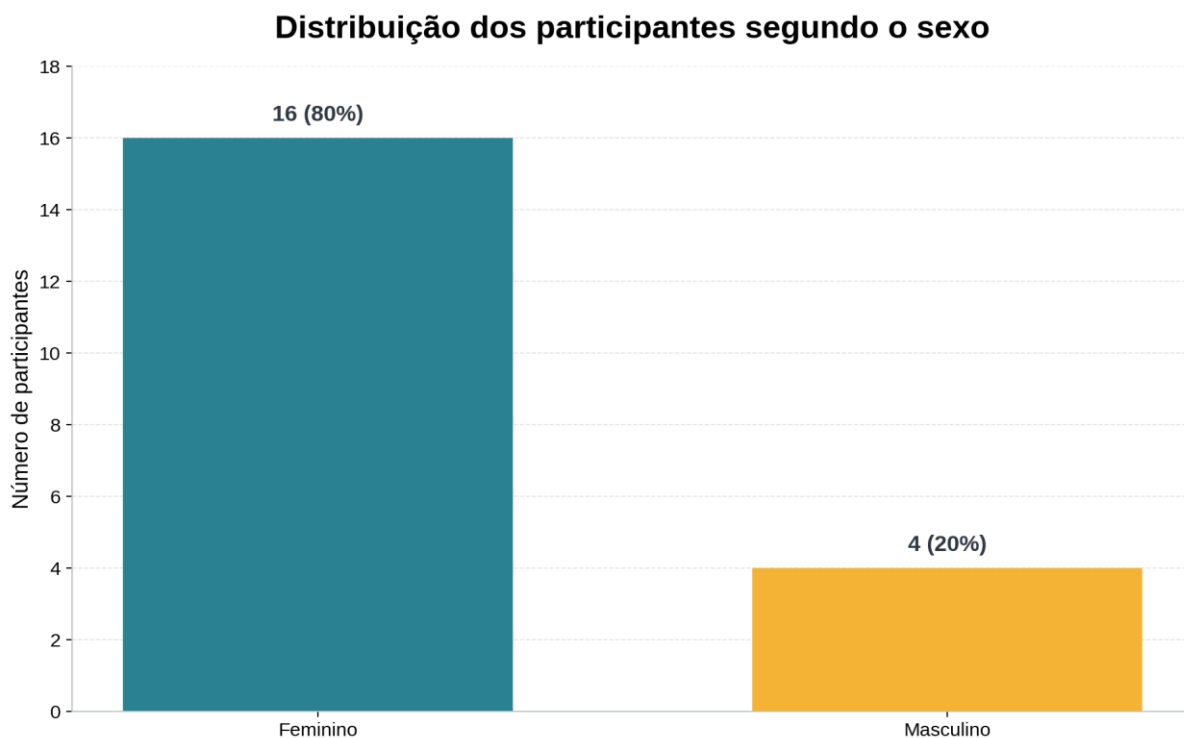
### 6.3.2 Caracterização dos Participantes e Análise Quantitativa

A caracterização quantitativa da UNATI/UNIOESTE foi elaborada com base nos vinte questionários válidos e contempla sexo, faixa etária e tempo de participação no programa. As frequências cumprem função descritiva: situam o grupo no qual as narrativas foram produzidas, sem pretensão de representar estatisticamente todas as pessoas matriculadas na UNATI.

#### 6.3.2.1 Sexo dos participantes

O gráfico 12 mostra essa distribuição entre os vinte respondentes da UNATI/UNIOESTE.

Gráfico 12 – Distribuição dos participantes da UNATI/UNIOESTE segundo o sexo



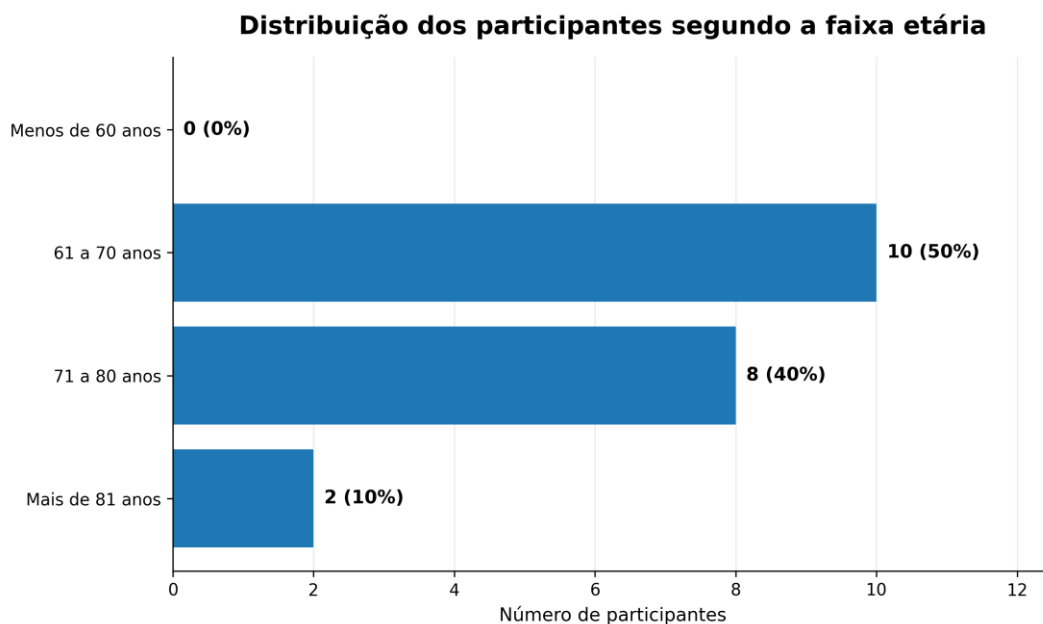
Fonte: elaboração da autora com base nos dados da pesquisa de campo.

Na UNATI/UNIOESTE, dezesseis participantes foram classificados no sexo feminino (80%) e quatro no sexo masculino (20%). Observa-se, portanto, predominância feminina no corpus investigado.

#### 6.3.2.2 Faixa etária dos participantes

A faixa etária amplia a caracterização do grupo ao mostrar em quais momentos do envelhecimento se encontram os participantes, informação que contribui para contextualizar diferenças de trajetória, mobilidade e permanência. Conforme se observa no gráfico 13, o grupo é composto majoritariamente por pessoas entre 61 e 80 anos, com presença também de participantes octogenários.

Gráfico 13 – Distribuição dos participantes da UNATI/UNIOESTE segundo a faixa etária



Fonte: elaboração da autora com base nos dados da pesquisa de campo.

Dos vinte participantes, dez tinham entre 61 e 70 anos (50%), oito estavam entre 71 e 80 anos (40%) e dois possuíam mais de 81 anos (10%). Nenhum respondente indicou idade inferior a 60 anos, de modo que metade do grupo tinha mais de 70 anos, evidenciando que o vínculo universitário alcança diferentes momentos da velhice.

A participação de pessoas septuagenárias e octogenárias não deve ser apresentada como fato excepcional ou como narrativa de superação. Tal abordagem poderia reforçar a ideia de que aprender depois dos 80 anos seria improvável. O dado

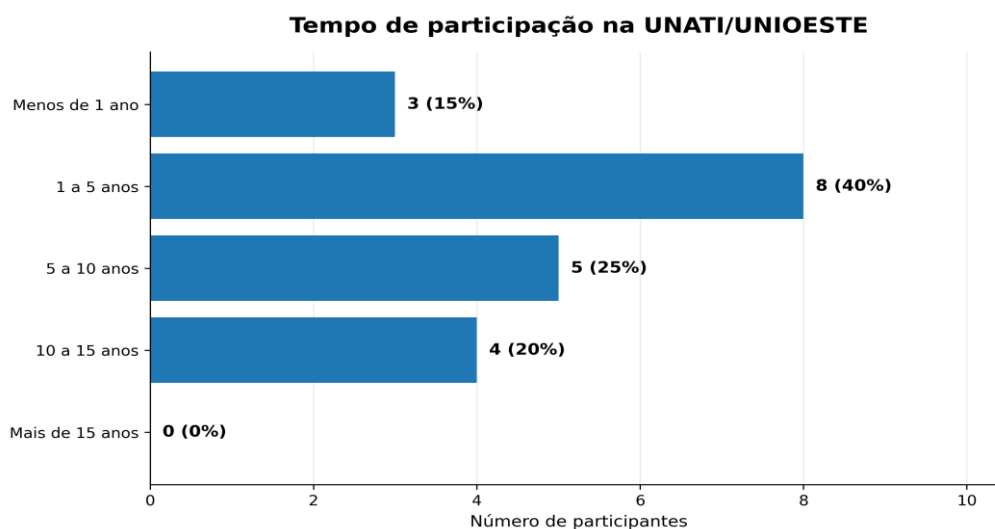
mostra, de forma mais simples e significativa, que o interesse pelo conhecimento, pela convivência e por novos projetos não possui limite cronológico previamente fixado.

A diversidade etária exige atenção a mobilidade, transporte, acessibilidade, ritmos de aprendizagem e uso de tecnologias. Esses cuidados não autorizam infantilização nem redução da exigência intelectual. Também não permitem tratar o grupo como homogêneo, pois condições de saúde, escolarização, renda e redes de apoio — não mensuradas pelo instrumento — atravessam de modo distinto as possibilidades de participação.

### 6.3.2.3 Tempo de participação no programa

O gráfico 14 sintetiza essa distribuição e oferece uma referência para a leitura das narrativas sobre acolhimento, continuidade e pertencimento.

Gráfico 14 – Distribuição dos participantes da UNATI/UNIOESTE segundo o tempo de participação no programa



Fonte: elaboração da autora com base nos dados da pesquisa de campo.

Três participantes frequentavam o programa havia menos de um ano (15%); oito, entre um e cinco anos (40%); cinco, entre cinco e dez anos (25%); e quatro, entre dez e quinze anos (20%). Portanto, 85% já haviam ultrapassado o primeiro ano de participação, e 45% mantinham vínculo havia pelo menos cinco anos.

A permanência de nove participantes por cinco anos ou mais indica que a UNATI pode ocupar um lugar estável na organização da vida cotidiana. Esse dado, contudo, não mede impacto de forma automática: um vínculo prolongado pode

expressar reconstrução, continuidade ou simples preferência por determinadas atividades. Seu significado depende das narrativas associadas a cada trajetória.

A presença simultânea de ingressantes e participantes antigos reúne descoberta e memória institucional. Quem chega introduz novas expectativas; quem permanece contribui com referências construídas ao longo do tempo. Para que essa continuidade não transforme o grupo em espaço fechado, acolhimento e renovação precisam caminhar junto com a valorização dos vínculos já constituídos.

### 6.3.3 Análise Qualitativa das Respostas Abertas dos Participantes da UNATI/UNIOESTE

Na UNIOESTE, as respostas às questões 6 a 12 foram lidas de forma transversal, pois referências a viagens, circulação social, aprendizagem e retomada de projetos apareciam em diferentes pontos do instrumento, leitura que permitiu organizar o corpus em quatro categorias sem reduzir a análise à sequência das perguntas.

Mantiveram-se os códigos UNIOESTE01 a UNIOESTE20, realizando-se apenas ajustes mínimos de ortografia e pontuação nos excertos, ao mesmo tempo em que as categorias foram tratadas como não excludentes e as falas breves, críticas ou divergentes permaneceram no material, conforme o percurso de codificação e interpretação apresentado no item 5.6.

Como primeira aproximação ao corpus da UNIOESTE, a Figura 7 apresenta uma nuvem de palavras elaborada a partir dos termos mais recorrentes nas respostas.



A figura apresenta os principais núcleos temáticos identificados nas respostas à questão sobre os benefícios e as mudanças percebidos após o ingresso na UNATI/UNIOESTE. A ampliação das relações sociais e do pertencimento constituiu o núcleo mais recorrente, presente em 13 respostas, seguida pelo bem-estar emocional, pela autoestima e pela abertura pessoal, observados em dez relatos. A aprendizagem e a ampliação de conhecimentos apareceram em oito respostas; a autonomia, a mobilidade e a retomada de projetos, em sete; e os aspectos relacionados à saúde, à atividade corporal e ao autocuidado, em cinco. As categorias são não excludentes, de modo que uma mesma resposta pode reunir mais de um núcleo de sentido.

#### 6.3.3.1 Velhice, identidade e continuidade dos projetos

As concepções de velhice formam um campo de sentidos marcado por ambivalências, pois parte dos participantes a reconhece como etapa natural e final do curso da vida, associada a mudanças físicas, psicológicas e sociais, enquanto outros enfatizam experiência, liberdade, aprendizagem e permanência dos sonhos, sentidos que não se anulam, já que a mesma pessoa pode reconhecer limites corporais e, simultaneamente, desejar viajar, estudar e ampliar relações.

Uma das respostas reúne de maneira clara a dimensão temporal e a necessidade de condições sociais para viver com dignidade:

“É o estágio final da vida humana, caracterizado por mudanças físicas, psicológicas e sociais; é uma fase natural da vida que pode ser vivida de maneira digna e plena, com apoio, cuidado e respeito” (UNIOESTE05).

A fala não idealiza o envelhecimento. Reconhece alterações e finitude, mas recusa que a idade retire da pessoa o direito a uma vida plena. Apoio, cuidado e respeito aparecem como condições relacionais e públicas, o que impede reduzir o envelhecimento a uma questão de atitude individual ou responsabilidade exclusivamente privada.

Outras narrativas valorizam a experiência acumulada e a possibilidade de escolher. A formulação “muitos anos de vida, de experiência; autonomia para fazer as coisas de que gosto” (UNIOESTE16) desloca o foco da idade cronológica para a história vivida. A autonomia não é apresentada como independência absoluta, mas como possibilidade de decidir sobre interesses e organizar o próprio tempo.

A continuidade dos projetos aparece com força nos discursos. Um participante afirma:

“A velhice não é o fim, é a capacidade de descobrir a alegria, as novas amizades, saberes, gostos e gratidão” (UNIOESTE03).

O enunciado recusa a ideia de um futuro encerrado. Novas amizades e saberes são apresentados como experiências ainda possíveis. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva do desenvolvimento ao longo da vida, segundo a qual a velhice envolve reorganizações, ganhos e perdas, e não uma trajetória homogênea de declínio (Baltes; Baltes, 1990).

O corpus, contudo, não é inteiramente positivo. Uma resposta associa a velhice à ausência de objetivos e à espera da morte:

“Velhice para mim é esperar a morte chegar, sem perspectiva de vida, sem um objetivo na vida; é acordar e esperar o dia acabar para ir dormir. Não sou velha, sou idosa” (UNIOESTE06).

Essa manifestação não deve ser diluída entre as respostas predominantes, pois revela sofrimento, perda de horizonte e uma distinção simbólica entre ser “velha” e ser “idosa”, de modo que a palavra “velha” parece condensar representações de inutilidade e abandono, enquanto “idosa” é utilizada como identidade social mais aceitável. Essa leitura se aproxima de Jodelet (2001), para quem as representações sociais circulam na linguagem e influenciam a forma como os sujeitos compreendem a si mesmos e aos grupos aos quais pertencem.

A leitura das demais respostas da mesma participante mostra que esse sentido não encerra sua trajetória, uma vez que ela relata que a UNATI modificou sua perspectiva, favoreceu viagens e despertou novos interesses, contradição significativa por demonstrar que uma pessoa pode carregar representações negativas da velhice e, simultaneamente, viver experiências que abrem outras possibilidades.

Em conjunto, os discursos mostram uma velhice plural, na qual finitude, alterações corporais, experiência, autonomia e abertura de projetos aparecem de forma entrelaçada, sem que a UNATI elimine perdas ou produza uma imagem de juventude prolongada. Seu potencial se encontra na oferta de recursos educativos, relacionais e simbólicos que permitem aos participantes reorganizar a forma como vivem e interpretam essa etapa da existência.

As referências ao corpo aparecem de maneira menos frequente do que as menções a projetos e relações, mas são importantes. Uma participante descreve o estranhamento diante da imagem refletida no espelho, indicando a distância entre o corpo visível e a continuidade subjetiva. A pessoa pode reconhecer em si os mesmos desejos e interesses, enquanto o olhar social passa a classificá-la principalmente pela idade. Beauvoir (1990) chama atenção para essa experiência de alteridade, na qual a velhice muitas vezes chega pelo olhar do outro.

A valorização da experiência e da sabedoria, embora positiva, também exige cautela. Nem toda pessoa idosa deseja ser tratada como conselheira ou guardiã do passado. Substituir o estereótipo da incapacidade por uma imagem obrigatória de serenidade e sabedoria continua sendo uma forma de homogeneização. As falas mostram que experiência pode ser recurso, mas não define integralmente o sujeito nem elimina a possibilidade de aprender, errar e mudar.

Também é necessário evitar que a defesa de projetos e sonhos se transforme em exigência de um envelhecimento sempre ativo e otimista. Condições de saúde, renda, apoio e mobilidade interferem nas oportunidades concretas. A participação na UNATI pode ampliar horizontes, mas não torna o indivíduo responsável por superar sozinho desigualdades ou sofrimentos. Essa mediação é essencial para interpretar os discursos positivos sem romantizar a velhice.

A categoria evidencia que identidade e idade não coincidem de maneira simples. Os participantes reconhecem o tempo vivido, mas recusam ser reduzidos a ele. A educação aparece como uma das práticas capazes de sustentar essa continuidade subjetiva, pois permite que a pessoa se relacione com o presente, formule novas perguntas e seja reconhecida para além das marcas corporais do envelhecimento.

#### 6.3.3.2 Educação permanente e reconhecimento do direito de aprender

Todos os participantes reconheceram a educação como direito da pessoa idosa, embora a unanimidade não signifique que os fundamentos apresentados sejam idênticos, uma vez que as respostas associam esse direito à continuidade da aprendizagem, à igualdade entre as idades, ao respeito, à cidadania, à reparação de

oportunidades negadas e à possibilidade de acompanhar mudanças sociais e tecnológicas.

A educação é compreendida, em primeiro lugar, como processo que acompanha a vida:

“A velhice não encerra a vida. A educação é um processo contínuo e se inicia nos primeiros momentos da vida” (UNIOESTE18).

O participante não restringe a educação à escola, ao trabalho ou à obtenção de certificados. Aprender significa continuar em relação com o mundo, compreender novas informações e manter a curiosidade. Essa ideia dialoga com a concepção freireana do ser humano como sujeito inacabado e permanentemente aberto à aprendizagem (Freire, 1996), bem como com a educação ao longo da vida proposta por Delors et al. (1998).

O reconhecimento também assume caráter jurídico e político, pois um dos participantes afirma que “é lei que existe no Brasil” e menciona educação, esporte e lazer (UNIOESTE11), enquanto outro declara que “todos têm direito à educação” (UNIOESTE20), falas que se aproximam da Constituição Federal e do Estatuto da Pessoa Idosa, os quais reconhecem a educação como direito e impõem ao poder público a criação de oportunidades adequadas às características desse público (Brasil, 1988; 2003).

A universalidade não significa oferecer a mesma atividade, da mesma forma, a todos, pois, como observa Cury (2002), o direito à educação articula igualdade e reconhecimento das diferenças, de modo que barreiras de mobilidade, escolarização anterior, audição, visão, transporte e familiaridade tecnológica precisam ser consideradas. Metodologias acessíveis, nesse sentido, não diminuem a complexidade dos conteúdos, mas criam condições para que a aprendizagem ocorra sem infantilização.

O direito também aparece como reconhecimento e dignidade, uma vez que a afirmação de que a educação é “um respeito que todos merecemos” (UNIOESTE02) mostra o valor simbólico de estar na universidade e ser reconhecido como alguém que ainda pensa, pergunta, ensina e aprende, reconhecimento que se fortalece quando a experiência acumulada é incorporada ao processo educativo:

“Sim, é bom compartilhar as experiências adquiridas na vida” (UNIOESTE08).

A fala rompe com uma concepção unilateral de ensino, pois o participante aprende e, ao mesmo tempo, contribui, perspectiva que se aproxima de Freire (1987), para quem uma prática emancipadora se constrói no diálogo entre sujeitos portadores de saberes. Nas UATI/UNATI, a educação ganha densidade quando o conhecimento acadêmico encontra as experiências profissionais, familiares e comunitárias das pessoas idosas.

Outra dimensão diz respeito às oportunidades não vividas na juventude. Um participante apoia a educação “principalmente para aqueles idosos que não tiveram oportunidades quando eram jovens” (UNIOESTE15). Nesse caso, a política educacional não apaga desigualdades anteriores, mas pode ampliar o acesso tardio a bens culturais e espaços antes inacessíveis. A fala de UNIOESTE16 sintetiza a passagem do direito formal para o direito vivido:

“A UNATI mudou minha vida. A educação é um direito universal para todas as etapas da vida” (UNIOESTE16).

A experiência concreta transforma a compreensão do direito, pois, embora a norma jurídica seja indispensável, ela somente adquire materialidade quando existem instituições, vagas, professores, recursos, acessibilidade e condições de permanência, de modo que a gratuidade da UNATI amplia o acesso, mas não elimina obstáculos como transporte e infraestrutura.

Os participantes também relacionam educação à saúde, ao bem-estar e à capacidade de decisão, efeitos relevantes que, contudo, não devem ser utilizados como condição para justificar o direito, uma vez que a pessoa idosa não precisa demonstrar produtividade, melhora cognitiva ou envelhecimento bem-sucedido para merecer acesso ao conhecimento. A educação é direito por sua relação com a dignidade, a cidadania e o desenvolvimento da pessoa, e não apenas pelos benefícios que possa produzir.

A dimensão reparadora do direito merece destaque, pois, para pessoas que interromperam os estudos em razão do trabalho, do cuidado familiar ou das desigualdades econômicas, o acesso tardio à universidade pode representar o reconhecimento de uma oportunidade historicamente negada, sem que se trate de recuperar um tempo perdido como se a juventude fosse a única fase legítima para aprender, mas de afirmar que o Estado e as instituições devem criar novas possibilidades ao longo de toda a existência.

A consciência jurídica expressa nas respostas apresenta diferentes níveis de elaboração, uma vez que alguns participantes recorrem diretamente à lei, enquanto outros fundamentam o direito em ideias de respeito, felicidade ou necessidade de continuar aprendendo, diversidade que não reduz a relevância do consenso, mas mostra que o direito é apropriado tanto pela linguagem normativa quanto pela experiência concreta e pode ser vivido no cotidiano do campus.

Há, contudo, diferença entre reconhecer a educação como direito e participar das decisões pedagógicas, pois o exercício pleno desse direito exige que as pessoas idosas não sejam apenas beneficiárias de atividades definidas por outros, mas possam expressar interesses, avaliar ações e contribuir para o planejamento, sem eliminar a responsabilidade técnica da equipe e sem permitir práticas paternalistas que desconsiderem a voz dos sujeitos.

A educação permanente também possui uma dimensão crítica, uma vez que aprender sobre direitos, saúde, tecnologia e relações sociais pode ampliar a capacidade de interpretar informações e enfrentar situações de discriminação, de modo que a aprendizagem não se limita à atualização cultural, mas pode produzir conscientização e fortalecer a presença pública das pessoas idosas, aproximando educação e empoderamento sem confundir conhecimento com garantia automática de poder.

#### 6.3.3.3 Sociabilidade, pertencimento e inclusão social

As motivações para ingressar e os papéis atribuídos à UNATI mostram que aprendizagem e sociabilidade se encontram desde o início. Os participantes procuraram o programa para conhecer pessoas, ampliar conhecimentos, sair da rotina, enfrentar momentos de solidão e reorganizar o tempo após a aposentadoria ou a viuvez.

Uma resposta reúne várias dessas dimensões:

“Frequentar a UNATI é um dos compromissos na minha rotina; faz-me sentir útil, melhora a vida social, a comunicação com as pessoas, adiciona conhecimentos e possibilita a descoberta de novas habilidades até então por mim ignoradas” (UNIOESTE02).

O programa adquire lugar na rotina sem se reduzir a simples preenchimento do tempo, pois a utilidade mencionada está ligada à convivência, à comunicação e à descoberta de capacidades, de modo que, diante das alterações de ritmos, redes e papéis sociais provocadas pela aposentadoria, um espaço regular de encontro pode oferecer continuidade e criar novas formas de participação.

Em alguns casos, o ingresso ocorreu em momentos de ruptura, como demonstram os relatos de uma participante que ficou viúva e precisava fazer algo e de outra que estava triste e deprimida quando recebeu o convite para participar, falas que mostram como o acesso à política muitas vezes depende de vínculos informais, nos quais amigos e conhecidos funcionam como ponte entre a pessoa e a universidade, sem substituir a necessidade de divulgação e acesso institucional.

A sociabilidade construída no programa aparece como convivência escolhida e baseada em interesses compartilhados, aspecto sintetizado por um participante ao descrever a UNATI como “um grupo que se reúne toda semana, conversa, diverte-se, divide conhecimentos e sonhos” (UNIOESTE17), fala que não separa amizade de aprendizagem, mas reúne conversa, diversão e partilha de saberes em uma mesma experiência coletiva.

A inclusão social não se resume à presença física no campus, pois envolve ser reconhecido, estabelecer relações recíprocas e circular por espaços antes pouco acessados, de modo que passeios, viagens, seminários, laboratórios e salas de aula ampliam o território social dos participantes, como demonstra o relato de UNIOESTE11 sobre a passagem do recolhimento para a convivência:

“Eu era muito parada, só queria ficar em casa. Depois que comecei, fiquei mais feliz com os novos amigos, com os colegas e também com todos os responsáveis, diretores, professores e o pessoal do apoio” (UNIOESTE11).

A mudança não decorre apenas de estar cercada por pessoas, mas do acolhimento, do respeito e da possibilidade de partilhar atividades, elementos que contribuem para o pertencimento e podem ser compreendidos, a partir de Bourdieu (1986), como recursos produzidos nas redes de relações. No contexto da UNATI, essas redes oferecem apoio, informação e oportunidades, embora sua qualidade dependa de reciprocidade e liberdade de escolha.

A dimensão educativa também participa da inclusão, pois conhecer direitos, discutir preconceitos e compreender informações sobre saúde amplia recursos para a

vida social, como revela o participante que afirma que aulas e palestras ajudam a enfrentar racismo, violência contra a mulher e exclusão de pessoas idosas (UNIOESTE03), conteúdo que desloca a inclusão de uma integração meramente afetiva para uma participação mais consciente na sociedade.

Os participantes não chegam socialmente vazios, pois possuem vínculos familiares, comunitários e experiências anteriores, de modo que a UNATI amplia e reorganiza redes, mas não inaugura a existência social dessas pessoas, distinção necessária para evitar a atribuição de um poder total à instituição e preservar a agência dos sujeitos.

As mensagens dirigidas a outras pessoas idosas traduzem a experiência em convite à participação, pois a expressão “não fique em casa” aparece com frequência, acompanhada de referências à amizade e à aprendizagem, chamado que deve ser compreendido como manifestação de entusiasmo, e não como julgamento de quem possui limitações ou prefere outras formas de participação. Uma política inclusiva precisa oferecer oportunidades diversas e remover barreiras, sem transformar a atividade permanente em obrigação moral.

As motivações relacionadas à aposentadoria e à viuvez mostram como mudanças de papel social interferem no ingresso. Deixar o trabalho ou perder o companheiro pode alterar rotinas, redes e sentidos construídos durante décadas. A UNATI aparece, em alguns relatos, como espaço para reorganizar essa experiência. Isso não significa substituir relações anteriores, mas criar outros pontos de apoio e pertencimento.

A expressão “preencher o tempo”, presente em algumas respostas, precisa ser lida com cuidado, pois pode indicar o desejo de escapar do vazio produzido por uma rotina modificada e, ao mesmo tempo, encobrir necessidades de reconhecimento e projeto, de modo que, quando o participante afirma que aprende, cresce e faz amizades, o tempo deixa de ser apenas ocupado e passa a ser vivido de forma socialmente significativa.

As viagens e os passeios assumem valor especial no corpus, uma vez que deslocar-se com o grupo permite conhecer lugares, testar capacidades, fortalecer amizades e sair de espaços domésticos que, por vezes, se tornam restritivos, conferindo à mobilidade física um sentido também simbólico, pois circular é tornar-se

visível e reconhecer que a cidade, a cultura e a universidade continuam pertencendo às pessoas idosas.

A inclusão depende de condições materiais, pois uma programação gratuita pode continuar inacessível para quem não dispõe de transporte, informação ou apoio, enquanto horários, acessibilidade arquitetônica e comunicação digital também influenciam a participação, de modo que a sociabilidade observada entre os respondentes revela o potencial do programa, mas não permite concluir que todas as pessoas idosas do território tenham as mesmas oportunidades.

Por fim, o sentimento de pertencimento construído na UNATI não deve restringir a vida social do participante ao próprio programa. Ao contrário, a experiência educativa pode contribuir para ampliar redes de convivência, interesses, conhecimentos e possibilidades de participação em outros espaços, fortalecendo sua presença e atuação na sociedade.

Quando essas experiências são lidas à luz da abordagem multidimensional de Walsh, Scharf e Keating (2017), percebe-se que a inclusão narrada na UNIOESTE não se restringe à convivência. A dimensão relacional aparece nas novas amizades e no apoio construído no grupo; a educacional e informacional, no acesso a conhecimentos sobre direitos, saúde e outras questões do cotidiano; a territorial e de mobilidade, nas viagens, passeios e na ampliação da circulação; e a dimensão material e institucional torna-se visível justamente nas barreiras de transporte, acessibilidade, informação e inclusão digital. A presença simultânea dessas dimensões mostra que ampliar redes é importante, mas inclusão social também significa ter condições concretas para acessar, permanecer, circular e participar.

#### 6.3.3.4 Autonomia, empoderamento, bem-estar e transformação da vida cotidiana

Os relatos sobre as mudanças vivenciadas articulam dimensões subjetivas, educativas e sociais, pois autoestima, autonomia, ampliação das relações, novos conhecimentos, cuidados com a saúde, viagens e retomada de sonhos aparecem de modo recorrente, indicando transformações que, embora não tenham ocorrido de maneira idêntica, revelam deslocamentos na forma como os participantes se percebem e ocupam o mundo.

O empoderamento foi associado à capacidade de decidir e agir:

“Tomar controle sobre a minha vida; fazer escolhas informadas positivamente; melhoria da autoestima; aplicar as experiências vividas” (UNIOESTE05).

A resposta articula conhecimento, autoconfiança e decisão, evidenciando que o empoderamento não se reduz a sentir-se bem. Rappaport (1987) chama atenção para o caráter contextual e relacional do processo de empoderamento, enquanto Zimmerman (1995) distingue componentes intrapessoal, interacional e comportamental. No relato de UNIOESTE05, a percepção de capacidade e a autoestima aproximam-se da dimensão intrapessoal; a possibilidade de fazer escolhas informadas remete à compreensão de recursos e alternativas presentes no contexto; e a intenção de aplicar as experiências vividas indica passagem do reconhecimento para a ação.

A consciência de direitos aparece como parte desse processo, como mostram o participante que afirma ter se tornado “mais consciente no exercício da cidadania” (UNIOESTE02) e aquele que relata ter aprendido sobre direitos e saúde (UNIOESTE16), de modo que a educação amplia a possibilidade de interpretar situações, buscar informações e formular escolhas.

Essa diferenciação ajuda a evitar que autoestima seja utilizada como sinônimo de empoderamento. A consciência de direitos e o acesso a informações ampliam a capacidade de interpretar situações e reconhecer alternativas, enquanto decisões como retomar os estudos, circular por novos espaços, participar de eventos ou modificar práticas cotidianas tornam visível a dimensão da ação. Assim, nos relatos da UNIOESTE, o empoderamento aparece como processo que articula percepção de capacidade, conhecimento do contexto e possibilidade concreta de agir.

A autoestima e o reconhecimento de si também aparecem nos discursos, pois UNIOESTE10 resume a contribuição do programa como “aceitação da pessoa que sou”, enquanto outra participante afirma ter se tornado mais aberta e encontrado novo sentido para a vida, relatos que não significam a produção de uma identidade inteiramente nova pela instituição, mas indicam que experiências de acolhimento e participação podem questionar imagens negativas interiorizadas ao longo do envelhecimento.

Uma transformação particularmente expressiva foi a retomada de um projeto educacional:

“Após dois anos na UNATI, tive o privilégio de colocar beca, o que me incentivou a continuar o curso de Pedagogia e terminar no ano seguinte” (UNIOESTE10).

O episódio mostra que a experiência na UNATI pode ultrapassar o espaço das atividades oferecidas e repercutir em decisões posteriores. A educação permanente não substitui a educação formal, mas pode reabrir possibilidades e fortalecer a confiança necessária para retomá-la. Oliveira (1999) questiona os limites socialmente atribuídos à velhice e destaca a permanência dos sonhos possíveis.

As mudanças também se expressam na circulação pelo espaço público. “Passei a sair mais de casa, fiz novos amigos, passeios, conheci lugares diferentes” (UNIOESTE16). Viajar, dançar, estudar e participar de eventos não são apenas atividades isoladas; podem representar ampliação de autonomia, repertório e presença social. Para alguns participantes, o corpo volta a ser experimentado como meio de deslocamento e expressão, e não somente como lugar de limitações.

O cuidado com a saúde aparece articulado ao movimento, à alimentação, à estimulação cognitiva e ao bem-estar. Esse resultado não autoriza tratar a UNATI como serviço clínico. Sua natureza é educativa e extensionista. Os efeitos sobre saúde e qualidade de vida decorrem do conjunto de conhecimentos, relações e oportunidades, e variam conforme as condições de cada sujeito.

Um dos relatos sintetiza a amplitude das mudanças percebidas:

“Socialização, autoestima, valorização da vida, cuidados com a saúde, resgate de sonhos deixados de lado, memória ativa e saudável” (UNIOESTE18).

A fala reúne vínculos, dimensão subjetiva, autocuidado e projetos. Ela confirma que os efeitos não se deixam separar rigidamente: aprender pode favorecer autonomia; a convivência pode fortalecer a autoestima; a informação pode ampliar o cuidado; e o pertencimento pode encorajar novos projetos.

Nem todos os participantes expressaram transformações com a mesma intensidade, uma vez que algumas respostas foram breves ou descreveram a UNATI como “uma ocupação agradável”, enunciados que também são relevantes por impedirem uma narrativa idealizada e mostrarem que a apropriação do programa é desigual, em consonância com Neri (2007), para quem a mesma oferta institucional pode assumir sentidos distintos conforme a trajetória, a saúde, os vínculos e as expectativas.

O protagonismo aparece de modo explícito quando um participante afirma que o público da terceira idade é o centro do projeto e que esse reconhecimento eleva autoestima e autonomia (UNIOESTE18). A formulação é relevante porque desloca a pessoa idosa da condição de objeto de cuidado para a posição de sujeito da ação educativa. Para que esse protagonismo não permaneça apenas no discurso, é necessário que a participação alcance também escolhas, avaliações e construção das atividades.

A autonomia descrita nos questionários convive com relações de cuidado e interdependência, pois tomar decisões não significa viver sem ajuda e muitas escolhas se realizam com o apoio de familiares, colegas, professores e serviços públicos, de modo que uma concepção relacional de autonomia evita opor independência e dependência rigidamente e reconhece que todos os sujeitos necessitam de redes para exercer sua vontade.

Os benefícios cognitivos e corporais mencionados pelos participantes devem ser interpretados com prudência, uma vez que o corpus registra percepções de memória mais ativa, movimento e cuidado com a saúde, mas o estudo não utilizou instrumentos clínicos capazes de mensurar essas mudanças, razão pela qual as afirmações dizem respeito à experiência percebida, e não a efeitos médicos comprovados, distinção que preserva o alcance dos dados e o rigor da análise.

A retomada de estudos formais, as viagens e a ampliação das relações representam mudanças visíveis, mas outras transformações são mais discretas: sentir-se igual aos demais, permitir-se falar, sair de casa ou voltar a imaginar o futuro. Esses deslocamentos subjetivos não são menores. Em contextos marcados por idadismo, reconhecer-se como pessoa capaz de aprender e escolher constitui uma mudança socialmente relevante.

As mensagens aos demais idosos confirmam esse movimento, pois, ao recomendar que outros participem da própria vida, não se sintam inferiores e continuem aprendendo, os respondentes transformam a experiência individual em palavra pública, de modo que quem foi acolhido passa a convidar e quem ampliou conhecimentos procura compartilhá-los, gesto que revela a possibilidade de o empoderamento ultrapassar a esfera privada e produzir disposição para mobilizar outras pessoas.

### 6.3.4 A Perspectiva da Coordenação da UNATI/UNIOESTE

O instrumento semiestruturado respondido por escrito pela coordenação da UNATI/UNIOESTE foi analisado como fonte institucional autônoma e identificado pelo código COORD-UNIOESTE. A leitura concentrou-se na estrutura do programa, nas finalidades declaradas, nas mudanças percebidas e nas condições de continuidade.

#### 6.3.4.1 Estrutura, finalidades e materialização do direito à educação

A coordenação caracteriza a UNATI como programa de extensão organizado nos eixos educação, saúde e inserção social, com encontros gerais, cursos e oficinas ao longo da semana. A equipe reúne docentes, técnicos, bolsistas, recém-formados e voluntários de diferentes áreas, e a gestão é apoiada por um manual executivo. Essa composição multiprofissional amplia a capacidade de oferecer ações diversificadas, embora exija articulação permanente.

A equipe de coordenação é formada por profissionais das áreas de Ciências Contábeis, Administração, Turismo, Hotelaria e Secretariado Executivo. Essa composição evidencia capacidade de gestão e organização, mas também reforça a necessidade de diálogo contínuo com áreas como Educação, Gerontologia e Saúde. A interdisciplinaridade não decorre apenas da reunião de formações distintas; exige uma construção comum sobre as necessidades e os direitos das pessoas idosas.

A existência de encontros gerais e atividades específicas permite combinar identidade coletiva e liberdade de escolha. O formato pode atender a interesses variados e facilitar a permanência, ao mesmo tempo em que a ampliação da demanda, mencionada pela própria coordenação, impõe o desafio de manter qualidade pedagógica e acompanhamento sem transformar a expansão numérica em finalidade isolada.

“A UNATI Foz do Iguaçu é um programa de extensão universitária [...] estruturada em três eixos estratégicos: educação, saúde e inserção social” (COORD-UNIOESTE).

O ingresso gratuito, sem escolaridade mínima e a partir de 55 anos, materializa uma concepção aberta de educação. Os participantes utilizam salas,

bibliotecas, laboratórios e espaços culturais, ainda que não possuam registro acadêmico equivalente ao da graduação e não tenham acesso ao subsídio do restaurante universitário. Essa diferença mostra que a abertura do campus é real, mas não necessariamente acompanhada de todos os benefícios concedidos aos estudantes regulares.

A coordenação reconhece explicitamente a educação como direito fundamental e a relaciona à cidadania, à autonomia e à saúde mental:

“A educação para a pessoa idosa é um direito fundamental. Ela promove inclusão social, autonomia, saúde mental e cidadania” (COORD-UNIOESTE).

A afirmação converge com os questionários, nos quais todos os participantes reconheceram o direito de aprender na velhice. A gratuidade e a ausência de escolaridade mínima representam condições importantes de acesso; contudo, a efetividade do direito também depende de vagas, equipe, transporte, acessibilidade e continuidade das atividades.

#### 6.3.4.2 Transformações, empoderamento e inclusão social

Segundo a coordenação, a participação na UNATI repercute na autoestima, na autonomia, na saúde mental, na socialização, no pertencimento e na construção de novos propósitos. Essa leitura institucional apresenta forte convergência com os relatos dos participantes, especialmente quanto à mudança de rotina, à ampliação das amizades e à retomada de projetos.

“Os relatos dos participantes indicam melhora na autoestima, autonomia, saúde mental, socialização e sentimento de pertencimento” (COORD-UNIOESTE).

A coordenação também associa empoderamento à educação continuada, à convivência intergeracional e à valorização da experiência de vida. Essa compreensão é consistente com a perspectiva adotada nesta tese, desde que o empoderamento seja entendido como processo relacional e não como resultado concedido pela instituição. A UNATI pode criar espaços de fala, conhecimento e participação; a apropriação desses recursos depende da atuação dos próprios sujeitos.

“A UNATI promove o empoderamento por meio da educação continuada, da convivência intergeracional e da valorização da experiência de vida dos idosos” (COORD-UNIOESTE).

A concepção de velhice apresentada pela coordenação valoriza experiência, sabedoria e potencial de contribuição social. Trata-se de uma representação que combate a associação automática entre idade e fragilidade; ainda assim, deve ser articulada à heterogeneidade observada nos questionários, nos quais também aparecem medo, sofrimento e ausência de perspectivas. A valorização da velhice não pode apagar situações de dependência, pobreza, doença ou isolamento.

A referência à convivência intergeracional também merece atenção. O contato com estudantes mais jovens pode enfrentar estereótipos e ampliar aprendizagens, mas não é positivo por si só. Relações intergeracionais podem reproduzir paternalismo quando a pessoa idosa é tratada apenas como destinatária de ajuda. Seu potencial transformador depende de reciprocidade, escuta e reconhecimento dos conhecimentos trazidos por cada geração.

A coordenação relaciona o programa aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente saúde, educação e redução das desigualdades. Essa aproximação amplia a visibilidade institucional, porém os ODS não substituem obrigações jurídicas e políticas já existentes. A continuidade da UNATI deve ser compreendida como parte da responsabilidade pública da universidade e não apenas como adesão voluntária a uma agenda internacional.

O envelhecimento ativo é compreendido pela coordenação a partir de participação, saúde, segurança e aprendizagem contínua. Essa orientação aproxima a programação institucional das dimensões defendidas pela Organização Mundial da Saúde; contudo, participação e autonomia não devem ser transformadas em exigências morais. O direito alcança também quem não consegue ou não deseja corresponder a um modelo ideal de atividade.

#### 6.3.4.3 Sustentabilidade institucional e limites à continuidade do programa

A dimensão mais crítica do instrumento diz respeito à sustentabilidade, uma vez que a coordenação aponta a falta de recursos contínuos, a necessidade de equipe técnica permanente, a infraestrutura limitada e a descontinuidade de parcerias, mencionando ainda a formação continuada da equipe e a inclusão digital como desafios.

“As principais dificuldades são: falta de recursos financeiros contínuos; necessidade de equipe técnica permanente; infraestrutura limitada para atender à crescente demanda; descontinuidade de parcerias” (COORD-UNIOESTE).

Essas limitações revelam uma tensão importante, pois o programa possui trajetória, regulamentação, demanda e resultados reconhecidos, mas parte de sua operação depende de editais, bolsas, parcerias e trabalho voluntário, de modo que a educação é afirmada como direito permanente enquanto o financiamento assume caráter temporário, contradição que ultrapassa a gestão local e remete à necessidade de incorporar as UATI/UNATI ao planejamento, ao orçamento e às políticas institucionais de longo prazo.

A ausência de formação específica em Gerontologia por parte da coordenação não invalida sua experiência, mas reforça a importância de formação continuada e apoio multiprofissional. Atuar com pessoas idosas exige conhecimentos sobre educação, direitos, acessibilidade, diversidade das velhices e prevenção de práticas idadistas. A composição interdisciplinar da equipe pode favorecer esse processo, desde que exista continuidade e investimento.

As parcerias com a SETI, UNILA, IFPR, Fundação Cultural, municípios e sociedade civil ampliam recursos humanos e logísticos; contudo, a coordenação informa que parte dos apoios possuía prazo de encerramento e não havia previsão segura de novos editais. A parceria é valiosa quando complementa a ação institucional; torna-se frágil quando substitui financiamento regular e faz a continuidade depender de oportunidades temporárias.

A inclusão digital aparece como desafio transversal, pois as tecnologias são necessárias para comunicação, inscrição, acesso a informações e participação em atividades, mas também podem criar novas barreiras, razão pela qual investir em formação digital não significa responsabilizar o participante por adaptar-se sozinho, cabendo à instituição oferecer equipamentos, apoio, linguagem acessível e alternativas presenciais para que a digitalização não se converta em exclusão.

Para tornar mais visíveis os resultados do instrumento da coordenação e as relações entre finalidades, transformações percebidas e limites de continuidade, o Quadro 13 sistematiza as categorias analíticas construídas a partir da perspectiva da coordenação da UNATI/UNIOESTE. A síntese reúne as evidências centrais e seus sentidos interpretativos, preparando a integração com as narrativas dos participantes.

Quadro 13 – Síntese das categorias analíticas do instrumento respondido pela coordenação da UNATI/UNIOESTE

| <b>Categoria analítica</b>     | <b>Evidências centrais</b>                                                                                   | <b>Sentido interpretativo</b>                                                                                                     |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Estrutura e acesso             | Programa extensionista, três eixos, gratuidade, ausência de escolaridade mínima e uso de espaços acadêmicos. | A abertura universitária amplia oportunidades, embora o acesso a benefícios e condições de permanência ainda seja parcial.        |
| Transformações e inclusão      | Autoestima, autonomia, socialização, pertencimento, convivência intergeracional e novos propósitos.          | A perspectiva institucional converge com os relatos dos participantes sobre efeitos educativos, subjetivos e relacionais.         |
| Velhice e envelhecimento ativo | Experiência, contribuição social, participação, saúde, segurança e aprendizagem contínua.                    | A representação positiva enfrenta estereótipos, mas precisa reconhecer a heterogeneidade e evitar um modelo normativo de velhice. |
| Sustentabilidade institucional | Recursos descontínuos, equipe permanente, infraestrutura, formação continuada e inclusão digital.            | A continuidade do direito depende de financiamento estável, institucionalização e remoção de barreiras de acesso.                 |

Fonte: elaborado pela autora com base no instrumento respondido pela coordenação da UNATI/UNIOESTE (2025).

### 6.3.5 Integração das perspectivas e síntese analítica da UNATI/UNIOESTE

A leitura integrada dos questionários e do instrumento da coordenação evidencia aproximações e diferenças entre a experiência vivida e a linguagem institucional, pois os participantes narram mudanças concretas na rotina, nas relações e nos projetos, enquanto a coordenação organiza essas mudanças em categorias como autoestima, autonomia, saúde mental, pertencimento e cidadania, perspectivas que se complementam sem se confundirem.

A educação permanente aparece como direito tanto nos questionários quanto no instrumento da coordenação e, na UNIOESTE, essa afirmação ganha materialidade particular na gratuidade e na ausência de escolaridade mínima, condições que ampliam o acesso de pessoas com trajetórias educacionais diversas, embora permaneçam barreiras relacionadas ao transporte, à acessibilidade, à informação e à inclusão digital.

A sociabilidade possui marcas próprias neste caso, pois novas amizades, passeios, viagens e participação em eventos ampliaram a circulação social de parte

do grupo, de modo que deslocar-se e conhecer outros espaços adquire dimensão educativa e simbólica nas narrativas. O contexto de fronteira compõe a moldura territorial da UNIOESTE, mas não é utilizado como causa dessas experiências, uma vez que os participantes não atribuíram explicitamente suas mudanças ao caráter fronteiriço de Foz do Iguaçu; por isso, a mobilidade é interpretada a partir do que foi efetivamente narrado, enquanto a fronteira permanece como elemento contextual.

Autonomia e empoderamento foram associados à capacidade de decidir, conhecer direitos, cuidar de si e retomar projetos. A participante que, após a experiência na UNATI, concluiu o curso de Pedagogia ilustra, em uma trajetória singular, uma possibilidade de continuidade educacional, enquanto outros relatos descrevem mudanças menos visíveis, como sair de casa, sentir-se igual aos demais, falar com maior segurança ou voltar a imaginar o futuro.

A integração também revela tensões, pois a coordenação apresenta uma concepção predominantemente positiva da velhice, enquanto o corpus inclui medo, sofrimento e perda de perspectivas, ao mesmo tempo em que algumas pessoas atribuíram mudanças amplas ao programa e outras o definiram de forma mais modesta, como uma ocupação agradável, diferenças que impedem a construção de uma narrativa única sobre seus efeitos.

A principal fragilidade institucional está na sustentabilidade, pois a dependência de editais, bolsas, parcerias e trabalho voluntário contrasta com a afirmação da educação como direito permanente, razão pela qual equipe técnica estável, infraestrutura, formação continuada e planejamento orçamentário são condições necessárias para que a gratuidade e a diversidade das atividades não permaneçam subordinadas a recursos temporários.

No caso da UNIOESTE, os relatos permitem responder à questão central em termos de repercussões percebidas: os participantes associam a educação permanente à ampliação da convivência, da circulação social, da consciência de direitos e da possibilidade de retomar projetos, em um programa marcado pela gratuidade e pela abertura a diferentes trajetórias escolares. Essa leitura não equivale a atribuir causalmente tais mudanças à instituição, mas reconhece o lugar que os próprios sujeitos conferem à experiência universitária em suas narrativas.

Essa contribuição não ocorre da mesma forma para todos e não pode ser atribuída exclusivamente ao programa, pois a pesquisa se apoia em um grupo

intencional, em mudanças relatadas pelos próprios participantes e na perspectiva de uma única coordenação, sem acompanhamento longitudinal. Ainda assim, as experiências analisadas mostram que aprender, conviver e ocupar diferentes espaços pode ampliar possibilidades de escolha, participação e presença social. A efetivação do direito à educação permanece condicionada a questões como acesso, equipe e financiamento, mas a UNATI constitui um espaço público no qual as pessoas idosas podem continuar aprendendo, participando e construindo novas possibilidades ao longo da vida.

#### 6.4 UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNATI/UNICENTRO

A experiência desenvolvida pela UNATI/UNICENTRO é examinada a partir de suas especificidades institucionais e das percepções apresentadas pelos participantes e pela coordenação. Nesse percurso, são considerados o histórico do programa, o perfil do grupo investigado e os dados obtidos no campo, com atenção especial às manifestações de autonomia, participação social, empoderamento e inclusão social associadas à educação permanente.

##### 6.4.1 Caracterização Histórico-institucional da UNATI/UNICENTRO

A Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNATI/UNICENTRO), em Guarapuava, integra a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e possui uma trajetória institucional superior a duas décadas, o que lhe confere um lugar consolidado entre as ações extensionistas voltadas à população idosa no Paraná. Os registros institucionais utilizados neste tópico situam o início do programa em 2000, enquanto a coordenação, no instrumento respondido em agosto de 2026, registra 27 anos de existência; essa diferença aproximada de um ano é mantida como divergência entre as fontes, sem ajuste artificial, e não altera a constatação de continuidade institucional da experiência.

A própria configuração institucional ajuda a compreender essa continuidade, pois a UNATI é definida pela coordenação como Programa de Extensão Universitária vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, tendo como objetivos contribuir para a melhoria da qualidade de vida, favorecer a interação social e a aprendizagem,

fortalecer o resgate da cidadania e estimular a participação das pessoas idosas na vida familiar e comunitária. O portal institucional da UNICENTRO apresenta finalidade semelhante e acrescenta que as atividades físicas e cognitivas, desenvolvidas por professores, estudantes e profissionais de diferentes áreas, buscam fortalecer autoestima, autonomia e integração com outros grupos de pessoas idosas (Unicentro, [2026?]).

Esse desenho assume uma característica multidimensional pois as atividades regulares não se concentram em um único campo de interesse. A programação institucional reúne, entre outras possibilidades, francês, inclusão digital, jogos matemáticos, yoga, canto coral, fisioterapia, pilates, hidroginástica, dança, encontros educativos, ações de promoção da saúde, confraternizações, passeios culturais e participação em eventos científicos, de modo que corpo, cognição, cultura, convivência e acesso à informação aparecem articulados em uma mesma proposta formativa (Unicentro, 2026). Essa característica torna-se especialmente relevante quando colocada em diálogo com os questionários, nos quais as pessoas participantes mencionam simultaneamente atividade física, amizades, conhecimento, saúde, viagens, coral, tecnologias e qualidade de vida.

O ingresso é destinado a pessoas com idade a partir de 55 anos e, segundo a coordenação, ocorre em fluxo contínuo ao longo do ano, enquanto houver vagas nas turmas. Os participantes possuem matrícula no programa, embora não tenham registro acadêmico equivalente ao dos cursos regulares, e contam com acesso ao restaurante universitário em valores mais acessíveis. A manutenção ocorre por meio de infraestrutura e recursos humanos oferecidos pela instituição, complementados por recursos próprios do programa, sendo também cobrados valores de matrícula e mensalidade. No portal institucional consultado em agosto de 2026 constavam valores de matrícula, rematrícula anual e mensalidade, aspecto que será retomado na análise da materialização do direito à educação, pois a existência de cobrança, ainda que de pequeno valor, pode produzir diferentes efeitos conforme as condições econômicas dos participantes.

A singularidade da UNATI/UNICENTRO não está apenas na diversidade de atividades, mas na forma como a proposta associa participação social e cidadania à experiência educativa. O instrumento respondido pela coordenação menciona a presença de pessoas idosas em eventos, no Conselho Municipal dos Direitos da

Pessoa Idosa e na Rede de Proteção e Defesa das Pessoas Idosas do município, indicando que o protagonismo pretendido ultrapassa os limites do campus e alcança espaços de participação pública. Desse modo, a educação permanente não aparece somente como oportunidade de atualização pessoal, mas também como possibilidade de ampliar a presença política e comunitária da pessoa idosa.

É nesse contexto que se inserem os dados produzidos com os participantes. Embora o planejamento inicial prevísse vinte respondentes por instituição, na UNICENTRO foram obtidos doze questionários válidos durante o período da coleta. Como os registros disponíveis não permitem discriminar, de modo seguro, os motivos individuais das oito não respostas, a diferença é registrada como perda amostral e não recebe explicação inferida posteriormente. As frequências apresentadas a seguir utilizam, portanto,  $n=12$ , correspondendo cada participante a 8,33% do grupo efetivamente analisado.

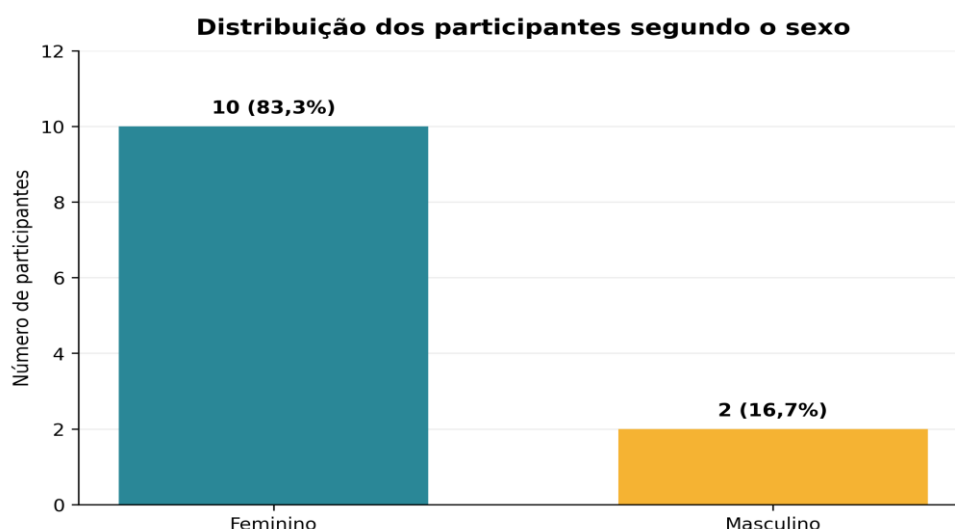
#### 6.4.2 Caracterização dos Participantes e Análise Quantitativa

A análise quantitativa da UNATI/UNICENTRO possui caráter descritivo e tem a função de situar as narrativas produzidas pelos doze participantes, sem pretensão de generalização estatística para o conjunto das pessoas que frequentam o programa. A caracterização contempla a distribuição segundo o sexo, a faixa etária e o tempo de participação.

##### 6.4.2.1 Sexo e faixa etária dos participantes

O gráfico 16 apresenta a distribuição do sexo entre os doze participantes da UNATI/UNICENTRO.

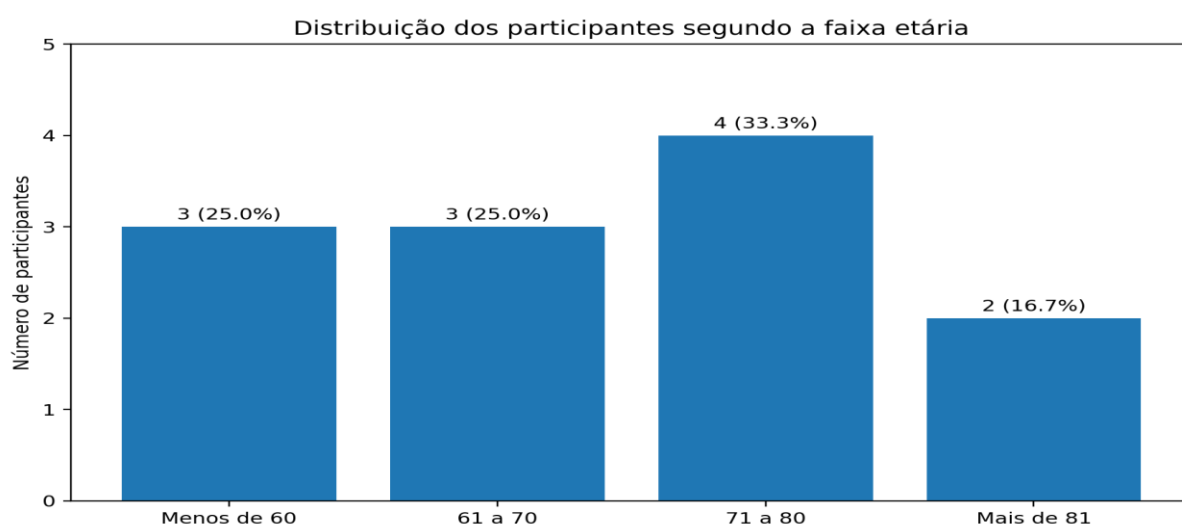
Gráfico 16 – Distribuição dos participantes da UNATI/UNICENTRO segundo o sexo



Fonte: elaboração da autora com base nos dados da pesquisa de campo.

Entre os doze participantes da UNATI/UNICENTRO, dez foram classificados no sexo feminino, correspondendo a 83,3% do grupo, enquanto dois foram classificados no sexo masculino, representando 16,7%. Observa-se, portanto, predominância feminina no corpus analisado. Essa distribuição se aproxima da classificação descritiva encontrada na UEPG e na UNIOESTE, nas quais 80% dos participantes de cada grupo também foram classificados no sexo feminino. Na sequência, a faixa etária permite observar os diferentes momentos do processo de envelhecimento presentes no corpus. O gráfico 17 apresenta essa distribuição entre os doze participantes e contribui para contextualizar as respostas abertas.

Gráfico 17 – Distribuição dos participantes da UNATI/UNICENTRO segundo a faixa etária



Fonte: elaboração da autora com base nos dados da pesquisa de campo.

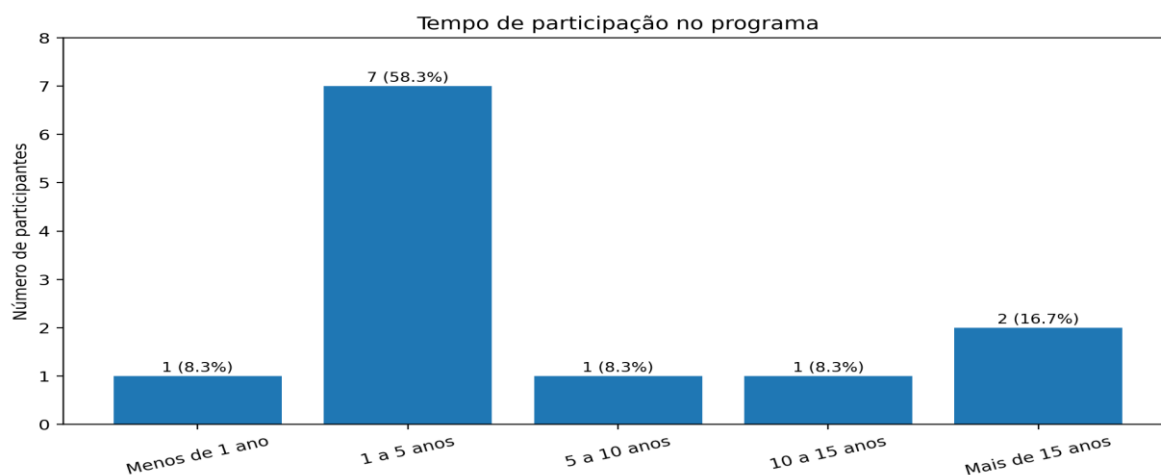
Dos doze participantes, três tinham menos de 60 anos (25%), três estavam entre 61 e 70 anos (25%), quatro entre 71 e 80 anos (33,3%) e dois possuíam mais de 81 anos (16,7%). A presença dos três respondentes abaixo de 60 anos decorre do critério de vínculo ao programa explicitado no item 5.5 e é compatível com o ingresso institucional a partir dos 55 anos; esses casos permanecem identificados separadamente, enquanto a distribuição evidencia a diversidade etária do grupo efetivamente analisado.

Essa diversidade etária adquire significado quando relacionada às respostas qualitativas, pois participantes mais velhos continuam mencionando novos conhecimentos, atividades físicas, amizades, projetos e participação, enquanto respondentes mais jovens também associam o programa à preparação para etapas posteriores da velhice. A idade funciona como elemento de contextualização, mas não delimita antecipadamente o desejo de aprender, de conviver ou de ampliar a autonomia.

#### 6.4.2.2 Tempo de participação e continuidade do vínculo

O tempo de participação complementa a caracterização do grupo, pois permite observar se as respostas provêm predominantemente de ingressantes recentes ou de pessoas que já construíram uma relação mais duradoura com a UNATI. O gráfico 18 apresenta essa distribuição com base nos doze questionários válidos da instituição.

Gráfico 18 – Distribuição dos participantes da UNATI/UNICENTRO segundo o tempo de participação no programa



Fonte: elaboração da autora com base nos dados da pesquisa de campo.

Um participante frequentava a UNATI havia menos de um ano (8,3%); sete estavam no programa entre um e cinco anos (58,3%); um entre cinco e dez anos (8,3%); um entre dez e quinze anos (8,3%); e dois possuíam mais de quinze anos de vínculo (16,7%). A presença simultânea de participantes relativamente recentes e de pessoas com mais de uma década de permanência cria um corpus no qual convivem impressões de descoberta, processos de adaptação e experiências já incorporadas à trajetória pessoal.

A concentração no intervalo entre um e cinco anos mostra que a maioria possui tempo suficiente para avaliar atividades, relações e mudanças percebidas, ao mesmo tempo em que os dois vínculos superiores a quinze anos introduzem memória institucional e continuidade. Essa permanência prolongada não deve ser tomada automaticamente como indicador de impacto, pois o sentido do vínculo depende do lugar que o programa ocupa na história de cada participante, como se torna evidente nas respostas abertas.

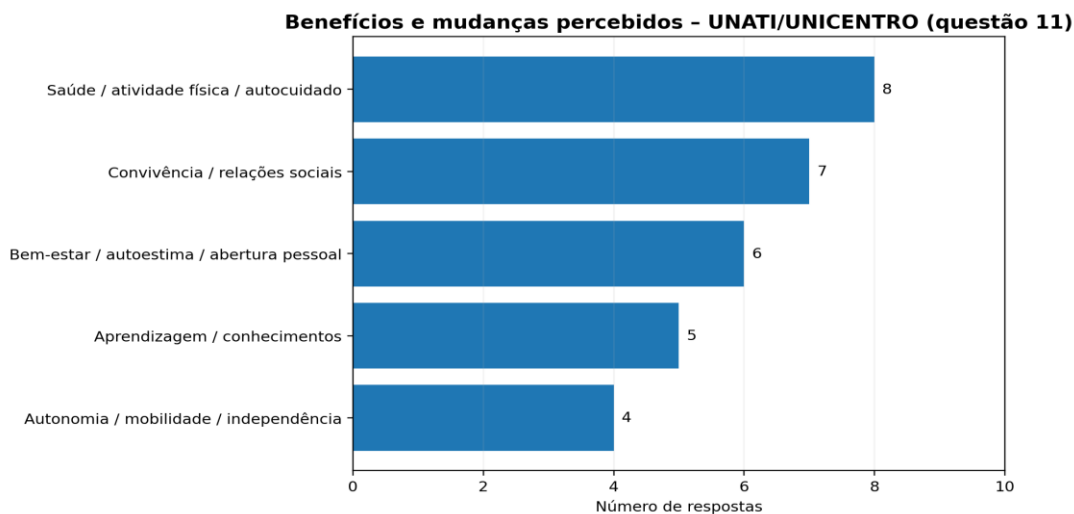
#### 6.4.3 Análise Qualitativa das Respostas Abertas dos Participantes da UNATI/UNICENTRO

A análise qualitativa abrangeu as respostas às questões 6 a 12 dos doze questionários, seguindo o percurso metodológico adotado nas instituições anteriormente examinadas. Cada resposta foi considerada em seu conjunto, de modo que os segmentos relevantes pudessem ser interpretados sem perder o contexto em que foram produzidos; a partir dessa leitura, as unidades de registro foram codificadas e agrupadas por proximidade de sentido, permitindo construir categorias que atravessam diferentes questões e articulam velhice, direito à educação, motivações para o ingresso, papel da UNATI, inclusão, empoderamento, benefícios e mensagens dirigidas a outras pessoas idosas.

Para preservar o anonimato, os questionários foram identificados pelos códigos UNICENTRO01 a UNICENTRO12, enquanto os excertos utilizados na análise receberam apenas ajustes mínimos de pontuação e ortografia quando necessários à compreensão. A opção por manter respostas mais breves, qualificações e formulações que não reproduzem exatamente a tendência dominante permite que a interpretação não transforme a forte avaliação positiva do programa em uma narrativa homogênea.



Gráfico 19– Principais núcleos temáticos dos benefícios e mudanças percebidos pelos participantes da UNATI/UNICENTRO – questão 11



Fonte: elaboração da autora com base nos dados da pesquisa de campo.

Na questão 11, os doze participantes registraram resposta, embora uma delas se limitasse à confirmação genérica de que houve benefício, sem conteúdo suficiente para ser vinculada a um núcleo específico. Entre as respostas passíveis de codificação temática, saúde, atividade física e autocuidado apareceram em oito relatos; convivência e relações sociais, em sete; bem-estar, autoestima e abertura pessoal, em seis; aprendizagem e conhecimentos, em cinco; e autonomia, mobilidade ou independência, em quatro. A recorrência desses temas evidencia como diferentes dimensões da experiência aparecem articuladas nas falas dos participantes, sem que isso permita estabelecer associação estatística ou relação causal com a participação no programa.

#### 6.4.3.1 Velhice, maturidade e continuidade da vida

As concepções de velhice registradas na UNICENTRO apresentam uma tonalidade predominantemente afirmativa, embora não ignorem as mudanças corporais e as limitações que podem acompanhar o envelhecimento. Em vez de representar a velhice como ruptura ou encerramento, os participantes a descrevem como ciclo, etapa, maturidade, experiência e continuidade, de modo que o avanço da idade é reconhecido como transformação da existência, mas não como desaparecimento de desejos, projetos ou capacidades.

*“É uma etapa da vida onde se colhe o que se plantou” (UNICENTRO03).*

*“É a fase da maturidade, da etapa onde podemos andar devagar, sem nos preocupar muito com os outros, podemos cuidar de nós” (UNICENTRO06).*

Essas falas revelam que a experiência acumulada não é tratada apenas como memória do passado, pois aparece associada à possibilidade de reorganizar prioridades no presente. A maturidade, nesse sentido, permite deslocar o centro da vida de obrigações anteriormente vinculadas ao trabalho ou ao cuidado de outras pessoas para escolhas relacionadas ao autocuidado, à convivência e à participação, movimento que se aproxima da perspectiva de desenvolvimento ao longo da vida, segundo a qual o envelhecimento envolve perdas, ganhos, reorganizações e novas formas de investimento pessoal.

A continuidade aparece ainda de maneira explícita nas mensagens finais, nas quais o envelhecimento é representado como oportunidade de recomeçar, de viver intensamente e de assumir protagonismo. Uma participante sintetiza essa posição ao afirmar que chegar a essa fase “não é o fim, mas sim um recomeço”, enquanto outra registra que “a vida continua a vir a ser”, indicando que o futuro permanece presente mesmo quando o corpo, os ritmos e as prioridades se modificam.

*“Quero dizer que chegar nessa fase não é o fim, mas sim um recomeço para aproveitar a vida de forma saudável e feliz” (UNICENTRO05).*

*“No palco da sua vida, seja você sempre o protagonista. VIVA!!” (UNICENTRO12).*

A presença de limitações também é reconhecida, porém sem que elas ocupem todo o significado da velhice. Um participante afirma que se trata de viver essa fase “com mais experiência e, claro, com algumas limitações, mas viver bem”, o que indica uma compreensão menos polarizada do envelhecimento, pois nem idealiza a ausência de dificuldades nem reduz a pessoa às mudanças físicas que vivencia.

A educação permanente ganha relevância nesse processo ao criar oportunidades para que a pessoa idosa se adapte a novas situações, expresse suas experiências e dê continuidade a seus projetos, sem que a participação seja tratada como uma exigência para envelhecer bem.

#### 6.4.3.2 Educação permanente e direito de aprender

O reconhecimento da educação como direito constitui um dos resultados mais consistentes do corpus, pois os doze participantes responderam afirmativamente à questão correspondente, ainda que as justificativas tenham percorrido caminhos distintos. Algumas respostas se apoiam na universalidade do direito, outras destacam a necessidade de aprendizagem contínua e algumas relacionam a educação à oportunidade de retomar experiências escolares que não puderam ser vividas anteriormente.

*“Com certeza, direito à educação é para todas as idades” (UNICENTRO01).*

*“Sim, um direito essencial para continuidade do desenvolvimento intelectual” (UNICENTRO06).*

*“Sim, muitas pessoas não tiveram oportunidade para concluir ou até mesmo iniciar seus estudos” (UNICENTRO10).*

A presença dessa última justificativa aproxima a educação permanente de uma dimensão reparadora, pois reconhece que parte das pessoas que hoje envelhecem atravessou trajetórias marcadas por interrupções escolares, trabalho precoce, responsabilidades familiares ou outras barreiras sociais. Retornar a um espaço universitário não elimina essas desigualdades, mas pode ampliar o acesso ao conhecimento e oferecer novas posições de reconhecimento, sobretudo quando o participante é tratado como sujeito capaz de aprender e de produzir saber.

Na UNICENTRO, o conhecimento não se limita à dimensão acadêmica, pois as respostas também revelam aprendizagens diretamente relacionadas ao cotidiano e à autonomia. Um exemplo significativo é o relato de uma participante que, nas atividades da UNATI, aprendeu a utilizar recursos do celular e a solicitar transporte por aplicativo. Embora pareça uma habilidade simples, esse aprendizado amplia suas possibilidades de circulação, independência e participação na vida cotidiana.

*“A internet, que eu não sabia o celular, os meninos da UNATI me ensinaram a chamar o Uber” (UNICENTRO10).*

Esse exemplo permite compreender a educação permanente para além da transmissão de conteúdos, pois aprender a utilizar uma tecnologia modifica a relação do sujeito com a cidade e com suas próprias possibilidades de deslocamento. A leitura freireana da educação como processo de compreensão e intervenção no mundo

torna-se pertinente nesse ponto, da mesma forma que as contribuições de Cachioni sobre educação gerontológica ajudam a afastar práticas infantilizadoras e a reconhecer que os interesses formativos das pessoas idosas incluem cultura, saúde, tecnologia, direitos e vida cotidiana.

O direito à educação não se materializa apenas quando a universidade abre uma turma, mas quando cria condições para que a pessoa possa ingressar, permanecer, escolher atividades e transformar conhecimento em recurso para a vida. Essa constatação também evidencia uma tensão institucional, pois a UNATI possui cobrança de matrícula e mensalidade, o que não invalida a proposta, mas exige reflexão sobre a capacidade de acesso daqueles que dispõem de menor renda, sobretudo quando o programa é analisado a partir da educação como direito humano.

#### 6.4.3.3 Convivência, pertencimento e inclusão social

A convivência aparece de modo intenso nas motivações para o ingresso e na avaliação do papel da UNATI, sendo associada a amizades, participação em grupos, ocupação do tempo, viagens, encontros, coral e outras experiências coletivas. Essa dimensão ganha maior densidade quando se observa que alguns participantes chegaram ao programa em momentos marcados pela aposentadoria, pela viuvez, pela solidão ou pela mudança de cidade, circunstâncias que podem reduzir redes anteriores e exigir a reconstrução de espaços de pertencimento.

*“Aposentadoria, viuvez e solidão” (UNICENTRO07).*

*“Manter o convívio social. Realizar sonhos guardados de atividades livres, viagens, passeios, novas aprendizagens” (UNICENTRO01).*

A UNATI passa, então, a funcionar como espaço de reorganização das relações, mas essa sociabilidade não se limita à presença física em uma sala, pois envolve compromissos escolhidos, atividades compartilhadas e circulação por diferentes ambientes. Uma participante que havia se mudado recentemente para a cidade afirma ter procurado o programa para fazer amizades e atividades, descrevendo-o como uma experiência que lhe faz bem e que se aproxima de uma forma de cuidado com o corpo e a mente.

*“É uma terapia, além de praticar os exercícios que fazem bem para meu corpo e mente. Conheci e fiz amizades, que é essencial para o ser humano” (UNICENTRO05).*

A inclusão também assume dimensão pública quando as atividades produzem visibilidade fora do espaço interno do programa. O relato de participação no canto coral e de apresentações em eventos mostra que a pessoa idosa além de integrar um grupo, ocupa espaços sociais como alguém que cria, apresenta e compartilha uma produção cultural, situação que amplia o reconhecimento e confronta imagens de velhice associadas à retirada da vida pública.

*“Nossa, como me sinto inclusa na sociedade, pois participo do coral e apresentamos em eventos; isso é muito relevante para mim” (UNICENTRO05).*

Essa interpretação encontra correspondência na perspectiva institucional, segundo a qual o programa busca manter as pessoas idosas socialmente ativas e incentivar sua participação em eventos, no Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa e na Rede de Proteção e Defesa das Pessoas Idosas. A inclusão, nesse caso, ultrapassa a convivência entre pares e alcança a cidadania, pois envolve espaços nos quais a pessoa idosa pode participar da formulação, defesa e fortalecimento de políticas que lhe dizem respeito.

Ao mesmo tempo, uma resposta introduz uma nuance relevante ao afirmar que a UNATI não produziu propriamente sua inclusão ou seu empoderamento, mas contribuiu para a “manutenção dos mesmos”. Essa formulação impede a ideia de que todos chegam ao programa em situação de isolamento ou baixa autonomia, pois algumas pessoas já possuíam redes, conhecimentos e participação anterior. Assim, a UNATI pode reconstruir vínculos em determinadas trajetórias e, em outras, oferecer continuidade e sustentação a recursos sociais previamente existentes.

*“Não seria, para mim, inclusão ou empoderamento, mas sim a manutenção dos mesmos” (UNICENTRO01).*

A leitura integrada desses relatos mostra que a inclusão social na UNICENTRO também assume diferentes dimensões. A relacional aparece nas amizades e na reconstrução de vínculos após aposentadoria, viuvez, solidão ou mudança de cidade; a cultural e simbólica torna-se visível quando o coral leva os participantes a eventos e lhes oferece reconhecimento público; e a participativa e cívica se expressa na aproximação com conselhos e redes de defesa de direitos.

Consideradas em conjunto com as aprendizagens tecnológicas e com as condições institucionais de acesso, essas experiências reforçam a compreensão de Walsh, Scharf e Keating (2017) de que inclusão e exclusão na velhice atravessam relações sociais, participação cívica, aspectos socioculturais, mobilidade, serviços e recursos. Por essa razão, a ampliação da convivência é relevante, mas representa apenas uma das formas pelas quais a inclusão pode ser vivenciada.

#### 6.4.3.4 Autonomia, empoderamento, saúde, bem-estar e protagonismo

A dimensão do bem-estar atravessa praticamente todo o corpus, porém assume uma configuração particular na UNICENTRO, pois atividade física, saúde, autoestima, autonomia e participação são frequentemente narradas na mesma resposta. Os participantes mencionam exercícios, alimentação, cuidado com o corpo e a mente, redução de dores, convívio, viagens e novos aprendizados, de modo que a qualidade de vida é percebida como resultado de uma rotina mais ativa e socialmente conectada, sem que essas percepções possam ser confundidas com comprovação clínica de efeitos terapêuticos.

*“Antes da UNATI, minha dedicação era exclusivamente para o trabalho e família. Com a UNATI passei a ter momentos com outras pessoas que valorizam cada momento, me fizeram sentir mais importante e feliz” (UNICENTRO06).*

O deslocamento descrito nessa fala é significativo porque revela uma reorganização do lugar ocupado pelo próprio sujeito em sua rotina. Depois de uma vida marcada por trabalho e família, a participação passa a criar um tempo destinado ao cuidado de si, às amizades, às atividades e às escolhas pessoais, o que sugere que, nessa trajetória, autonomia não significa ausência de vínculos ou dependências, mas capacidade de reconhecer necessidades, fazer escolhas e atribuir valor ao próprio tempo.

Em outra trajetória, a transformação é expressa como mudança na capacidade de se posicionar e de interagir, pois uma participante afirma que era tímida, retraída e tinha medo de se expressar, enquanto atualmente se reconhece como alegre, divertida e cercada de amizades. Nesse caso, autoestima e inclusão social aparecem vinculadas, já que a segurança subjetiva se constrói nas relações e, ao mesmo tempo, torna possível ampliar a participação.

*“Eu era tímida, retraída, tinha medo de me expressar. Hoje sou totalmente ao contrário: sou alegre, divertida e, principalmente, encontrei muitas amizades” (UNICENTRO08).*

O relato de UNICENTRO08 permite observar com clareza a dimensão intrapessoal descrita por Zimmerman (1995), pois a participante reconhece uma mudança na maneira de perceber a própria capacidade de se expressar e de estabelecer relações. Essa mudança ganha sentido social quando se converte em interação, participação e ocupação de novos espaços. O empoderamento, portanto, não está apenas na confiança adquirida, mas na possibilidade de transformar essa confiança em escolhas e presença social.

A autonomia também aparece projetada para o futuro, especialmente nas respostas que relacionam atividade física à capacidade de viajar, cuidar da própria casa e realizar atividades cotidianas. A preocupação não está apenas em prolongar a vida, mas em preservar condições para participar dela, interpretação coerente com o paradigma do envelhecimento ativo mencionado pela coordenação, que associa autonomia, direitos e participação social a uma mudança em relação a modelos exclusivamente assistencialistas.

As mensagens finais reforçam essa perspectiva de protagonismo, porém precisam ser interpretadas com cuidado para não transformar participação e atividade em responsabilidade individual absoluta. As condições para “viver intensamente” ou “seguir em frente” dependem também de saúde, renda, transporte, acessibilidade, apoio e políticas públicas. Ainda assim, o modo como os participantes formulam essas mensagens revela que, no interior desse grupo, a velhice é narrada como tempo de ação e de presença, e não como etapa em que a pessoa deve desaparecer da vida coletiva.

*“Vamos viver a vida intensamente, é a hora, chegou a nossa vez!” (UNICENTRO07).*

#### 6.4.4 Perspectiva da Coordenação da UNATI/UNICENTRO

O instrumento semiestruturado respondido pela coordenação foi analisado como corpus próprio, identificado pelo código COORD-UNICENTRO, preservando a

distinção entre a perspectiva institucional e as experiências narradas pelos participantes.

#### 6.4.4.1 Organização institucional, acesso e continuidade

A coordenação define a UNATI como Programa de Extensão Universitária vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, estrutura que lhe confere caráter continuado e a insere formalmente na política extensionista da universidade. As atividades ocorrem de segunda a sexta-feira, nos períodos da manhã e da tarde, e o ingresso é destinado a pessoas com idade superior a 55 anos, sendo descrito como anual em fluxo contínuo, pois as vagas permanecem abertas ao longo do ano letivo sempre que houver disponibilidade nas turmas.

Os participantes possuem matrícula no programa, mas não registro acadêmico, embora possam utilizar o restaurante universitário com valores mais acessíveis que os destinados ao público externo. A manutenção combina infraestrutura e recursos humanos da UNICENTRO com recursos próprios do programa, e existe cobrança para matrícula e frequência. Esse desenho demonstra um grau importante de institucionalização, pois a universidade fornece estrutura e pessoal, mas também revela uma tensão entre a continuidade da oferta e a necessidade de gerar recursos próprios.

#### 6.4.4.2 Educação permanente, envelhecimento ativo e autonomia

A concepção de velhice apresentada pela coordenação está fortemente vinculada à área gerontológica, uma vez que diferencia mudanças fisiológicas naturais do envelhecimento e processos patológicos, ressaltando a importância de suporte que preserve funcionalidade e contribua para autonomia e qualidade de vida. A educação da pessoa idosa é reconhecida como direito de fundamental importância, enquanto o envelhecimento ativo é compreendido como paradigma capaz de deslocar práticas assistencialistas para uma perspectiva baseada em participação, autonomia e garantia de direitos.

*“O Paradigma do Envelhecimento Ativo nos desafia [a] planejar e implementar ações que contribuam com a transição de um modelo que anteriormente era*

*assistencialista para um modelo que apresenta uma nova perspectiva” (COORD-UNICENTRO).*

Essa compreensão mostra que a autonomia não se constrói de forma isolada, pois também depende de condições sociais, educativas e institucionais que favoreçam a participação e o reconhecimento da pessoa idosa. A mensagem final da coordenação reforça essa perspectiva ao destacar a importância de preservar a liberdade e a autonomia, manter-se social e politicamente ativo e continuar participando de atividades físicas, cognitivas e sociais, bem como dos espaços de construção das políticas públicas.

#### 6.4.4.3 Participação social, cidadania e empoderamento

Quando questionada sobre as mudanças observadas, a coordenação destaca melhoria na qualidade de vida, interação social e protagonismo, enquanto a contribuição para inclusão e empoderamento é associada à manutenção das pessoas idosas em grupos, eventos e instâncias públicas. A referência ao Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa e à Rede de Proteção e Defesa das Pessoas Idosas diferencia a perspectiva da UNICENTRO, pois explicita um caminho de participação que não se encerra na sociabilidade interna do programa.

Nesse sentido, o empoderamento é compreendido como capacidade de ocupar espaços, acessar conhecimentos e participar de decisões coletivas, e não apenas como sensação subjetiva de confiança. A menção ao Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa e à Rede de Proteção e Defesa das Pessoas Idosas evidencia uma dimensão organizacional e comunitária do processo, coerente com Perkins e Zimmerman (1995), pois o fortalecimento ultrapassa o indivíduo quando alcança instâncias de participação, representação e construção de respostas coletivas. Essa leitura converge com respostas dos participantes que mencionam coral, apresentações, reconhecimento como aluno, aprendizagens tecnológicas e saída da zona de conforto, embora cada experiência possua intensidade e significado próprios.

#### 6.4.4.4 Sustentabilidade institucional e financiamento

A principal dificuldade identificada pela coordenação é objetiva e aparece de maneira reiterada: a ausência de recursos financeiros fixos e permanentes destinados exclusivamente ao programa. O mesmo aspecto é apontado como principal desafio, o que demonstra que a continuidade da UNATI depende de uma combinação entre apoio institucional, recursos próprios e capacidade de sustentar atividades ao longo do tempo.

A questão financeira adquire relevância particular quando relacionada ao direito à educação, pois uma política extensionista voltada às pessoas idosas necessita de previsibilidade para manter equipes, atividades, infraestrutura e acesso.

A cobrança de matrícula e mensalidade pode contribuir para a execução do programa, mas também evidencia que parte do custo recai sobre os participantes, razão pela qual a busca por financiamento estável não é apenas questão administrativa, mas condição para ampliar a materialização do direito e reduzir possíveis barreiras econômicas.

O Quadro 14 reúne as principais categorias identificadas no instrumento respondido pela coordenação e sintetiza as evidências institucionais que dialogam com os questionários, sem transformar essa convergência em validação automática das experiências dos participantes.

Quadro 14 – Síntese das categorias analíticas do instrumento respondido pela coordenação da UNATI/UNICENTRO (Continua)

| <b>Categoria analítica</b>                            | <b>Evidências centrais</b>                                                                                                                                                                                                                    | <b>Sentido interpretativo</b>                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Organização institucional, acesso e continuidade      | Programa de Extensão vinculado à PROEC; funcionamento em manhã e tarde; ingresso a partir de 55 anos; fluxo contínuo; matrícula no programa; acesso ao RU; manutenção institucional e recursos próprios; cobrança de matrícula e mensalidade. | A formalização como programa e a oferta contínua sustentam a permanência e a diversidade de atividades, embora a ausência de registro acadêmico e a cobrança de valores revelem limites e particularidades na forma de materialização do vínculo universitário. |
| Educação permanente, envelhecimento ativo e autonomia | Educação reconhecida como direito; compreensão gerontológica da velhice; manutenção funcional; atividades físicas, cognitivas e sociais; defesa da autonomia e superação de uma lógica assistencialista.                                      | A pessoa idosa é compreendida como sujeito capaz de aprender, decidir e participar, de modo que o envelhecimento ativo depende de oportunidades concretas de exercício da autonomia e de continuidade formativa.                                                |

Quadro 14 – Síntese das categorias analíticas do instrumento respondido pela coordenação da UNATI/UNICENTRO (conclusão)

| <b>Categoria analítica</b>                     | <b>Evidências centrais</b>                                                                                                                               | <b>Sentido interpretativo</b>                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Participação social, cidadania e empoderamento | Interação social, protagonismo, participação em eventos, Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa e Rede de Proteção e Defesa das Pessoas Idosas. | O empoderamento ultrapassa o bem-estar individual e alcança a presença pública, o reconhecimento de direitos e a participação em espaços comunitários e políticos.                                    |
| Sustentabilidade institucional e financiamento | Ausência de recursos financeiros fixos e permanentes; necessidade de verba exclusiva para assegurar a execução continuada do programa.                   | A efetivação do direito à educação depende de estabilidade financeira, infraestrutura e continuidade institucional, reduzindo a dependência de recursos próprios e da contribuição dos participantes. |

Fonte: elaborado pela autora com base no instrumento semiestruturado respondido pela coordenação da UNATI/UNICENTRO e nos dados da pesquisa de campo.

#### 6.4.5 Integração das Perspectivas e Síntese analítica da UNATI/UNICENTRO

A integração dos doze questionários com a perspectiva da coordenação permite reconhecer uma experiência marcada pela articulação entre educação, convivência, saúde, autonomia e participação social. A diversidade de atividades descrita institucionalmente encontra correspondência em diferentes narrativas, nas quais aparecem exercícios, coral, viagens, grupos, novas aprendizagens, tecnologias e cuidados com o corpo e a mente, o que sugere convergência entre a proposta anunciada e parte das experiências efetivamente relatadas, sem transformar essa aproximação em validação automática.

Um primeiro aspecto característico observado na UNICENTRO refere-se à forma como as dimensões corporal e cognitiva aparecem articuladas. Atividades físicas não são descritas apenas como exercício, pois se relacionam à independência futura, ao autocuidado, à disposição para viajar e à possibilidade de permanecer ativo, enquanto aprendizagens aparentemente cotidianas, como utilizar o celular ou chamar um transporte por aplicativo, adquirem sentido de autonomia. Essa aproximação entre saúde, aprendizagem e vida prática evita separar artificialmente dimensões que os próprios participantes narram de forma conjunta.

A sociabilidade constitui outro eixo decisivo, principalmente porque algumas motivações de ingresso envolvem aposentadoria, viuvez, solidão e mudança de cidade. O programa oferece novos grupos e compromissos e também cria oportunidades de circulação pública, como apresentações de coral e participação em

eventos, de modo que pertencimento e visibilidade social se reforçam mutuamente. Ao mesmo tempo, a resposta que define a contribuição da UNATI como “manutenção” de uma inclusão e de um empoderamento já existentes mostra que o programa não atua sobre sujeitos desprovidos de recursos anteriores; em algumas trajetórias ele reconstrói, enquanto em outras sustenta e amplia experiências já consolidadas.

A unanimidade no reconhecimento da educação como direito também merece destaque, pois os doze participantes responderam afirmativamente, ainda que nem todos tenham elaborado a justificativa da mesma forma. Essa convergência aproxima o discurso dos participantes da posição da coordenação, que considera a educação da pessoa idosa fundamental e associa o envelhecimento ativo à autonomia, à garantia de direitos e à participação social. A presença da UNATI, portanto, contribui para materializar esse direito ao oferecer um espaço concreto de aprendizagem e convivência, embora a cobrança de matrícula e mensalidade e a dependência de recursos financeiros não permanentes indiquem limites que não podem ser desconsiderados.

A perspectiva institucional amplia a compreensão da inclusão ao destacar também a participação das pessoas idosas em órgãos municipais de defesa de direitos, tornando a cidadania uma dimensão especialmente presente neste caso. Nos questionários, o protagonismo aparece associado à maior confiança, à participação em grupos, ao reconhecimento como aluno e à presença em eventos. Na fala da coordenação, essa participação ganha também uma dimensão política, ao envolver a presença em conselhos, redes de proteção e outros espaços relacionados à construção de políticas públicas.

Em relação à questão central da tese, a experiência da UNATI/UNICENTRO revela possibilidades de fortalecimento da inclusão social e do empoderamento quando a participação no programa é associada pelos próprios respondentes à continuidade da aprendizagem, à ampliação das relações sociais, ao autocuidado, à autonomia e à participação em espaços coletivos. Considerando o número de participantes e as características do estudo, esses resultados não permitem generalizações nem o estabelecimento de relações causais, mas mostram recorrências importantes nas experiências relatadas e ajudam a compreender as particularidades deste caso.

A principal contribuição analítica da UNICENTRO está na forma como a permanência educativa se relaciona ao protagonismo no cotidiano. Aprender, ampliar vínculos, utilizar tecnologias, participar de atividades culturais, manter-se ativo e ocupar espaços de cidadania aparecem como experiências que, em conjunto, favorecem a presença social da pessoa idosa. Ao mesmo tempo, a continuidade dessas oportunidades depende de condições institucionais e financeiras que deem sustentação ao programa. Assim, a materialização do direito à educação não se limita à existência da UNATI, mas envolve também sua capacidade de permanecer acessível, contínua e institucionalmente fortalecida.

## 6.5 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE UEPG, UNIOESTE E UNICENTRO

A análise interinstitucional parte das singularidades já identificadas em cada caso e procura colocá-las em diálogo sem transformar programas distintos em experiências equivalentes, pois a comparação somente produz sentido quando preserva tanto os elementos compartilhados quanto as diferenças de trajetória, organização e contexto. A UATI/UEPG, a UNATI/UNIOESTE e a UNATI/UNICENTRO integram universidades públicas estaduais e se desenvolvem no campo da extensão, mas chegam à educação da pessoa idosa por caminhos institucionais próprios, fazendo com que a aprendizagem, a convivência, a autonomia e a participação assumam características distintas em cada realidade investigada.

A diferença no número de questionários também precisa permanecer visível nessa leitura, pois UEPG e UNIOESTE contam com vinte participantes cada, enquanto a UNICENTRO reúne doze respondentes. Por essa razão, as porcentagens são utilizadas para compreender a composição interna de cada caso, e não para criar uma equivalência estatística artificial entre os grupos. O objetivo da comparação é analítico: identificar processos recorrentes, contrastes e singularidades capazes de responder ao problema da tese com base nas experiências efetivamente registradas.

### 6.5.1 Perfis, Tempos de Participação e Formas de Vinculação

Os três grupos apresentam predominância do público feminino e diversidade etária, reunindo participantes em diferentes momentos do envelhecimento. Nos casos investigados, esses dados indicam que a procura por espaços educativos não se

restringe aos primeiros anos após a aposentadoria. Na UEPG, 40% dos participantes tinham mais de 70 anos; na UNIOESTE, metade do grupo estava acima dessa faixa; e, na UNICENTRO, quatro participantes tinham entre 71 e 80 anos e dois possuíam mais de 81 anos, totalizando 50% do grupo com mais de 70 anos. Esses dados não permitem estabelecer relação causal entre idade e intensidade das mudanças percebidas, mas situam a presença de aprendizagem e participação universitária em diferentes momentos do envelhecimento.

O tempo de permanência reforça essa leitura, pois os três programas combinam ingressantes recentes e participantes de longa duração. Utilizando o mesmo ponto de corte para os três casos, sete participantes da UEPG (35%), nove da UNIOESTE (45%) e quatro da UNICENTRO (33,3%) possuíam cinco anos ou mais de vínculo. A permanência assume sentidos distintos: na UEPG relaciona-se à continuidade institucional proporcionada pela UCTI e pelo GUATI; na UNIOESTE aparece associada à manutenção de redes, viagens e circulação social; e, na UNICENTRO, convive com relatos que vinculam o programa à saúde, à sociabilidade e à reorganização da vida depois da aposentadoria, da viuvez ou de mudanças familiares. Esses percentuais descrevem os grupos e não transformam duração do vínculo em medida de impacto.

#### 6.5.2 Educação Permanente e Materialização do Direito de Aprender

O reconhecimento da educação como direito constitui uma das convergências mais consistentes entre os três casos, pois os participantes relacionam o aprender à continuidade da vida, à atualização de conhecimentos e à possibilidade de permanecer socialmente presente. Na UEPG, dezoito dos vinte respondentes reconheceram explicitamente esse direito; na UNIOESTE, a afirmação também foi predominante; e, na UNICENTRO, os doze participantes responderam afirmativamente, resultado que chama atenção não por representar uma unanimidade estatisticamente generalizável, mas porque revela, dentro daquele grupo, uma compreensão compartilhada de que a idade não encerra o direito à formação.

Apesar dessa convergência, a materialização do direito assume formas diferentes, uma vez que cada programa oferece condições de acesso e permanência próprias. Na UEPG, a continuidade do vínculo e a circulação por espaços acadêmicos

fortalecem a identidade de estudante, embora a exigência de alfabetização e a contribuição financeira possam funcionar como barreiras para determinados públicos. Na UNIOESTE, a gratuidade e a ausência de escolaridade mínima ampliam a abertura do programa, mas dificuldades de transporte, infraestrutura e continuidade de recursos interferem na permanência. Na UNICENTRO, o ingresso em fluxo contínuo a partir dos 55 anos e a diversidade de atividades favorecem o acesso, enquanto a existência de cobrança e a necessidade de financiamento permanente mostram que a oferta educativa também depende de condições institucionais concretas.

A aprendizagem, por sua vez, não aparece somente em conteúdos formais, pois os relatos mostram conhecimentos que repercutem diretamente na vida cotidiana. Na UEPG, “voltar a ser estudante” expressa a reconstrução de um lugar social e intelectual; na UNIOESTE, a experiência educativa aparece associada à retomada de estudos formais e à conclusão de um curso de Pedagogia; e, na UNICENTRO, aprender a utilizar o celular para chamar um transporte por aplicativo oferece um exemplo concreto de como conhecimento e autonomia podem se aproximar. Desse modo, a educação permanente se apresenta como direito que ganha densidade quando amplia repertórios e possibilidades reais de escolha.

### 6.5.3 Sociabilidade, Pertencimento e Inclusão social

A convivência constitui um eixo comum às três instituições, mas não se manifesta da mesma maneira. Na UEPG, expressões como “segunda casa” e “vida renovada” revelam um pertencimento fortemente vinculado à continuidade e à memória institucional, o que se relaciona à própria longevidade do programa e às possibilidades de permanência oferecidas pela UCTI e pelo GUATI. Na UNIOESTE, a sociabilidade aparece acompanhada por passeios, viagens, eventos e circulação em diferentes espaços, aspecto particularmente significativo em um contexto de fronteira, no qual deslocar-se, conhecer lugares e ampliar redes ganha relevância própria. Na UNICENTRO, a convivência se articula de forma marcante à saúde e ao enfrentamento de situações como aposentadoria, viuvez e solidão, ao mesmo tempo em que atividades como o coral produzem visibilidade pública e reconhecimento fora do espaço interno do programa.

Esses resultados mostram que inclusão social não pode ser reduzida à matrícula ou à presença física na universidade, pois fazer parte envolve construir relações, ser reconhecido, ocupar espaços e encontrar condições para participar. A própria existência de respostas menos transformadoras ou de relatos de manutenção de uma inclusão já existente impede tratar os programas como agentes que atuam sobre sujeitos previamente isolados. Alguns participantes chegam com redes e autonomia consolidadas, enquanto outros encontram nas UATI/UNATI uma oportunidade de reconstruir vínculos, em que a inclusão se produz em graus e formas diferentes.

A comparação permite observar que as dimensões da inclusão assumem diferentes ênfases nos três casos. Na UEPG, destacam-se pertencimento universitário, reconhecimento, representação e participação em espaços de defesa de direitos; na UNIOESTE, convivência, mobilidade, informação e ampliação da circulação social; na UNICENTRO, reconstrução de vínculos, visibilidade cultural, aprendizagem tecnológica e participação em instâncias coletivas de cidadania e proteção de direitos. À luz de Walsh, Scharf e Keating (2017), esses achados reforçam a natureza multidimensional da inclusão na velhice e mostram por que ela não pode ser utilizada como simples sinônimo de socialização. As amizades são parte importante do processo, mas a inclusão também envolve reconhecimento, acesso a oportunidades, circulação, participação e condições materiais e institucionais que tornem essa presença possível.

#### 6.5.4 Autonomia, Empoderamento e Protagonismo

Autonomia e empoderamento também atravessam os três casos, porém se tornam mais compreensíveis quando observados em situações concretas. Na UEPG, a trajetória da participante que descobriu e passou a ter reconhecimento público na produção de trovas mostra como uma experiência educativa pode, em um percurso singular, favorecer novas formas de autoria e de reconhecimento social. A participação de pessoas idosas no Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa, articulada à representação por meio do GUATI, evidencia que essa dimensão pode ultrapassar o espaço universitário e alcançar instâncias de representação, defesa de direitos e decisão pública. Na UNIOESTE, a retomada de estudos, as viagens, o conhecimento

de direitos e a ampliação das escolhas são associados pelos participantes à capacidade de agir sobre a própria trajetória; na UNICENTRO, por sua vez, a autonomia aparece na aprendizagem tecnológica, no cuidado de si, nas atividades físicas, na participação em grupos e em referências a espaços de decisão coletiva.

Essa dimensão coletiva e cidadã também se evidencia na UNICENTRO, cujo instrumento da coordenação menciona a participação de pessoas idosas no Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa e na Rede de Proteção e Defesa das Pessoas Idosas, aproximando o empoderamento da participação em espaços coletivos de representação e defesa de direitos. Na UNIOESTE, por sua vez, o empoderamento aparece mais relacionado ao acesso à informação, à consciência de direitos e à retomada de projetos. Assim, embora a categoria esteja presente nos três contextos, os caminhos pelos quais ela se manifesta assumem características próprias em cada instituição.

É necessário, ainda, preservar a ideia de que autonomia não significa independência absoluta, pois as escolhas são realizadas em contextos de interdependência e dependem de recursos materiais, familiares, institucionais e comunitários. Da mesma forma, empoderamento não pode ser apresentado como produto automaticamente entregue pelo programa, uma vez que as instituições criam oportunidades, mas sua apropriação depende da trajetória anterior, das condições de participação e do significado atribuído por cada sujeito às experiências vividas.

Considerados em conjunto, os relatos também permitem distinguir manifestações do empoderamento que se articulam sem formar uma sequência obrigatória. No plano intrapessoal, aparecem maior confiança, reconhecimento das próprias capacidades e segurança para expressar opiniões; no plano interacional, destacam-se conhecimento de direitos, acesso a informações e compreensão de recursos disponíveis; e, no plano comportamental, surgem decisões, retomada de projetos, participação em atividades, circulação social e atuação em espaços coletivos, dimensões coerentes com a formulação de Zimmerman (1995).

Em nível organizacional e comunitário, conforme discutido por Perkins e Zimmerman (1995), UEPG e UNICENTRO apresentam manifestações mais explícitas de participação em instâncias coletivas. Na UEPG, destacam-se a representação por meio do GUATI e a participação de pessoas idosas no Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa; na UNICENTRO, essa dimensão se manifesta na participação em

conselhos e redes de proteção e defesa de direitos. Na UNIOESTE, o empoderamento aparece relacionado ao acesso à informação, à consciência de direitos, à mobilidade e à retomada de projetos. Essas diferenças mostram que, embora o empoderamento esteja presente nos três contextos, ele se expressa por caminhos distintos, relacionados às características de cada experiência institucional e às trajetórias dos participantes.

#### 6.5.5 Limites Institucionais e Sustentabilidade do Direito à Educação

A comparação evidencia uma tensão comum entre a relevância social reconhecida dos programas e a fragilidade de determinadas condições de continuidade. Na UEPG, falta de espaço, apoio financeiro limitado, necessidade de professores com formação gerontológica convivem com uma trajetória institucional de mais de três décadas. Na UNIOESTE, a dependência de editais, bolsas, parcerias e trabalho voluntário contrasta com a demanda por equipe técnica e infraestrutura permanentes. Na UNICENTRO, a coordenação identifica de forma reiterada a necessidade de recursos financeiros fixos e destinados especificamente ao programa. Em contextos diferentes, portanto, a sustentabilidade reaparece como condição para que a educação da pessoa idosa deixe de depender excessivamente de esforços contingentes e se consolide como responsabilidade institucional continuada.

Essa constatação é central para a tese, pois reconhecer a educação como direito exige deslocar a análise da existência formal do programa para as condições que permitem ingresso, permanência e participação. Uma vaga não materializa integralmente o direito se transporte, acessibilidade, financiamento, equipe, acolhimento ou informação impedirem determinados sujeitos de utilizá-la. Ao mesmo tempo, as dificuldades institucionais não anulam os efeitos narrados pelos participantes; revelam, antes, que a permanência dessas experiências depende de decisões administrativas e políticas capazes de sustentar aquilo que já produz significado na vida dos grupos investigados.

Para reunir os principais resultados da comparação sem apagar as particularidades de cada instituição, o Quadro 15 sintetiza os elementos que mais distinguem os três casos, relacionando configuração institucional, experiências narradas e desafios de continuidade. A síntese deve ser lida como apoio à

interpretação desenvolvida ao longo deste tópico, e não como substituição das análises individuais.

Quadro 15 – Síntese comparativa dos três casos investigados

| <b>Dimensão</b>                             | <b>UATI/UEPG</b>                                                                                                                   | <b>UNATI/UNIOESTE</b>                                                                                                       | <b>UNATI/UNICENTRO</b>                                                                                                                        |
|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Corpus efetivo                              | 20 participantes + 1 instrumento institucional                                                                                     | 20 participantes + 1 instrumento institucional                                                                              | 12 participantes + 1 instrumento institucional                                                                                                |
| Marca institucional                         | Longevidade; UCTI; GUATI; continuidade do vínculo e pertencimento universitário.                                                   | Contexto de tríplice fronteira; gratuidade; ausência de escolaridade mínima; diversidade de atividades e circulação social. | Programa vinculado à extensão; ingresso em fluxo contínuo; forte articulação entre atividades físicas, pedagógicas e participação social.     |
| Experiências que se destacam                | “Voltar a ser estudante”; “segunda casa”; descoberta de talento e reconhecimento público.                                          | Viagens, novas amizades, retomada de estudos, consciência de direitos e ampliação da circulação.                            | Saúde e atividade física, aprendizagem tecnológica, coral, enfrentamento de solidão/viuvez e participação cidadã.                             |
| Empoderamento e inclusão                    | Pertencimento universitário; autoria; representação; reconhecimento de capacidades; participação em espaços de defesa de direitos. | Convivência; mobilidade; informação; consciência de direitos; retomada de projetos.                                         | Autonomia cotidiana; aprendizagem tecnológica; protagonismo social; participação em instâncias coletivas de cidadania e proteção de direitos. |
| Principal desafio apontado pela coordenação | Financiamento, espaço, formação gerontológica e barreiras de acesso.                                                               | Recursos contínuos, equipe permanente, infraestrutura e inclusão digital.                                                   | Financiamento fixo e permanente destinado especificamente ao programa.                                                                        |

Fonte: elaboração da autora com base nos questionários e nos instrumentos das coordenações das três instituições pesquisadas.

#### 6.5.6 Síntese Comparativa e Resposta à Questão Central da Tese

A comparação entre UEPG, UNIOESTE e UNICENTRO permite sustentar, nos limites do corpus investigado, que a educação permanente, compreendida como direito humano, mostra-se relevante na vida das pessoas idosas, especialmente no que se refere ao empoderamento e à inclusão social. Essa conclusão decorre das mudanças e repercussões reconhecidas pelos próprios participantes e associadas à sua participação nas Universidades Abertas para a Terceira Idade, sem que se pretenda estabelecer uma relação de causalidade direta. Nos três casos, a experiência educativa foi associada à ampliação de oportunidades de aprendizagem,

ao fortalecimento de vínculos, ao reconhecimento de capacidades, à autonomia, à participação e à continuidade de projetos de vida. A recorrência desses processos em contextos institucionais distintos confere consistência interpretativa ao conjunto, sem permitir afirmar que a matrícula ou a participação, isoladamente, tenha produzido as transformações narradas.

Na dimensão da inclusão social, os resultados mostram que as repercussões ultrapassam a convivência: envolvem pertencimento, reconhecimento, circulação por espaços educativos e culturais, acesso a informações, participação e, em alguns casos, presença em instâncias de cidadania. Na dimensão do empoderamento, os relatos não se restringem à autoestima, pois também aparecem compreensão de direitos, ampliação das escolhas, retomada de projetos, capacidade de posicionar-se e participação em espaços coletivos. Consideradas em conjunto, essas experiências mostram que tanto o empoderamento quanto a inclusão social envolvem diferentes dimensões e podem se manifestar de formas distintas em cada instituição e na trajetória de cada participante, conforme discutem Walsh, Scharf e Keating (2017) e Zimmerman (1995).

Ao mesmo tempo, os instrumentos respondidos pelas coordenações revelam que as três experiências convivem com desafios de sustentabilidade, ainda que em intensidades e configurações distintas, o que demonstra que a consolidação da educação permanente como direito humano exige mais do que o reconhecimento de seus benefícios. É necessário assegurar continuidade institucional, financiamento, equipes, acessibilidade, acolhimento, informação e condições de participação, pois a inclusão não se realiza plenamente quando barreiras econômicas, territoriais ou institucionais impedem o acesso e a permanência de determinados grupos.

Dessa forma, os resultados dos três casos sustentam a interpretação de que as UATI/UNATI podem constituir espaços concretos de materialização do direito à educação da pessoa idosa e contextos favoráveis ao fortalecimento da inclusão social e do empoderamento, desde que sejam compreendidas não como atividades meramente recreativas, mas como parte da responsabilidade pública de garantir oportunidades educativas ao longo de toda a vida. Essa interpretação permanece vinculada aos limites do estudo: o corpus reúne participantes presentes e vinculados aos programas no período da coleta, as mudanças são autorreferidas, não houve acompanhamento longitudinal nem grupo de comparação e as coordenações

oferecem uma perspectiva institucional. Portanto, os resultados expressam sentidos e repercussões percebidas, e não efeitos causais comprovados. Ainda assim, a articulação entre conhecimento, pertencimento, reconhecimento, autonomia e participação mostra-se recorrente nas três experiências, indicando que continuar aprendendo pode ampliar possibilidades de escolha, de presença social e de construção de projetos ao longo da velhice.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envelhecimento da população constitui uma das transformações sociais mais significativas deste século e, ao mesmo tempo em que representa uma conquista relacionada à ampliação da longevidade, traz novas demandas para a sociedade, especialmente no campo dos direitos, das políticas públicas e das formas de participação social. Viver mais não significa apenas acrescentar anos à existência, pois esse processo também exige que sejam criadas condições para que as pessoas continuem aprendendo, estabelecendo relações, realizando escolhas, participando da sociedade e construindo projetos durante toda a vida.

Foi a partir dessa compreensão que se desenvolveu esta pesquisa, tendo como eixo central a educação permanente da pessoa idosa e sua materialização nas Universidades Abertas para a Terceira Idade. Ao longo do estudo, buscou-se compreender a educação não apenas como uma experiência vinculada à escolarização formal ou às primeiras etapas da vida, mas como um direito que acompanha o indivíduo em toda a sua trajetória. Sob essa perspectiva, envelhecer não encerra a possibilidade de aprender, assim como a aposentadoria ou o avanço da idade não retiram da pessoa o direito de continuar ocupando espaços educativos e sociais.

A questão que orientou a investigação voltou-se para as mudanças que os participantes reconhecem em suas vidas e associam à experiência nas Universidades Abertas para a Terceira Idade, especialmente quanto ao empoderamento e à inclusão social. Para que essa questão pudesse ser compreendida em sua amplitude, tornou-se necessário percorrer diferentes dimensões do envelhecimento, dos direitos humanos e da educação, pois as experiências vividas pelas pessoas idosas não se constroem isoladamente, mas estão relacionadas às condições históricas, sociais, econômicas e institucionais que acompanham suas trajetórias.

A análise do envelhecimento demográfico mostrou que o crescimento da população idosa não representa apenas uma mudança na composição etária da sociedade. Esse processo repercute na organização das famílias, no trabalho, nos sistemas de proteção social, na saúde, na cultura, na educação e nas próprias formas de convivência entre as gerações. O aumento da longevidade faz com que um número cada vez maior de pessoas viva durante muitos anos após os 60 anos, o que exige

superar a ideia de que essa etapa da vida estaria associada apenas à retirada progressiva dos espaços sociais.

Ao mesmo tempo, tornou-se evidente que não existe uma forma única de envelhecer. A idade cronológica constitui uma referência importante para determinadas políticas e direitos, mas não explica, sozinha, as diferentes experiências da velhice. As condições econômicas, a escolarização, as relações familiares, o gênero, o território, a saúde, o trabalho realizado ao longo da vida e as oportunidades de participação interferem diretamente na maneira como cada pessoa vivencia o envelhecimento. Por essa razão, falar sobre velhice significa reconhecer a existência de velhices plurais, construídas em trajetórias também diversas.

As diferentes perspectivas sociológicas e gerontológicas discutidas nesta tese contribuíram para compreender que a velhice não pode ser reduzida às alterações biológicas decorrentes do tempo. Ela é também atravessada por representações sociais, relações de poder e expectativas construídas historicamente sobre aquilo que se espera de uma pessoa em determinada idade. Nesse processo, concepções que relacionam envelhecimento à incapacidade, dependência ou improdutividade podem restringir espaços de participação e fazer com que a própria pessoa idosa passe a perceber determinadas possibilidades como se já não lhe pertencessem.

Essa discussão conduziu à reflexão sobre o envelhecimento ativo e os direitos humanos, permitindo reconhecer que autonomia, participação, segurança e dignidade não dependem apenas do esforço individual. Para que uma pessoa possa continuar participando da sociedade, é necessário que existam condições concretas para isso. O reconhecimento da pessoa idosa como sujeito de direitos desloca o olhar de uma concepção centrada somente na proteção e amplia a compreensão sobre sua capacidade de escolha, participação e atuação na própria trajetória.

Essa perspectiva tornou-se especialmente importante quando o estudo se aproximou da educação. Embora a Constituição Federal e a legislação voltada à pessoa idosa reconheçam a educação como direito, o reconhecimento normativo não garante, por si só, que esse direito seja efetivamente exercido. Existe uma distância entre o direito formalmente assegurado e as oportunidades que chegam à vida cotidiana das pessoas, o que demonstra a importância de políticas e instituições capazes de transformar a garantia jurídica em possibilidades concretas de acesso, permanência e participação.

A educação permanente ocupa um lugar importante nesse processo porque parte da compreensão de que aprender acompanha toda a existência humana. A educação da pessoa idosa não precisa ser justificada pela possibilidade de retorno ao mercado de trabalho ou pela necessidade de apresentar resultados considerados socialmente produtivos. Aprender possui valor em si mesmo, pois permite ampliar conhecimentos, compreender transformações sociais, acessar informações, compartilhar experiências, conhecer direitos e continuar participando de um mundo que permanece em constante mudança.

Foi nesse contexto que as Universidades Abertas para a Terceira Idade passaram a ser analisadas como espaços nos quais o direito à educação pode adquirir materialidade. Mais do que programas que oferecem atividades a um determinado segmento etário, essas iniciativas aproximam universidade e comunidade e possibilitam que pessoas idosas ocupem ou retomem um espaço historicamente relacionado às gerações mais jovens.

A presença da pessoa idosa na universidade possui, por essa razão, um significado que ultrapassa a atividade desenvolvida em sala de aula, em uma oficina ou em um projeto. Retornar ou ingressar nesse espaço aos 60, 70 ou 80 anos significa também questionar a ideia de que haveria um período próprio para estudar e outro no qual a aprendizagem já não teria a mesma importância. A pessoa idosa chega à universidade trazendo conhecimentos acumulados no trabalho, na família, nas relações sociais e nas diferentes experiências vividas, de modo que sua participação também amplia as possibilidades de troca de saberes dentro do próprio ambiente universitário.

A investigação mostrou que as UATI/UNATI não podem ser reduzidas a espaços de entretenimento ou de simples ocupação do tempo livre. As atividades físicas, culturais, artísticas, educativas e de convivência possuem importância justamente porque podem alcançar outras dimensões da vida. Uma atividade realizada no interior do programa pode produzir novas relações, despertar interesses, favorecer aprendizagens ou estimular decisões que continuam para além do espaço da universidade.

Essa compreensão foi fundamental para aprofundar dois conceitos que atravessam toda a pesquisa: o empoderamento e a inclusão social. No decorrer do estudo, tornou-se evidente que o empoderamento não pode ser entendido apenas

como melhora da autoestima, embora o reconhecimento das próprias capacidades possa fazer parte desse processo. O conceito envolve também acesso à informação, compreensão de direitos, realização de escolhas, possibilidade de expressar opiniões, retomada de projetos e participação em espaços coletivos.

Da mesma maneira, a inclusão social mostrou-se mais ampla do que a socialização. Fazer novas amizades apareceu de forma significativa nas respostas dos participantes e constitui uma dimensão importante da experiência, especialmente quando se consideram situações de aposentadoria, viuvez, mudança de cidade ou redução das redes de convivência. Ainda assim, sentir-se incluído envolve também pertencer, ser reconhecido, circular por diferentes espaços, acessar oportunidades, participar e exercer a cidadania.

Essas bases teóricas permitiram que o campo empírico fosse analisado sem reduzir as experiências dos participantes a classificações rígidas. A metodologia foi construída por meio de uma abordagem mista, com predominância qualitativa, de modo que os dados quantitativos contribuíssem para caracterizar os grupos pesquisados, enquanto as respostas abertas possibilitaram compreender os sentidos atribuídos às experiências vividas. O corpus efetivamente analisado foi formado por 52 questionários, sendo 20 da UEPG, 20 da UNIOESTE e 12 da UNICENTRO, além de três instrumentos semiestruturados respondidos pelas respectivas coordenações.

A análise de conteúdo de Bardin permitiu organizar o material, identificar unidades de sentido e construir as categorias analíticas, preservando também respostas divergentes e experiências que apareceram de forma menos recorrente. Nesse processo, a análise não se restringiu à frequência das manifestações, pois mesmo experiências menos recorrentes podem revelar aspectos relevantes do fenômeno investigado.

A perspectiva histórico-dialética contribuiu para que essas experiências fossem interpretadas em relação às condições nas quais se desenvolveram. Aprendizagem, autonomia, participação e pertencimento são vivenciados individualmente, mas não são produzidos fora das relações sociais. A oportunidade de frequentar uma universidade depende da existência do programa, das formas de ingresso, do transporte, da acessibilidade, das condições de saúde, dos recursos institucionais e de diferentes aspectos que podem facilitar ou dificultar a participação.

Dessa maneira, as experiências individuais foram compreendidas em diálogo com a realidade social e institucional que as envolve.

A opção por analisar inicialmente cada universidade em sua própria realidade também se mostrou importante, pois UEPG, UNIOESTE e UNICENTRO, embora pertençam ao mesmo sistema estadual de ensino superior, apresentam trajetórias, formas de organização e contextos regionais diferentes. A comparação somente adquiriu sentido depois que essas particularidades foram preservadas, permitindo reconhecer elementos comuns sem apagar aquilo que distingue cada experiência.

Com base no percurso teórico-metodológico desenvolvido e nos resultados obtidos, pode-se afirmar que o objetivo geral e os objetivos específicos propostos para esta investigação foram atingidos. O objetivo geral foi alcançado por meio da análise das Universidades Abertas para a Terceira Idade como espaços de materialização do direito humano à educação permanente, permitindo compreender, a partir das experiências narradas pelos participantes, as mudanças associadas à participação nesses programas, especialmente no que se refere ao empoderamento e à inclusão social. Os objetivos específicos foram desenvolvidos de forma articulada ao longo da tese, desde a compreensão do envelhecimento demográfico e de suas repercussões sociais, passando pela discussão do envelhecimento ativo, dos direitos humanos e das políticas públicas, até a reflexão sobre a educação permanente e o papel das Universidades Abertas nesse processo. O percurso metodológico possibilitou aproximar essas discussões da realidade investigada e, por fim, a análise comparativa das experiências da UEPG, UNIOESTE e UNICENTRO permitiu identificar tanto os elementos comuns às três instituições quanto suas particularidades e limites institucionais.

A análise dos resultados possibilita responder à questão central da pesquisa e sustentar, nos limites do corpus investigado, a tese de que a educação permanente, enquanto direito humano, é relevante e pode possibilitar melhorias na vida da pessoa idosa quanto ao empoderamento e à inclusão social. Nas três universidades investigadas, os participantes relacionaram sua experiência nos programas à aprendizagem, à convivência, ao fortalecimento de vínculos, ao reconhecimento das próprias capacidades, à autonomia, à participação e à continuidade de projetos.

Essa afirmação precisa ser compreendida de acordo com o percurso metodológico adotado. A pesquisa não permite concluir que todas as mudanças

relatadas tenham sido produzidas exclusivamente pela participação nas UATI/UNATI, uma vez que os indivíduos permanecem inseridos em diferentes relações e vivenciam outros acontecimentos ao longo de suas trajetórias. Os resultados mostram mudanças reconhecidas pelos participantes e associadas por eles à participação nos programas, o que permite compreender as repercussões percebidas sem estabelecer uma relação causal que o desenho da pesquisa não poderia demonstrar.

Na UEPG, uma característica que se destacou foi o sentimento de pertencimento à universidade. A própria trajetória histórica do programa e as possibilidades de continuidade dos vínculos aparecem relacionadas a uma experiência em que o espaço universitário passa a integrar a vida dos participantes. “Voltar a ser estudante”, reconhecer capacidades, desenvolver autoria e participar de diferentes atividades mostram que a universidade pode assumir um significado que ultrapassa a realização de cursos ou oficinas. Esse pertencimento revela uma dimensão importante da inclusão social, pois ser reconhecido como integrante da universidade, frequentar seus espaços e compartilhar experiências permite reconstruir e ampliar lugares sociais que muitas vezes se modificam após a aposentadoria.

A perspectiva da coordenação da UEPG acrescenta, ainda, uma dimensão coletiva e cidadã a essa experiência. A participação de pessoas idosas no Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa, associada às formas de representação construídas no âmbito do programa, como o GUATI, evidencia que a participação pode ultrapassar os limites da universidade e alcançar espaços de representação, defesa de direitos e decisão pública. Nesse sentido, o empoderamento não se manifesta apenas no reconhecimento das próprias capacidades ou no sentimento de pertencimento, mas também na possibilidade de ocupar espaços coletivos, expressar demandas e participar da construção de respostas e políticas voltadas à população idosa.

Na UNIOESTE, apareceram de forma bastante significativa a convivência, as viagens, os passeios, a construção de novas amizades, o conhecimento de direitos e a retomada de projetos. Nesse contexto, a circulação social assumiu um sentido particularmente importante. Deslocar-se, conhecer lugares e participar de atividades fora do ambiente doméstico também significa ampliar a presença social e reconhecer que novos espaços continuam disponíveis durante a velhice.

A aprendizagem também apareceu vinculada a situações concretas da vida. O retorno aos estudos, o acesso a informações e o conhecimento sobre direitos mostram que aprender não fica restrito ao conteúdo de uma atividade, pois pode alcançar decisões e escolhas realizadas fora da universidade. Nesse processo, educação e empoderamento aproximam-se quando o conhecimento passa a ampliar possibilidades de compreensão e de atuação sobre a própria realidade.

Na UNICENTRO, as experiências apresentaram forte relação entre aprendizagem, saúde, autonomia cotidiana e participação social. As atividades físicas, o coral, as viagens, a utilização de tecnologias e os grupos de convivência foram relatados de maneira articulada, mostrando que os próprios participantes não separam rigidamente essas dimensões. Aprender a utilizar o celular ou solicitar um transporte por aplicativo, por exemplo, pode representar mais do que adquirir uma habilidade tecnológica, uma vez que esse conhecimento pode reduzir dependências em determinadas situações do cotidiano e ampliar possibilidades de circulação.

Assim como observado na UEPG, a perspectiva da coordenação da UNICENTRO também evidencia uma dimensão coletiva e cidadã do empoderamento ao mencionar a participação de pessoas idosas em espaços relacionados à defesa de direitos e à construção de políticas públicas. Na UNICENTRO, essa dimensão aparece particularmente associada à participação no Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa e na Rede de Proteção e Defesa das Pessoas Idosas, mostrando que a experiência educativa pode se articular à ocupação de espaços públicos de representação e participação social.

A comparação entre as três instituições mostrou que empoderamento e inclusão social não possuem uma única forma de manifestação. Na UEPG, ganharam destaque o pertencimento universitário, a autoria, o reconhecimento e a participação institucional; na UNIOESTE, a convivência, a mobilidade, o acesso à informação, o conhecimento de direitos e a retomada de projetos; na UNICENTRO, a autonomia cotidiana, a aprendizagem tecnológica, o protagonismo e a participação cidadã.

Essas diferenças são importantes porque demonstram que as experiências não precisam ser iguais para que possam ser compreendidas como relevantes. Uma pessoa pode encontrar na universidade principalmente novas relações; outra pode reconhecer mudanças na autonomia; outra pode descobrir uma habilidade, retomar um projeto ou adquirir conhecimentos que interferem em decisões cotidianas. O que

aparece de forma recorrente é a possibilidade de continuar construindo experiências e ocupando espaços.

No que se refere ao empoderamento, os relatos permitem perceber diferentes formas pelas quais esse processo se apresenta. Em alguns casos, aparece no reconhecimento das próprias capacidades e na segurança para expressar opiniões; em outros, no acesso à informação e no conhecimento de direitos; também se manifesta nas decisões, na retomada de projetos e na participação em atividades ou espaços coletivos. Por essa razão, a universidade não “entrega” empoderamento à pessoa idosa. Ela pode criar oportunidades para que conhecimentos, relações e experiências sejam apropriados pelos participantes e contribuam para ampliar suas possibilidades de ação.

A inclusão social segue movimento semelhante. As amigadas possuem grande importância, mas não esgotam seu significado. Pertencer a um grupo, ser reconhecido como estudante, participar de atividades culturais, circular por novos espaços, aprender a utilizar tecnologias, ter acesso a informações e participar de instâncias de cidadania mostram que a inclusão pode assumir diferentes dimensões.

Ao analisar essas experiências, ficou ainda mais evidente que a educação não se torna direito porque produz efeitos positivos; ela já é direito. Os benefícios relatados pelos participantes reforçam a importância de sua efetivação, mas a pessoa idosa não precisa demonstrar que se tornou mais ativa, saudável ou autônoma para justificar seu acesso a oportunidades educacionais. O direito pertence também àqueles que vivem limitações, dependências ou dificuldades e que talvez participem de forma diferente daquela socialmente associada a um ideal de envelhecimento bem-sucedido.

Essa compreensão leva a uma questão importante para as próprias universidades. Se as UATI/UNATI forem consideradas apenas projetos de extensão socialmente relevantes, sua continuidade poderá permanecer sujeita a recursos temporários, mudanças de gestão e esforços individuais das equipes responsáveis. Quando passam a ser compreendidas como espaços que contribuem para a materialização do direito à educação, a discussão muda de dimensão, pois financiamento, estrutura, equipe, acessibilidade e continuidade passam a fazer parte das condições necessárias à efetivação desse direito.

As respostas das coordenações tornaram essa questão bastante presente. Embora os programas apresentem diferentes formas de organização, os desafios relacionados ao financiamento, à infraestrutura, às equipes, à acessibilidade e à continuidade institucional aparecem nas três experiências. Isso demonstra que os resultados positivos reconhecidos pelos participantes convivem com limites concretos que podem interferir no alcance e na permanência dos próprios programas.

Por essa razão, fortalecer as Universidades Abertas para a Terceira Idade não significa apenas ampliar a quantidade de atividades oferecidas, mas também pensar em sua continuidade, nas condições de acesso e, principalmente, em quem consegue chegar a esses espaços.

Ao final deste percurso, a tese defendida pode ser reafirmada com maior precisão: a educação permanente, enquanto direito humano, mostrou-se relevante nas Universidades Abertas para a Terceira Idade investigadas e pode possibilitar melhorias na vida da pessoa idosa quanto ao empoderamento e à inclusão social, especialmente quando existem condições concretas de acesso, permanência, aprendizagem e participação. Essas melhorias não seguem um único caminho e não aparecem com a mesma intensidade para todos, pois cada trajetória é marcada por experiências anteriores e pelas condições em que a pessoa vive.

Talvez seja justamente essa diversidade que revele uma das contribuições mais importantes desta pesquisa. Os participantes não chegaram às UATI/UNATI como pessoas sem histórias, esperando que a universidade transformasse suas vidas. Chegaram com experiências, vínculos, perdas, conhecimentos, dificuldades, desejos e projetos construídos anteriormente. A universidade passou a integrar essas trajetórias e, em muitos casos, foi reconhecida como um espaço no qual novas possibilidades puderam ser construídas.

As narrativas mostram pessoas que voltaram a estudar, estabeleceram amizades, viajaram, aprenderam a utilizar tecnologias, participaram de grupos, descobriram interesses, reconheceram capacidades e ampliaram conhecimentos sobre seus direitos. Também revelam situações de solidão, viuvez, medo, limitações e dificuldades, o que demonstra que não existe uma velhice ideal a ser alcançada nem uma experiência educativa capaz de apagar todas as desigualdades e perdas.

O que essas experiências permitem compreender é que envelhecer não significa concluir a própria trajetória. A pessoa continua se relacionando, aprendendo,

escolhendo, revendo caminhos e atribuindo novos sentidos ao que vive. Nesse processo, a educação permanente pode ocupar um lugar importante porque oferece oportunidades para que essa continuidade seja reconhecida e vivenciada.

Defender o direito à educação da pessoa idosa é reconhecer algo que atravessa toda esta tese: enquanto vive, a pessoa continua sendo sujeito de conhecimentos, relações, escolhas, direitos e projetos. Quando a universidade reconhece essa condição e se abre a diferentes gerações, não oferece apenas aulas, oficinas ou atividades, mas reafirma que aprender continua fazendo parte da experiência humana. Nesse sentido, a presença da pessoa idosa na universidade expressa também o reconhecimento de que ela permanece participante de uma sociedade que igualmente lhe pertence.

A velhice não é um ponto de chegada em que todas as possibilidades já estejam definidas. As experiências analisadas mostram que novos conhecimentos, relações, escolhas e projetos podem continuar sendo construídos ao longo da vida. Reconhecer a educação permanente como direito humano significa afirmar que aprender, participar, exercer a autonomia e ocupar diferentes espaços sociais continuam sendo possibilidades presentes em todas as etapas da existência.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS (Paraná). **População idosa vai superar jovens com menos de 15 anos em 2027 no Paraná**. Curitiba, 23 ago. 2024. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Populacao-idosa-vai-superar-jovens-com-menos-de-15-anos-em-2027-no-Parana>. Acesso em: 23 ago. 2024.
- AGÊNCIA GOV. **Crescimento da população idosa traz desafios para a garantia de direitos**. Brasília, 5 out. 2023. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202310/crescimento-da-populacao-idosa-traz-desafios-para-a-garantia-de-direitos>. Acesso em: 22 ago. 2024.
- ARENDT, H. **As origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.
- ATCHLEY, Robert C. **Social Forces and Aging**: An Introduction to Social Gerontology. 5. ed. Belmont: Wadsworth Publishing, 1989.
- ATCHLEY, Robert C. Retirement and leisure participation: continuity or crisis? **The Gerontologist**, v. 11, n. 1, p. 13–17, 1971. DOI: 10.1093/geront/11.1\_Part\_1.13.
- BAILL, Anelize; ODERICH, Cecília Leão; RIVAS, Sara Tais dos Santos; SERAFIM JÚNIOR, Valdir. O histórico e a importância da extensão universitária para a comunidade: o caso da Universidade Aberta à Terceira Idade da Unioeste de Foz do Iguaçu. **Revista Americana de Empreendedorismo e Inovação**, v. 5, n. 2, p. 101–108, 2023. DOI: 10.33871/26747170.2023.5.2.8237.
- BALTES, P. B.; BALTES, M. M. Psychological Perspectives on **Successful Aging**: The Model of Selective Optimization with Compensation. In: BALTES, P. B.; BALTES, M. M. (ed.). **Successful Aging: Perspectives from the Behavioral Sciences**. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 1–34.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAZO, M. T. **La sociedad anciana**. Madrid: CIS-Siglo XXI, 1990.
- BEAUVOIR, S. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BENGTSON, V. L.; BURGESS, E. O.; PARROTT, T. M. Theory, explanation, and a third generation of theoretical development in social gerontology. **The Journals of Gerontology: Series B**, v. 52B, n. 2, p. S72–S88, mar. 1997. DOI: 10.1093/geronb/52B.2.S72.
- BLUMER, Herbert. **Symbolic interactionism**: perspective and method. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1969.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BONETTI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **La distinction**: critique sociale du jugement. Paris: Éditions de Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON, John G. (ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241–258.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 16 jul. 1934. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 19 set. 1946. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil, de 24 de janeiro de 1967. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 1967. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 22.872, de 29 de junho de 1933. Cria o Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Marítimos (IAPM). **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 29 jun. 1933.

BRASIL. Decreto nº 4.682, de 24 de janeiro de 1923. Dispõe sobre a aposentadoria dos ferroviários e cria a Caixa de Aposentadoria e Pensões dos Ferroviários. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 24 jan. 1923.

BRASIL. Decreto-Lei nº 72, de 21 de novembro de 1966. Dispõe sobre a unificação dos Institutos de Aposentadoria e Pensões e cria o Instituto Nacional de Previdência Social. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 1966. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del0072.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0072.htm). Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. Alterada pela Lei nº 14.423, de 22 de julho de 2022. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 out. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.741.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm). Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 13.466, de 12 de julho de 2017. Altera os arts. 3º, 15 e 71 da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, a fim de estabelecer a prioridade especial das pessoas maiores de oitenta anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13466.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13466.htm). Acesso em: 20 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 3.807, de 26 de agosto de 1960. Dispõe sobre a Lei Orgânica da Previdência Social. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 set. 1960. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l3807.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3807.htm). Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 6.439, de 1º de setembro de 1977. Institui o Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (SINPAS) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set. 1977. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6439.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6439.htm). Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências (LOAS). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 dez. 1993. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8742.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm). Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jan. 1994. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8842.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm). Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. Portaria GM/MS nº 1.395, de 10 de dezembro de 1999. Aprova a Política Nacional de Saúde do Idoso. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 dez. 1999, p. 20. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/redes\\_estaduais.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/redes_estaduais.pdf). Acesso em: 20 ago. 2026.

BRASIL. Portaria nº 703/GM/MS, de 12 de abril de 2002. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde, o Programa de Assistência aos Portadores da Doença de Alzheimer. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 abr. 2002, p. 28. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/MatrizesConsolidacao/comum/13615.html>. Acesso em: 20 ago. 2026.

BRASIL. Portaria nº 2.528, de 19 de outubro de 2006. Aprova a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 out. 2006. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt2528\\_19\\_10\\_2006.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt2528_19_10_2006.html). Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. Portaria nº 561, de 4 de setembro de 2023. Institui o Programa Envelhecer nos Territórios para promover o direito de envelhecer a todas as pessoas e garantir os direitos humanos das pessoas idosas no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 set. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a->

informacao/institucional/portarias/portaria-no-561-de-4-de-setembro-de-2023.  
Acesso em: 9 maio 2024.

BUCCI, M. P. D. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, M. P. D. (org.). **Políticas públicas**: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 1–49.

BUSSE, E. **O mito, história e ciência do envelhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1972.

BUTLER, Robert N. Age-ism: another form of bigotry. **The Gerontologist**, Washington, v. 9, n. 4, p. 243–246, 1969. DOI: 10.1093/geront/9.4\_Part\_1.243. Disponível em: [https://doi.org/10.1093/geront/9.4\\_Part\\_1.243](https://doi.org/10.1093/geront/9.4_Part_1.243). Acesso em: 11 ago. 2024.

CACHIONI, Meire. **Quem educa os idosos? Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade**. Campinas: Alínea, 2003.

CACHIONI, Meire. Universidade da Terceira Idade: história e pesquisa. **Revista Kairós-Gerontologia**, v. 15, p. 1–8, 2012. DOI: 10.23925/2176-901X.2012v15iEspecial14p1-8.

CACHIONI, Meire. Universidades da Terceira Idade: das origens à experiência brasileira. In: NERI, Anita Liberalesso; DEBERT, Guita Grin (org.). **Velhice e sociedade**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 141–178.

CACHIONI, Meire; ORDONEZ, Tiago N.; BATISTONI, Samila S. T.; LIMA-SILVA, Thaís B. Metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas por educadores de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 1, p. 81–103, 2015. DOI: 10.1590/2175-623645741.

CAMARANO, Ana Amélia. **Envelhecimento da população brasileira**: uma contribuição demográfica. Rio de Janeiro: IPEA, 2002. (Texto para Discussão, n. 858).

CARMO, C. M. do. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 64, p. 201–223, ago. 2016. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i64p201-223. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i64p201-223>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, e00101417, 2018. DOI: 10.1590/0102-311X00101417. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00101417>. Acesso em: 17 ago. 2026.

CARVALHO, M. L. de. **Narrativas de si**: identidades e envelhecimento. Curitiba: CRV, 2016.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026**. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq. Brasília, DF: CNPq, 2026. Disponível em: [https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/atos-normativos/copy\\_of\\_2025/copy\\_of\\_portarias](https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/atos-normativos/copy_of_2025/copy_of_portarias). Acesso em: 17 ago. 2026.

COWGILL, D. O. **Aging and modernization**: a revision of the theory. In: COWGILL, D. O.; HOLMES, L. D. (ed.). *Aging and modernization*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1974. p. 123–146.

CRESWELL, John W.; PLANO CLARK, Vicki L. **Designing and conducting mixed methods research**. 3. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2018.

CUMMING, E.; HENRY, W. E. **Growing Old**: The Process of Disengagement. New York: Basic Books, 1961.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245–262, jul. 2002. DOI: 10.1590/S0100-15742002000200010.

DABOVE, M. I. Los derechos humanos en el derecho de la vejez: significado y alcance de la Convención Americana. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; CURY, Mauro José Ferreira (org.). **A velhice e o envelhecimento no contexto ibero-americano**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2016. p. 215–232.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil: limites e possibilidades. In: DAGNINO, Evelina (org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 279–302.

DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice**: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Edusp, 1999.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1999.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO/MEC, 1998.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115–1139, out. 2005. DOI: 10.1590/S0101-73302005000300018.

DI PIERRO, Maria Clara. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395–410, set./dez. 2008.

ELIAS, N. **A solidão dos moribundos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FAURE, Edgar et al. **Learning to be: the world of education today and tomorrow**. Paris: UNESCO; London: Harrap, 1972.

FRAIMAN, A. P. **Coisas da idade**. São Paulo: Hermes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE JUNIOR, O. **O controle judicial de políticas públicas**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005.

FURTER, P. **Educação e Vida**. Petrópolis: Vozes, 1976.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não formal. In: **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Sion: Institut International des Droits de l'Enfant, 2005. p. 1–11.

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2, p. 12–29, jul. 2013.

GIACOMIN, Karla Cristina. O compromisso de todos por um envelhecimento digno no Brasil. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, 2011. DOI: 10.22456/2316-2171.25236.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004. (Tradução de Stigma: notes on the management of spoiled identity, 1963).

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27–38, 2006. DOI: 10.1590/S0104-40362006000100003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>. Acesso em: 20 ago. 2026.

GUBRIUM, J. F. **The myth of the golden years**: a socio-environmental theory of aging. Springfield: Charles C. Thomas, 1973.

HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2014.

HAVIGHURST, R. J. Successful aging. **The Gerontologist**, v. 1, n. 1, p. 8–13, 1961.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi; MEIRELLES, Giselle. Problematizando o conceito de empoderamento. In: SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 2., 2007, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: população por idade e sexo – pessoas de 60 anos ou mais de idade. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Projeções da População do Brasil e Unidades da Federação**: revisão 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JORDÃO NETO, A. **Geriatria**: aspectos clínicos e sociais. São Paulo: Atheneu, 1997.

KABEER, Naila. Resources, agency, achievements: reflections on the measurement of women's empowerment. **Development and Change**, v. 30, n. 3, p. 435–464, 1999. DOI: 10.1111/1467-7660.00125.

KALACHE, A. Envelhecimento populacional e as políticas de saúde do século XXI. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 11, p. 4205–4210, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/w5F5m8RbmVSpG7VkbDy8mZK/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

KALACHE, A. O conceito de envelhecimento ativo e o seu possível impacto na saúde pública no Brasil. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 16, n. 3, p. 471–473, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbagg/a/YX9RvhD6T7gJ4nH3qPkwG7g>. Acesso em: 15 jun. 2025.

KALACHE, A.; KICKBUSCH, I. A global strategy for healthy ageing. **World Health**, v. 50, n. 4, p. 4–5, 1997.

KALACHE, Alexandre. Direitos adquiridos, envelhecimento ativo e resiliência: a importância desses conceitos ao longo da vida. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 20, n. 2, p. 159–160, 2017.

KANT, I. **A fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2011.

KLEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN, Agueda. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 733–743, 2009. DOI: 10.1590/S0104-12902009000400016.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRMPOTIC, C. M. Envejecimiento, desigualdad y política social en América Latina. **Revista Latinoamericana de Población**, v. 6, n. 10, p. 83–106, 2012. Disponível em: <https://revistarelap.org/ojs/index.php/relap/article/view/76>. Acesso em: 20 nov. 2024.

KROEFF, L. R. et al. **O envelhecimento**. São Paulo: Contexto, 1998.

LAFOREST, J. **Introducción a la gerontología**. Barcelona: Herder, 1991.

LASLETT, Peter. **A fresh map of life: the emergence of the Third Age**. London: Weidenfeld and Nicolson, 1989.

LIMA FILHO, João Batista; SARMIENTO, Sophia Maria Guimarães. **Envelhecer bem é possível: cuidando de nossos idosos na família e na comunidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LUNARDI, V. L. **Envelhecimento ativo: um direito de todos**. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Envelhecimento ativo: uma política de saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

MAGALHÃES, J. C. de. **Comentários aos casos contenciosos e consultivos da Corte Interamericana de Direitos Humanos**. São Paulo: Max Limonad, 2001.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAZZUOLI, V. de O. **Curso de direitos humanos**. São Paulo: Método, 2014.

MEAD, George Herbert. **Mind, self, and society**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MINAYO, M. C. de S.; COIMBRA JÚNIOR, C. E. A. (org.). **Antropologia, saúde e envelhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Visão antropológica do envelhecimento humano. In: SESC; PUC-SP. **Velhices: reflexões contemporâneas**. São Paulo: SESC/PUC-SP, 2006. p. 47–59.

MINOIS, G. **História da velhice: da Antiguidade ao Renascimento**. Tradução de Maria Helena O. Ortiz Assumpção. Lisboa: Teorema, 1999.

MISHARA, B. L.; RIEDEL, R. G. **El proceso de envejecimiento**. Madrid: Morata, 1986.

MONTORO, P. A. de O. **Gerontologia social: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 2006.

MOODY, H. R. Philosophical presuppositions of education for old age. **Educational Gerontology**, v. 1, n. 1, p. 1–16, 1976. DOI: 10.1080/03601277.1976.12049513.

MORAES, A. de. **Constituição do Brasil interpretada**. São Paulo: Atlas, 2005.

MORAGAS, R. **Gerontologia social: envelhecimento e qualidade de vida**. São Paulo: Paulinas, 1997.

MORAGAS MORAGAS, Ricardo. **Gerontología social: envejecimiento y calidad de vida**. Barcelona: Herder, 1991.

NERI, A. L. **Envelhecer num país de jovens**. Campinas: Ed. Unicamp, 1991.

NERI, Anita Liberalesso (org.). **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; SESC, 2007.

NUNES, Luiz Antônio Rizzatto. **O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana: doutrina e jurisprudência**. São Paulo: Saraiva, 2002.

OAKLEY, P.; CLAYTON, A. **Monitoramento e avaliação do empoderamento**. Tradução de Zuleika Arashino e Ricardo Dias Sameshima. São Paulo: Pólis, 2003.

OLIVEIRA, Flávia da Silva; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **As pessoas idosas no Brasil: contexto demográfico, político e social.** In: OSORIO, Agustín Requejo; PINTO, Fernando Cabral (coord.). *As pessoas idosas: contexto social e intervenção educativa.* Lisboa: Instituto Piaget, 2007. p. 105–130.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva (org.). **Sociologia: consensos e conflitos.** Ponta Grossa: UEPG, 2001.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Educação, envelhecimento e cidadania.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Docência para a terceira idade. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21–32, 2001.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Universidade Aberta para a Terceira Idade na Universidade Estadual de Ponta Grossa.** 1998. 635 f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação) – Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Espanha, 1998.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Terceira idade:** do repensar dos limites aos sonhos possíveis. São Paulo: Paulinas, 1999.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Flávia da Silva. Educação e cultura: perspectivas para o empoderamento do idoso. In: D'ALENCAR, Raimunda Silva; POMPEO, Wagner Augusto Hundertmarck (org.). **A cidadania na perspectiva da velhice:** desafios cotidianos para viver com dignidade. Ilhéus: Editus, 2016. p. 276–278.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Flávia da Silva. Empoderamento e educação: pressupostos para uma velhice bem-sucedida. In: CURY, Mauro José Ferreira; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; COENGA, Rosemar Eurico (org.). **As interfaces da velhice na pós-modernidade:** avanços e desafios na conquista da qualidade de vida. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013. p. 11–27.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Reconstrução histórica da universidade aberta para a terceira idade na Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 12, n. 45e, p. 142–161, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i45e.8640114.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; OLIVEIRA, Flávia da Silva; MARTINIAK, Vera Lúcia. Envelhecimento populacional no Brasil e os desafios para a formulação de políticas educacionais para a terceira idade. **Population Horizons**, v. 1, p. 1–10, 2020.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Flávia da Silva. A educação dos adultos maiores no Brasil. In: ROTHES, Luís (org.). **A participação educativa dos adultos:** realidades e desafios. Porto: Mais Leituras, 2019. v. 1, p. 115–133.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Flávia da Silva. **A Universidade Aberta para a Terceira Idade: o idoso como protagonista na extensão universitária.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Flávia da Silva. Universidade Aberta à Terceira Idade: um caminho possível para a educação do idoso. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; CURY, Mauro José Ferreira (org.). **A velhice e o envelhecimento no contexto ibero-americano.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2016b. p. 13–33.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; SILVA, Flávia Oliveira Alves da. Múltiplos olhares sobre a velhice: representações sociais a partir da percepção de crianças, adultos e idosos. In: D'ALENCAR, Raimunda Silva (org.). **A representação social na construção da velhice.** Ilhéus: Editus, 2017. p. 189–213. DOI: 10.7476/9788574554860.0010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Plano de Ação Internacional de Madrid sobre o Envelhecimento.** Madrid: ONU, 2002. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/documents/ageing/MIPAA-Portuguese.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Plano Internacional de Viena sobre o Envelhecimento.** Viena: ONU, 1982. Disponível em: <https://social.un.org/ageing-working-group/documents/vipaa.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Princípios das Nações Unidas em Favor das Pessoas Idosas.** Nova Iorque: ONU, 1991. Disponível em: <https://social.un.org/ageing-working-group/documents/unprinciplesportuguese.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana sobre a Proteção dos Direitos Humanos das Pessoas Idosas.** Washington, D.C.: OEA, 2015. Disponível em: [https://www.oas.org/pt/sla/ddi/docs/tratados\\_multilaterais\\_interamericanos\\_a-70\\_direitos\\_humanos\\_pessoas\\_idosas.pdf](https://www.oas.org/pt/sla/ddi/docs/tratados_multilaterais_interamericanos_a-70_direitos_humanos_pessoas_idosas.pdf). Acesso em: 10 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde.** Tradução de Suzana Gontijo. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005. Disponível em: [http://www.bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento\\_ativo.pdf](http://www.bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf). Acesso em: 10 ago. 2022.

OSÓRIO, Agustín Requejo. **Educação permanente e educação de adultos.** Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

PAIVA, Vanilda. Educação permanente: ideologia educativa ou necessidade econômico-social? In: PAIVA, Vanilda; RATTNER, Henrique (org.). **Educação permanente e capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez, 1985. p. 7–63.

PARSONS, Talcott. **The social system**. Glencoe, IL: Free Press, 1951.

PERKINS, Douglas D.; ZIMMERMAN, Marc A. Empowerment theory, research, and application. **American Journal of Community Psychology**, v. 23, n. 5, p. 569–579, 1995. DOI: 10.1007/BF02506982.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas: Papirus, 2002.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e justiça internacional**: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano. São Paulo: Saraiva, 2006.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva Jur, 2020.

RAPPAPORT, Julian. Terms of empowerment/exemplars of prevention: toward a theory for community psychology. **American Journal of Community Psychology**, v. 15, n. 2, p. 121–148, 1987. DOI: 10.1007/BF00919275.

RIBEIRO, O.; PAÚL, C. **Envelhecimento ativo**: um paradigma para o envelhecimento. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

ROSE, Arnold M. The subculture of the aging: a framework for research in social gerontology. In: ROSE, Arnold M.; PETERSON, Warren A. (ed.). **Older people and their social world**: the sub-culture of the aging. Philadelphia: F. A. Davis, 1965. p. 3–16.

ROSE, Arnold M. The subculture of the aging: a topic for sociological research. **The Gerontologist**, v. 2, p. 123–127, 1962.

ROTHES, L. **A participação educativa dos adultos**: realidades e desafios. Lisboa: Legis Editora, 2019.

SÁEZ, Narciso; VEGA, José Luis. **Acción socioeducativa en la tercera edad**. Barcelona: CEAC, 1989.

SÁEZ NARRO, Narciso; RUBIO HERRERA, Ramona; DOSIL MACEIRA, Agustín (coord.). **Tratado de psicogerontología**. Valencia: Promolibro, 1996.

SALGADO, M. **Velhice**: uma nova questão social. São Paulo: SESC, 1991.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SÉGUIN, E. **Minorias e grupos vulneráveis**: uma abordagem jurídica. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

SERAFIM, T. R. **Velhice e sociedade**: a constituição da identidade social da pessoa idosa. São Paulo: Paulus, 2007.

SERAFIM JÚNIOR, Valdir; ODERICH, Cecília Leão; PAREDES, Elisângela Pires. UNATI – Unioeste Campus Foz, os desafios da retomada presencial no pós-pandemia COVID-19. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO DA UNIOESTE, 22., 2023. **Anais [...]**. Cascavel: UNIOESTE, 2023.

SILVER, Hilary. Social exclusion and social solidarity: three paradigms. **International Labour Review**, v. 133, n. 5–6, p. 531–578, 1994.

SIQUEIRA JUNIOR, P. H.; OLIVEIRA, M. A. M. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

SWINDELL, Richard; THOMPSON, Jean. An international perspective on the University of the Third Age. **Educational Gerontology**, v. 21, n. 5, p. 429–447, 1995. DOI: 10.1080/0360127950210505.

TURNER, R. J. **In pursuit of socially malleable contingences in mental health**: epidemiological perspective. Washington, DC: NIMH, 1987.

UNESCO. **What you need to know on lifelong learning**. Paris: UNESCO, 2025. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/lifelong-learning/need-know>. Acesso em: 17 ago. 2026.

UNITED NATIONS. Department of Economic and Social Affairs, Population Division. **World Population Prospects 2024**. New York: United Nations, 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (UNICENTRO). **Universidade Aberta à Terceira Idade – UNATI – Guarapuava**. Guarapuava: UNICENTRO, [s. d.]. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/proec/unati/>. Acesso em: 17 ago. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **Resolução nº 226/2014-CEPE**. Aprova o Regulamento da Universidade Aberta à Terceira Idade – UNATI. Cascavel: UNIOESTE, 2014.

VARGAS, Carlos. **Lifelong learning from a social justice perspective**. Education Research and Foresight Working Papers Series, n. 21. Paris: UNESCO, 2017.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250027>. Acesso em: 17 ago. 2026.

VELLAS, Pierre. **Le troisième souffle**. Paris: Grasset, 1977.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre a educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

VILLAR POSADA, Feliciano. La generatividad en la vejez: implicaciones para el futuro de los Programas Universitarios para Adultos Mayores. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; CURY, Mauro José Ferreira (org.). **A velhice e o envelhecimento no contexto ibero-americano**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2016. p. 35–54.

WALKER, A. The emergence and application of active aging in Europe. **Journal of Aging & Social Policy**, v. 21, n. 1, p. 75–93, 2009.

WALKER, Alan. A strategy for active ageing. **International Social Security Review**, v. 55, n. 1, p. 121–139, 2002.

WALSH, Kieran; SCHARF, Thomas; KEATING, Norah. Social exclusion of older persons: a scoping review and conceptual framework. **European Journal of Ageing**, v. 14, n. 1, p. 81–98, 2017. DOI: 10.1007/s10433-016-0398-8.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Active ageing**: a policy framework. Geneva: WHO, 2002.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Decade of Healthy Ageing**: baseline report. Geneva: World Health Organization, 2021.

YIN, Robert K. **Case study research and applications**: design and methods. 6. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2018.

ZIMMERMAN, Marc A. Psychological empowerment: issues and illustrations. **American Journal of Community Psychology**, v. 23, n. 5, p. 581–599, 1995. DOI: 10.1007/BF02506983.

## **APÊNDICE A –**

### **PARA PESQUISA DAS PESSOAS IDOSAS FREQUENTADORAS DA UNATI OU UATI**

Este formulário se refere a minha pesquisa, sob a orientação do Dr. Gonçalo Cassins Moreira do Carmo, no Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

As suas respostas serão destinadas à pesquisa de campo na elaboração da tese intitulada: O Direito à Educação da pessoa idosa e sua materialização nas Universidades Abertas à Terceira Idade: empoderamento e inclusão social.

O seu nome será mantido de maneira anônima, serão apenas utilizadas as suas respostas.

Contamos com a sua colaboração em responder a todas as questões, com a máxima sinceridade.

Obrigada!

Flavia Oliveira Alves da Silva

1- Qual é o seu nome?

2- Qual é o seu sexo?

(    ) feminino

(    ) masculino

(    ) não declarar

3- Qual a sua idade?

(    ) Menos de 60 anos

(    ) De 61 a 70 anos

(    ) De 71 a 80 anos

(    ) Mais de 81 anos

4- De qual instituição você é aluno na UnATI ou UATI?

(    ) Universidade Oeste do Paraná

(    ) Universidade do Centro Oeste do Paraná

(    ) Universidade Estadual de Ponta Grossa

5- Quantos anos faz que você frequenta a UnATI ou UATI?

- (    ) Menos de 1 ano
- (    ) De 1 ano a 5 anos
- (    ) De 5 a 10 anos
- (    ) De 10 a 15 anos
- (    ) Mais de 15 anos

6- O que é para você velhice?

7- Você considera um direito a educação para a pessoa idosa?

8- Quais os motivos que a levaram a frequentar a UnATI ou UATI?

9- Qual o papel da UNATI ou UATI em sua vida?

10- Você considera que a UNATI ou UATI colaborou para sua inclusão e empoderamento social? De que maneira?

11- A UnATI ou UATI proporcionou benefícios ou mudança na sua vida pessoal? Quais?

12- Você quer deixar alguma mensagem para as pessoas idosas?

**APÊNDICE B –**  
**QUESTIONÁRIO PARA A PESQUISA DOS COORDENADORES DA**  
**UNATI OU UATI**

Este formulário se refere a minha pesquisa, sob a orientação do Dr. Gonçalo Cassins Moreira do Carmo, no Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

As suas respostas serão destinadas à pesquisa de campo na elaboração da tese intitulada: O Direito à Educação da pessoa idosa e sua materialização nas Universidades Abertas à Terceira Idade: empoderamento e inclusão social.

O Direito à Educação e a materialização nos espaços educativos para a pessoa idosa: As Universidades Abertas para a Terceira Idade.

O seu nome será mantido de maneira anônima, serão apenas utilizadas as suas respostas.

Contamos com a sua colaboração em responder a todas as questões, com a máxima sinceridade.

Obrigada!

Flavia Oliveira Alves da Silva

**1- Identificação:**

1.1- Qual é o seu nome?

1.2- Qual o seu e-mail?

1.3- Qual a sua idade?

1.4- Qual a instituição que trabalha?

1.5- Há quanto tempo é coordenadora da UnATI ou UATI?

1.6- Qual a sua formação? (graduação, pós-graduação)

1.7- Você possui alguma formação específica na área da gerontologia?

**2- Sobre a UnATI ou UATI:**

2.1- Como a UnATI ou UATI está estruturada?

2.2- Quanto tempo de funcionamento?

2.3- Quais os objetivos?

2.4- Quanto tempo de duração?

- 2.5- Qual a exigência para o ingresso das pessoas idosas?
- 2.6- Quantas pessoas idosas ingressam?
- 2.7- Quando ocorre o ingresso dos alunos?
- 2.8- As pessoas idosas têm registro acadêmico?
- 2.9- Os alunos possuem algum benefício dentro da instituição como RU, Biblioteca ou outro benefício?
- 2.10- A UnATI é mantida pela instituição? Existem outras parcerias ou convênios para a manutenção?
- 2.11- É cobrado algum valor mensal das pessoas idosas que frequentam a UnATI?
- 2.12- A UnATI é um programa, um projeto de extensão ou um Curso?
- 2.13- A UnATI ou UATI proporcionou mudança na vida pessoal das pessoas idosas que a frequentam? Quais?
- 2.14- Você considera que a UnATI ou UATI contribui para o empoderamento e a inclusão social da pessoa idosa? De que maneira?
- 2.15- Quais as principais dificuldades que a UnATI apresenta?
- 2.16- Quais os principais desafios da ou para a UnATI?
- 2.17- Você considera que a UnATI ou UATI contribui para o empoderamento e a inclusão social da pessoa idosa? De que maneira?

### **3- Conhecimentos e opiniões do coordenador sobre questões gerais:**

- 3.1- O que é para você velhice?
- 3.2- Você considera a educação para a pessoa idosa como sendo um direito?
- 3.3- Como você considera o Paradigma do Envelhecimento Ativo?
- 3.4- Você gostaria de deixar uma mensagem para as pessoas idosas?