

Dossiê: Velhices e Experimentações Teórico-Methodológicas na Antropologia**Velhices e os “sujeitos” das universidades no curso da vida: questionando o juventude-centrismo no ensino superior brasileiro**

Delson Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IF Goiano.
delson.ferreira@ifgoiano.edu.br –<https://orcid.org/0000-0001-9136-6179>**RESUMO**

Este trabalho realiza uma análise crítica do ensino superior brasileiro, tradicionalmente visto como etapa exclusiva para a juventude e a formação do adulto jovem. A partir de uma etnografia realizada, discute-se as experiências de pessoas com sessenta anos ou mais que ingressam nas Universidades, questionando suas normatividades e concepções instituídas. O estudo examina como as Universidades brasileiras, focadas historicamente na juventude, lidam com a presença de estudantes idosos, especialmente em instituições como a UFG (Universidade Federal de Goiás) e a UnB (Universidade de Brasília), que recebem esses alunos em seus cursos regulares, diferentemente das Universidades Abertas da Terceira Idade, criadas especificamente para atender esse público. São investigados os propósitos das UNATI (Universidade Aberta à Terceira Idade) e suas distinções em relação às Universidades tradicionais. Além disso, compara as experiências de estudantes idosos nas UNATI com narrativas etnográficas e revisões a outros/as autores/as, buscando identificar aproximações e diferenças nas vivências relatadas e compreender como essas experiências desafiam ou produzem novas normatividades.

Palavras-chave: Ensino Superior Brasileiro; Velhices Universitárias; Normatividades e Inclusão; Etnografia; Antropologia do Envelhecimento.

Old age and the “subjects” of universities across the life course: questioning youth-Centrism in Brazilian higher education

ABSTRACT

This paper conducts a critical analysis of Brazilian higher education, traditionally seen as a stage exclusively for youth and the formation of young adults. Based on an ethnographic study, it discusses the experiences of people sixty years of age or older entering universities, questioning their established norms and conceptions. The study examines how Brazilian universities, historically focused on youth, deal with the presence of older students, especially at institutions such as UFG (Federal University of Goiás) and UnB (University of Brasília), which welcome these students into their regular courses, unlike the Open Universities for the Third Age, created specifically to serve this population. The study investigates the purposes of UNATI (Open University for Seniors) and their differences in relation to traditional universities. Furthermore, it compares the experiences of older students in UNATIs with ethnographic narratives and reviews of other authors, seeking to identify similarities and differences in the reported experiences and understand how these experiences challenge or produce new normativities.

Keywords: Brazilian Higher Education; University Aging; Normativities and Inclusion; Ethnography; Anthropology of Aging.

La vejez y los “sujetos” universitarios a lo largo de la vida: cuestionando el juvenilismo en la educación superior brasileña

RESUMEN

Este artículo realiza un análisis crítico de la educación superior brasileña, tradicionalmente vista como una etapa exclusiva para la juventud y la formación de jóvenes adultos. Con base en un estudio etnográfico, discute las experiencias de personas de sesenta años o más que ingresan a la universidad, cuestionando sus normas y concepciones establecidas. El estudio examina cómo las universidades brasileñas, históricamente enfocadas en la juventud, lidian con la presencia de estudiantes mayores, especialmente en instituciones como la UFG (Universidad Federal de Goiás) y la UnB (Universidad de Brasília), que los reciben en sus cursos regulares, a diferencia de las Universidades Abiertas para la Tercera Edad, creadas específicamente para atender a esta población. El estudio investiga los propósitos de las UNATI (Universidad Abierta para la Tercera Edad) y sus diferencias en relación con las universidades tradicionales. Además, compara las experiencias de estudiantes mayores en las UNATI con narrativas etnográficas y revisiones de otros autores, buscando identificar similitudes y diferencias en las experiencias reportadas y comprender cómo estas experiencias desafían o producen nuevas normatividades.

Palabras clave: Educación Superior Brasileña; Envejecimiento Universitario; Normatividades e Inclusión; Etnografía; Antropología del Envejecimiento.

Introdução

Este texto é dedicado, em termos gerais, à reflexão sobre as formas institucionais pelas quais a educação universitária brasileira assume as pessoas com sessenta anos de idade ou mais como discentes. Para esse intento, ele é disposto em dois atos: o primeiro lidará com uma concepção, aparentemente hegemônica, que proporia a realização do ensino superior como um processo imaginado e normatizado socialmente para ocorrer na juventude. E, por isso, indaga sobre as convenções, expectativas e normatividades que seriam questionadas, desconstruídas, reproduzidas ou mobilizadas a partir do momento em que meus/as interlocutores/as de campo se tornaram estudantes de graduação nas suas velhices.

Proponho que, ao eles e elas buscarem e concretizarem o acesso à educação superior por seus agenciamentos, seria possível entender tanto as possíveis rupturas da relação entre educação superior e as idades “adequadas”, “esperadas”, “convencionadas” para fazê-la, quanto as movimentações dessas pessoas contra as expectativas de “desengajamento” das suas vidas nas suas velhices.

O segundo ato, por sua vez, trabalhará com duas questões: os propósitos e as diferenças entre as chamadas Universidades Abertas da Terceira Idade (UNATI) — e as Universidades que não atuam com esses programas específicos e recebem, após os seus acessos regulamentares, os/as estudantes com sessenta anos ou mais nos seus cursos regulares de graduação. E, em termos iniciais, se as análises das experiências dos/as estudantes com sessenta anos ou mais das UNATI, que serão apresentadas em revisão a alguns autores e autoras, são próximas ou distantes das narrativas das experiências dos interlocutores/as da etnografia que realizei para a minha tese de doutorado.

Também será apresentada, em contraponto aos dois “modelos” acima, uma alternativa recente de política de acesso aos cursos de graduação regulares da Universidade de Brasília — UnB. E serão evidenciados, por outra via, alguns contrapontos quanto ao modelo das UNATI. Isso se dará por meio de uma breve revisão de algumas leituras críticas sobre ele no que diz respeito aos seus alcances sociais como políticas públicas inclusivas e também quanto aos seus limites e restrições em termos pedagógicos. Sua finalidade é lançar possíveis luzes no sentido da análise e compreensão das narrativas das experiências dos/as meus e minhas interlocutores/as, ou seja, das vivências, problemas e retornos obtidos por eles e elas ao fazerem as suas graduações regulares na Universidade Federal de Goiás (UFG).

A educação universitária dos sessenta anos de idade em diante: acesso ao conhecimento como forma de engajamento social por meio dos agenciamentos pessoais?

Tendo em mente a introdução acima, contextualizo este primeiro ato endereçando atenção crítica para a concepção de que a realização do ensino superior seria um processo imaginado e normatizado socialmente para ocorrer especificamente na juventude, dentre outras razões, como parte do amadurecimento, da formação e da construção, propriamente, do sujeito adulto. Ou seja, se a formação universitária ocupa mesmo o conjunto de expectativas formativas e prescritas, pelo menos para determinados extratos sociais, de quais maneiras pessoas na meia-idade e na velhice seriam concebidas e localizadas como estudantes nas Universidades? E, *a posteriori*, refiro-me a algumas diferenças e eventuais subversões¹ que meus e minhas interlocutoras praticariam e vivenciariam ao decidir cursar o ensino superior mais tarde na vida. Em outras palavras, pergunto-me quais convenções, expectativas e normatividades são questionadas, desconstruídas, reproduzidas ou mobilizadas quando meus interlocutores e interlocutoras se tornam estudantes de graduação nas velhices? Embora a análise etnográfica dessas questões não seja o foco deste ato, trarei alguns “lampejos” de elementos encontrados em minha pesquisa de campo para matizar essa revisão e o seu debate.

Assim, se é possível e correto pressupor que as Universidades e a formação universitária brasileira seriam institucionalmente pensadas e instituídas para se voltarem, sobretudo, à formação de adolescentes e adultos jovens, como isso se deu e se dá, historicamente? E, naquilo que aqui interessa mais de perto, isso se repete no acesso dos/as estudantes com sessenta anos de idade ou mais na UFG? Em caso positivo, de quais formas?

Em termos gerais, nas sociedades ocidentais contemporâneas, fazer um curso superior universitário ainda é compreendido hegemonicamente como uma espécie de “ritual de passagem” projetado para ocorrer no final da adolescência para a vida adulta. E estar estudando em uma Universidade constituiria e corresponderia, por isso, a uma das concepções aceitas e socialmente valorizadas de juventude no contemporâneo. Sendo

¹ O conceito utilizado, segundo o Dicionário Aulete Digital (<https://www.aulete.com.br/subversão>), diz respeito e é restrito à “derrubada de coisas estabelecidas, estruturas, sistemas”, isto é, das inúmeras e diferentes normas, regras e comportamentos esperados pela família, instituições e sociedade.

assim, cabe perguntar as razões de meus/as interlocutores/as narrarem a necessidade frequente de explicar e justificar as suas presenças como estudantes regulares de cursos de graduação a partir dos sessenta anos de idade. Mesmo que essa explicação seja pedida apenas com o fito de aplacar uma “curiosidade” expressa de quem pergunta, seja docente, funcionário ou estudante jovem, ao se deparar com uma pessoa com mais de sessenta anos nos bancos da Universidade, ela é significativa para analisarmos e elaborarmos mais sobre quais seriam os “sujeitos” preferenciais ou por excelência para os quais a Universidade é pensada, proposta, articulada e mantida em operação.

Meus interlocutores e interlocutoras narraram, no decorrer do trabalho de campo, que costumam responder com relativa frequência a um tipo de pergunta “curiosa”, que vem com certo teor de espanto e surpresa: “*o que você está fazendo aqui?!*” Eles e elas me afirmaram que tendem, no geral, a responder, por vezes, com uma ironia que a dispersa no tempo — “*uma hora eu explico...*” —, ora com uma sensação de tristeza e perplexidade um tanto magoada. Em outras situações, porém, respondem também com uma altivez convicta e empoderada que, às vezes, encerra a conversa. Desse modo, de uma forma ou de outra, todos/as são pessoalmente afetados/as, de modo indubitável, por esse tipo de questionamento, dentre outras razões, porque essas perguntas acabam por colocar em questão a legitimidade de suas presenças como estudantes regulares da Universidade.

A propósito dessa pergunta “curiosa” ouvida pelos/as interlocutores/as do campo com o qual trabalhei, se faz relevante recordar um caso explícito de etarismo² que ganhou grande repercussão nas redes sociais e na mídia brasileira nos primeiros dias de março de 2023. Esse caso refere-se a uma estudante, na época com 44 anos de idade, caloura do curso de biomedicina da instituição privada Unisagrado, localizada na cidade de Bauru (SP), que sofreu violência psicológica pela *internet* — “*Eu olhei para aquele vídeo e comecei a*

² Na compreensão da antropóloga Miriam Goldemberg, o etarismo “é a discriminação contra as pessoas com base em estereótipos associados à idade. O etarismo pode se manifestar de diferentes maneiras, como atitudes de exclusão, de violência, de abuso, de infantilização e até mesmo por meio de piadas e ‘brincadeiras’. O termo é útil para denunciar qualquer tipo de discriminação etária, podendo envolver estereótipos e preconceitos contra velhos, mas também contra adultos, adolescentes e crianças.”

-<https://vogue.globo.com/sua-idade/noticia/2022/09/o-que-e-etarismo-antropologa-discute-raizes-do-preconceito-contr-os-mais-velhos.html> - Acesso em 13/02/2025, 10:00.

-<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/10/23/velho-fobia-saiba-o-que-e-etarismo-e-como-o-preconceito-aparece-no-dia-a-dia.ghtml> - Acesso em 13/02/2025, 10:15.

*chorar*³ — e também, em seguida, recebeu apoio e acolhida de outros/as colegas veteranos do mesmo curso.

Na ocasião daqueles acontecimentos, três jovens estudantes da mesma turma ingressante da aluna com 44 anos debatiam, em tom de deboche e por meio de um vídeo postado nas redes sociais (09/03/2023), “*como desmatricula [sic] um colega de sala*”. Parte desse “debate” entre as três jovens merece menção⁴ pelo que revela em termos de etarismo e idadeísmo prático e cotidiano. No vídeo, noticiado pela matéria jornalística citada acima, a jovem ironiza: “Gente, quiz do dia: como ‘desmatricula’ um colega de sala?”. Logo depois, outra responde: “Mano, ela tem 40 anos já. Era para estar aposentada”. “Realmente”, concorda a terceira. Em seguida, a estudante que grava o vídeo diz: “Gente, 40 anos não pode mais fazer faculdade. Eu tenho essa opinião”. Elas chegaram a dizer que a mulher “não sabe o que é Google”.

Esse caso, que parece ser exemplo notório e representativo do caráter “juventude-centrado” e idadeísta que ainda permeia as relações pessoais e sociais nas Universidades brasileiras, introduz e apresenta, de modo instigante e representativo, parte do escopo temático que abrange e permeia o conteúdo deste texto.

Entretanto, pelo que pude analisar ao longo de meu trabalho de campo, esses questionamentos deslegitimadores não afetam as maneiras específicas como eles e elas, interlocutores/as, concebem as suas experiências com os estudos na Universidade. Pelo menos não ao ponto de desestimular ou incentivar a desistirem de seus cursos, projetos e sonhos. Em termos gerais, meus e minhas interlocutoras afirmam que o universo do conhecimento que a Universidade propicia a este momento do curso das suas vidas é muito mais relevante do que o impacto de tais questionamentos. Além disso, eles e elas também ponderam saber do potencial da sua contribuição como estudantes, a partir das suas experiências acumuladas na vida, para a comunidade universitária da qual passam a participar. Alguns/mas afirmam, inclusive, terem se tornado referências consultadas por colegas graduandos/as mais jovens e até mesmo por docentes que, frequentemente, são mais jovens que eles/as.

Não me parece, considerando somente minhas análises de campo, que esses/as estudantes estariam procurando “evitar” a velhice ou conferir prioritariamente conteúdos

³<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/ensino-superior/2023/03/5080009-chorei-muito-diz-universitaria-humilhada-por-ter-mais-de-40-anos.html> - Acesso em 13/02/2025, 10:55.

⁴ <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2023/03/12/deboche-a-universitaria-com-mais-de-40-anos-gera-revolta-e-solidariedade-de-colegas-exemplo-para-nos.ghtml> Acesso em 13/02/2025, 11:05.

jovens específicos a ela. Ademais, meus e minhas interlocutoras parecem buscar viver esses seus momentos de formação universitária, por meio de múltiplos acessos a conhecimentos variados, como uma forma de engajamento ao mundo no qual vivem agora. E é preciso destacar que esse engajamento não se dá — inescapavelmente — por meio de um engajamento ou uma subscrição à ideia de “juventude”, *per se*. Eles e elas parecem demonstrar que é possível engajar-se no mundo, por recurso a variadas estratégias subjetivas e educacionais, como pessoas efetivamente na maturidade. Eles e elas demonstram, ademais, que estão mais centrados nos estudos e nas outras diversas atividades das suas vidas do que em assumir ou sentirem que são — ou não — velhos e velhas.

Como constatei em campo, essas vivências se dão pela satisfação de um sonho antigo não realizado a seu tempo na juventude. E, talvez, por fazer uma segunda ou terceira graduação que corresponda ao que se queria e não se pôde fazer antes. Ou, ainda, por simplesmente dar vazão à ânsia por saber mais em um campo de interesse específico e, com ela a ser satisfeita, aplicar esse conhecimento na vida profissional ainda ativa mesmo com a aposentadoria já em curso.

Em termos gerais, é de se supor que “fazer uma faculdade” ainda se constitui, todavia, em um dos elementos centrais para a configuração da juventude — pelo menos de certos extratos sociais — como um momento específico do curso da vida. Entretanto, embora nas últimas décadas as Universidades públicas no Brasil venham passando por transformações importantes e notáveis, a partir do desenvolvimento de políticas públicas de “ações afirmativas” que vêm resultando na inclusão de parcelas, por exemplo, das juventudes das classes trabalhadoras, das populações indígenas, negras e quilombolas⁵, os desafios da permanência estudantil, das taxas de evasão e de práticas robustas de assistência a esses grupos permanecem como preocupações e demandas legítimas e concretas na nossa realidade atual.

E no que se refere aos discursos públicos das próprias Universidades acerca dos seus propósitos, missões, valores e princípios, nos sentidos de formação de mão-de-obra jovem, de educação das novas gerações, de produção e criação de um país socialmente justo, dentre outros temas, observei, por amostragem simples, as informações oficiais publicadas por algumas das principais instituições federais brasileiras, incluindo a UFG, e

⁵ As análises sobre as denominadas “Ações Afirmativas” não estão contempladas nos contextos analíticos deste texto.

obtive somente informações institucionais gerais⁶ que não contemplam a contento as questões postas ao debate por este trabalho.

Dessa forma, ficou a me parecer que esses discursos públicos oficiais também contribuiriam para a produção de uma imagética institucional da Universidade que, assim, só alcançaria os seus propósitos ao formar, particularmente, as novas gerações. E isso confirmaria, por omissão textual, as noções idadistas de que formar pessoas idosas seria “inútil”, “desperdício de recursos públicos”, “uma perda de tempo” com pessoas “no final da vida”. Essa impressão me levou a questionar e ponderar: se a Universidade é voltada somente à formação de novas gerações, ela estaria, supostamente e de acordo com as visões etaristas, desviando de suas funções ao mobilizar recursos para formar as gerações mais velhas e as pessoas idosas?

Nesse sentido, vale apontar, por outro lado e em retorno ao meu campo, que esse quadro de inclusão incipiente parece acontecer no que se refere ao acesso das pessoas com sessenta anos ou mais nos cursos de graduação regulares da UFG. O pequeno número e percentual de pessoas com sessenta anos de idade ou mais que são estudantes regulares de graduação da UFG, conforme dados oficiais do ano de 2024, indicam essa situação⁷. Isto é, há uma aparente, se não inexistência, de políticas de inclusão, assistência e permanência para os/as estudantes idosos/as nessa Universidade.

⁶ Como exemplo dessas informações, cito as publicações de três instituições. A UnB, que é uma exceção a esse quadro, como será evidenciado adiante, define que a sua missão é “ser uma Universidade inovadora e inclusiva, comprometida com as finalidades essenciais de ensino, pesquisa e extensão, integradas para a formação de cidadãos e cidadãs éticos e qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para questões nacionais e internacionais, por meio de atuação de excelência”. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por sua vez, se propõe a ser “uma Universidade inclusiva, capaz de olhar para os mais diversos grupos sociais e compor um ambiente em que impera o respeito e a interação para com todas as diversidades, nacionalidades, classes, etnias e pessoas com deficiência, comprometendo-se com a democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade para todos, de forma a superar qualquer desigualdade, preconceito, exclusão ou discriminação, construindo uma sociedade mais justa e harmônica para as gerações vindouras”. E a UFG, por fim, pretende “ser uma universidade dedicada à formação de pessoas, em um ambiente intelectualmente virtuoso, decorrente da produção do conhecimento, obtida por meio da pesquisa acadêmica e da produção artística e cultural”. E em seus Princípios, o de número VII, menciona a “defesa da democratização da educação — no que concerne à qualidade, à gestão, à igualdade de oportunidade de acesso e condição para a permanência — e com a socialização de seus benefícios”. Os sítios dessas informações são os seguintes e os acessos se deram em 24/04/2025: <https://www.unb.br/a-unb/missao>; <https://ufsc.br/a-ufsc/missao-visao-e-valores/>; <https://ufg.br/p/26910-apresentacao-ufg>

⁷ Esses números e o seu percentual, atualizados em 15/02/2025, são os seguintes: 18.035 estudantes de graduação e, desse total, 43 estudantes com sessenta anos de idade ou mais, isto é, 0,23% do total de estudantes regulares da Universidade. Fonte: <https://analisa.ufg.br/p/32229-graduacao> - Acesso em 15/02/2025, 17:00.

E ainda, a UFG parece desconhecer, na prática, esse público graduando específico em suas políticas. Nesse sentido, tais estudantes parecem ser tratados/as sem consideração de especificidade e sem parâmetros formais e oficiais de análise para compreender suas necessidades, dificuldades, especificidades, dentre outros problemas relevantes que os/as afetam. Assim, a Universidade estaria a necessitar de estímulos efetivos de demandas reais para “acordar” para esse público discente e passar a considerar a existência, as potenciais especificidades e necessidades desses e dessas estudantes com sessenta anos de idade ou mais.

Entretanto, mesmo com esse quadro existente, “fazer a” ou “outra faculdade” parece ser, nos termos específicos do envelhecimento e da velhice no contemporâneo brasileiro, um fenômeno social produtor de um novo tipo de sujeitos/as que aqui ousou denominar, como categoria analítica, de sujeitos/as do conhecimento. Assim, para o caso específico da minha pesquisa de campo, compreendo esses/as sujeitos/as como pessoas que se vinculam ao ato de agregar novos conhecimentos a si próprias por meio da busca, acesso e realização de uma formação universitária na maturidade. E esses/as sujeitos/as são, em minha concepção, novos em relação ao comumente esperado, que é o perfil geral de estudantes universitários jovens.

Outrossim, ainda que os discursos da chamada “velhice ativa” de hoje em dia sejam dominantes, ou pelo menos hegemônicos, eles parecem não se aplicar, ou não incluir, no que toca ao processo de formação no ensino superior, as pessoas idosas. Não haveria mais tantas pressões sociais explícitas por um “desengajamento abstrato” em quaisquer contextos da vida, mas sim no que se refere às carreiras dos/as sujeitos/as como estudantes universitários, uma vez que estejam nas suas velhices.

Parece-me, e considero isso relevante, que dentro dos “discursos gerontológicos hegemônicos” existentes que propugnam pelo exercício de uma “velhice ativa”, ainda não são encontradas manifestações referentes aos campos de saber e poder, incluindo nela a própria Universidade como instituição promotora desse saber. Nesse sentido, ainda não há um discurso maduro, significativo e disseminado, que inclua a Universidade e o ensino superior regular como parte das táticas e estratégias das atividades e do engajamento de pessoas na velhice.

Vejo, nessas situações sociais específicas, um fenômeno: algumas das pessoas com sessenta anos ou mais que fizeram parte da minha investigação e que buscam a Universidade para realizar as suas graduações não acatariam mais, e acriticamente, aqueles comportamentos socialmente prescritos e esperados para os/as que são tidos por velhos

e velhas. Devo frisar, entretanto, para não serem imaginadas quaisquer generalizações, essencializações ou juízos de valor de minha parte em relação aos comportamentos dos/as meus/as interlocutores/as, que também é possível, claro, que alguns/mas deles/as conduzam suas vidas por meio de concepções e práticas que se alinhariam a esses tais comportamentos socialmente prescritos e esperados, pelo menos em alguns âmbitos, facetas e circunstâncias de suas vidas.

Todavia, por outro lado, o meu campo mostrou que há aqueles e aquelas que não se conformariam com alguns dos impedimentos e barreiras sociais, familiares ou pessoais em relação às suas ações de acesso à educação superior nessa fase dos cursos das suas vidas. Como sustentou Guita Debert (1999) em argumento pertinente:

A preocupação recente com o envelhecimento e com a melhoria da qualidade de vida dos mais velhos na sociedade brasileira muda não apenas a sensibilidade investida na velhice, mas também é traduzida em um conjunto de práticas concretas inesperadas no script dos papéis femininos e masculinos na velhice que consideramos próprios da nossa sociedade (Debert, 1999, p. 142–143).

Assim, ao buscar e concretizar, por meio de agenciamentos variados, o acesso à educação superior na velhice, seria possível ler esse processo como contribuindo para questionar, até certo ponto e em certa medida, essas expectativas sociais negativas e comuns sobre a relação entre educação superior e a idade “adequada”, “esperada”, “convencionada” para tanto. Nesse sentido, entendo, por outro lado e dialeticamente, que o acesso ao conhecimento e ao convívio oferecido pela Universidade os/as leva a manter esses questionamentos e a romper, até certo ponto, com essas normatividades, especialmente no tocante às expectativas do “desengajamento” das ações das suas vidas.

Considerando, compreendo que eles/as se constituem e se reconstituem como sujeitos/as agenciadores das e nas suas velhices a partir do conhecimento que agregam a si mesmos/as como realização pessoal. E, considerando a análise que desenvolvi a partir de meu trabalho de campo, por narrarem experimentar sentimentos de empoderamento social a partir das suas experiências universitárias. Isso por frequentarem os bancos da Universidade fazendo as suas graduações juntamente com os estudantes jovens e de variadas idades, nos diversos cursos superiores regulares oferecidos. Ressalto que as narrativas sobre tais experiências não dizem respeito aos programas relativos às UNATI que existem em múltiplas instituições. É por isso que ouvi, por exemplo, eles e elas relatarem com frequência serem estudantes aplicados/as e centrados/as nas atividades

acadêmicas complexas que realizam em suas graduações, mesmo que estejam, ao mesmo tempo, envolvidos/as com muitas outras demandas e ações no trabalho ou nas suas vidas pessoais e familiares.

Neste primeiro momento, discuti e me perguntei sobre quais convenções, expectativas e normatividades são questionadas, desconstruídas, reproduzidas ou mobilizadas quando meus interlocutores e interlocutoras se tornam estudantes de graduação na velhice. E ponderei sobre eles e elas parecerem demonstrar que é possível engajar-se no mundo/sociedade, por recurso a variadas estratégias subjetivas e educacionais, como pessoas efetivamente na maturidade. Dessa forma, os/as observei mais centrados/as nos estudos e nas outras diversas atividades das suas vidas do que em assumirem ou sentirem que são — ou não — velhos e velhas.

Por isso, os/as entendi como sujeitos/as do conhecimento, isto é, pessoas que se vinculam ao ato de agregar novos conhecimentos a si próprias por meio da busca, acesso e realização de uma formação universitária na maturidade. Assim, esses/as sujeitos/as seriam, a meu ver, novos. Isso no sentido de que o acesso ao conhecimento e ao convívio que buscam na Universidade os/as levariam a manter questionamentos e a romper, até certo ponto, com as normatividades que, especialmente, se referem às expectativas do “desengajamento” das ações das suas vidas nas suas velhices. E, em sequência, esse conjunto de ponderações me conduz a refletir sobre as modalidades de educação disponíveis para as pessoas com sessenta anos de idade ou mais em nosso país.

As Universidades da Terceira Idade e as Graduações Curriculares em relação: diferenças, semelhanças, experiências e críticas

Doravante, buscarei responder a duas demandas: quais são os propósitos e as diferenças entre as chamadas UNATI e as Universidades que não trabalham com esses programas específicos, como no caso da UFG, e que acolhem os/as estudantes com sessenta anos ou mais nos seus cursos regulares de graduação? E também, em termos iniciais, se as análises das experiências dos/as estudantes com sessenta anos ou mais das UNATI que serão apresentadas são próximas ou distantes das narrativas das experiências dos interlocutores/as desta etnografia. E, se são, como tais experiências diferem, de quais maneiras e quais seriam as suas particularidades?

As denominadas UNATI surgiram em primeiro lugar na Europa, a partir da França e da Inglaterra na década de sessenta do século passado, tendo, assim, consagrado os dois grandes modelos que inspiraram e modelaram suas implantações posteriores em outros lugares do mundo, dentre eles o Brasil. No nosso país, as primeiras experiências deram início em 1983. E segundo Renato Veras e Célia Caldas (2004), da UNATI-UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e da Faculdade de Enfermagem da UERJ, respectivamente, com a criação da:

UnATI da Universidade Federal de Santa Catarina [...] a partir da criação do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI). Em 1990, em parceria com o SESC, a PUC de Campinas criou a Universidade da Terceira Idade da PUC/Campinas, a primeira a ser divulgada na mídia em caráter nacional. A partir da década de 1990 – partindo das experiências francesas e das diretrizes emanadas pelo Plano Internacional de Ação sobre Envelhecimento das Nações Unidas, estabelecido a partir da Primeira Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, realizada em 1982, em Viena, várias UnATIs foram implantadas pelo país (Veras; Caldas, 2004, p. 429).

De acordo com esses autores, entre os seus propósitos principais — e tais propósitos parecem profundamente envolvidos com a ideia do “envelhecimento ativo” como um imperativo gerontológico —, o movimento das UNATI vem difundindo e incrementando, ao longo do tempo:

Conceitos e experiências práticas que representam uma nova forma de promover a saúde da pessoa que envelhece, a partir de uma ação interdisciplinar comprometida com a inserção do idoso como cidadão ativo na sociedade. O movimento visa contribuir para a promoção da saúde física, mental e social das pessoas idosas, lançando mão das possibilidades existentes nas universidades (Veras; Caldas, 2004, p. 423)

Com esse escopo de atuação, as UNATI, centradas nas pessoas com sessenta anos de idade ou mais, parecem encampar uma perspectiva próxima às “teorias da atividade na terceira idade”. Tais teorias, como já abordado anteriormente, esperam e exigem um engajamento intensivo na velhice, sobretudo no período pós-aposentadoria, em prol de um modelo específico de “envelhecimento bem-sucedido”. Assim, elas multiplicaram suas ações e programas livres de educação “não formal” inseridos nas estruturas físicas e administrativas de várias Universidades públicas e privadas brasileiras. Dentre elas, por

exemplo, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás⁸ — GO — que teve criado, em 1992, o programa Universidade Aberta à Terceira Idade. E, desse modo:

Estes programas possuem as denominações e seguem os modelos os mais diversos, mas têm propósitos comuns, como o de rever os estereótipos e preconceitos com relação à velhice, promover a autoestima e o resgate da cidadania, incentivar a autonomia, a independência, a autoexpressão e a reinserção social em busca de uma velhice bem-sucedida. (Veras; Caldas, 2004, p. 429)

Ainda sobre os propósitos, objetivos e funcionamento das UNATI, a psicóloga, educadora e gerontóloga Meire Cachioni (2012) sustenta que elas, em sua maioria:

Caracterizam-se por projetos de extensão universitária. Configuram-se, ainda, como uma modalidade de educação permanente de natureza não-formal, uma vez que a intenção maior não é a de certificar ou profissionalizar os alunos idosos, mas, sim, abrir o mundo do conhecimento e da possibilidade de se aprender ao longo de toda a vida. O ambiente universitário, multidisciplinar e intergeracional, propicia aos mais velhos a troca de experiências, a sociabilidade, o resgate da cidadania. (2012, p. 4-5)

A partir desses parâmetros definidos, essas instituições operam em um nível de ação educacional que as diferencia propriamente da educação regular das Universidades, Institutos e Faculdades. Instituições essas que trabalham com a chamada “educação formal”. Isto é, oferecem graduações regulares a quem as acesse por meio dos seus processos seletivos institucionais. Conforme explica a antropóloga Ana Cláudia Muniz (2019), em sua dissertação de mestrado em Antropologia Social pela Unicamp:

[...] sintetizando, a educação formal seria aquela clássica, de instituições específicas que têm determinada sequência, estrutura, currículo e que conduz a um nível de instrução que é oficializado por um diploma. A educação não formal seria a que não acontece no sistema escolar, mas em outros ambientes; podem ser palestras, cursos, seminários para atender interesses específicos, mas que estão livres das normas de educação formal. E a educação informal seria aquela dada pela convivência, que não tem uma intencionalidade expressa ou organização específica (Muniz, 2019, p. 37).

Assim, as UNATI, ao trabalharem com a modalidade da “educação não formal”, são diferentes, por exemplo, e de fato, da UFG. Essa instituição, que englobou o *locus* da

⁸ Ver: <https://sites.pucgoias.edu.br/puc/pgs/>

pesquisa de campo para esta etnografia, não desenvolve projetos de extensão se guiando por esse modelo. Nela, que trabalha com a “educação formal”, os/as estudantes com sessenta anos de idade ou mais acessam as suas diversas graduações curriculares por meio do Exame Nacional do Ensino Médio — (ENEM) — ou por edital público que exige a apresentação de diploma quando já possuem graduação anterior.

No caso específico da UFG, os índices percentuais irrisórios de estudantes idosos regularmente matriculados, já apresentados anteriormente — 0,21% em 2024 e 0,23% em 2025 —, poderiam significar que as Universidades públicas, em sentido genérico, e a UFG em particular, não possuem quaisquer políticas internas de estímulo à diversidade geracional entre seus estudantes. E, ainda, que não há políticas que conheçam esse público estudantil específico, além de ações de acompanhamento com iniciativas de permanência desses/as estudantes no ambiente universitário.

Dessa forma, ao adentrar à Universidade, meus/as interlocutores/as se tornam seus estudantes regulares de graduação com todos os direitos e deveres pertinentes a essa condição. Assim sendo, com o cumprimento de todos os créditos de seus cursos, saem graduados com direito às colações de grau e aos seus diplomas. “Ritos de passagem”⁹ aos quais esses/as estudantes, como pude perceber em minha pesquisa de campo, atribuem extremo valor e consideram essa como uma vitória importante nas suas vidas.

Para além dessa forma, uma alternativa de acesso aos cursos universitários de graduação regulares, essa mais recente e de caráter inovador enquanto política pública inclusiva, foi implementada pela Universidade de Brasília — UnB —, a partir do ano de 2024. Por meio desse formato, a Universidade publiciza, com frequência semestral, um edital exclusivo de ingresso para pessoas com mais de sessenta anos que, uma vez inscritas no processo seletivo, realizam uma prova de redação. Vale constar, aliás, que o tema da redação do primeiro processo seletivo na instituição — realizada em 28/01/2024 —, foi “*O envelhecimento saudável e o direito à universidade*”. Assim, por meio das suas classificações pelas notas obtidas, os/as candidatos/as realizam as suas matrículas e ingressos nos cursos regulares que disponibilizam vagas oferecidas exclusivamente para esse público-alvo. Segundo informações da UnB, oriundas da sua Secretaria de Comunicação (SECOM)¹⁰:

⁹ <https://ea.fflch.usp.br/obra/os-ritos-de-passagem>

¹⁰ <https://noticias.unb.br/ensino/7112-unb-realiza-selecao-de-pessoas-com-60-anos-ou-mais-para-cursos-de-graduacao> - Acesso em 20/10/2024, 15:35.

<https://noticias.unb.br/ensino/7272-novo-edital-do-processo-seletivo-60mais-sera-publicado-em-26-de-abril> - Acesso em 20/10/2024, 15:50.

Na primeira edição da seleção 60mais, a UnB abriu 136 vagas, em 37 cursos presenciais, nos quatro campi da instituição. A graduação com maior número de inscritos foi Psicologia, com 566 candidatos, que concorrem a duas vagas. O resultado da prova será divulgado na data prevista de 29 de fevereiro, às 17h, e os aprovados poderão se matricular no primeiro semestre letivo de 2024, com aulas a partir de 18 de março.” [...] “Com a aprovação unânime da resolução que institui semestralmente o processo seletivo 60mais na Universidade de Brasília, está previsto para o dia 26 de abril a publicação do (novo) edital da segunda edição. Neste certame, serão ofertadas 216 vagas em 60 cursos para ingresso no segundo semestre de 2024.” [...] “A UnB foi pioneira na inclusão de pessoas com 60 anos ou mais. Um levantamento realizado pela Diretoria de Inovação e Estratégias para o Ensino de Graduação (Dieg/DEG) mostrou que apenas uma universidade federal já havia feito um processo parecido, mas com apenas 11 vagas ofertadas (Secom, 2024).

Postas essas caracterizações de propósitos, diferenças e iniciativas recentes entre esses modelos de instituições de “ensino não formal” e “formal”, torna-se cabível a seguinte questão: as análises das experiências de estudantes com sessenta anos de idade ou mais das UNATI poderiam ser vistas como próximas ou distantes das narrativas de experiências de interlocutores/as desta etnografia? É o que colocarei em perspectiva: de quais modos haveria diferenças entre tais experiências?

De acordo com os/as diversos autores e autoras aqui citados/as, as experiências vividas pelos/as estudantes das UNATI parecem ser tidas como edificantes e positivas, em termos gerais, para as suas vidas. Nesse sentido, Cachioni *et al.* (1988), tendo em mente ser este o seu trabalho de mestrado em Educação pela Unicamp, ao destacar os programas educacionais voltados para “este público”, defende que:

[...] à medida em que os sujeitos da presente pesquisa (Universidade São Francisco, de Itatiba – SP) perceberam ganhos cognitivos significativos em sua vida diária, podemos relacionar este dado, com uma maior confiança na própria capacidade, sendo este o ganho mais evidente em relação às alterações no auto-conceito, com fortes repercussões sobre o senso de auto-eficácia. Os conhecimentos adquiridos pelo idoso, através da participação nas atividades oferecidas na Universidade da Terceira Idade, repercutiram de modo favorável em seus relacionamentos sociais, com membros da família (filhos e netos) e amigos pertencentes a outros grupos fora da Universidade (Cachioni *et al.*, 1988, p. 85).

E ela encerra a sua dissertação com uma afirmação relevante quanto aos retornos oferecidos pelas UNATI aos seus estudantes:

[...] é importante salientar a grande força atrativa das Universidades da Terceira Idade, baseadas na valorização do idoso e celebração da velhice, comprovadas pelo grande número de frequentadores e forte atratividade social. Esta adesão aos valores propagados pelo programa vem mostrar que, para os alunos adultos maduros e idosos que a procuram, vivenciar a experiência de envelhecimento como um momento privilegiado da vida também é coisa que se aprende na escola (Cachioni *et al.*, 1988, p. 91).

Neste ponto, se faz importante a contribuição de Debert (1999)¹¹ neste diálogo no sentido de pontuar as suas colocações teóricas que corroboram alguns retornos citados, tanto nas UNATI, quanto também ao que observei e registrei nas respostas e narrativas das experiências dos/as interlocutores/as desta etnografia. Para ela:

A tendência contemporânea é rever os estereótipos associados ao envelhecimento. A ideia de um processo de perdas tem sido substituída pela consideração de que os estágios mais avançados da vida são momentos propícios para novas conquistas, guiadas pela busca do prazer e da satisfação pessoal. (p. 14) [...] (Assim), as pessoas de mais idade, na certeza de que hoje não podem viver como antigamente, ocupam e definem os novos espaços criados para envelhecer, respondendo de maneiras diversas ao tipo de controle de emoções que passa a ser neles exigido (Debert, 1999, p. 16).

Desse modo, também entendo que há uma abertura e uma conquista de espaços para envelhecer de novas formas e coletivamente, e esses espaços continuam sendo ocupados por grupos específicos de pessoas com sessenta anos de idade ou mais, por exemplo, nas Universidades. Esse é o sentido, a meu ver, do que diz Debert (1999):

A construção de uma imagem positiva do envelhecimento não tem como referência a ideia dos velhos como detentores da sabedoria e da experiência. É, antes, a disponibilidade para o aprendizado e para novas experiências que dá uma identidade aos estudantes e uma particularidade ao envelhecimento de cada um (Debert, 1999, p. 155).

¹¹ Cabe aqui a ressalva de que Debert (1999) não está centrada na análise crítica dos retornos específicos, benéficos ou não, dos modelos teóricos e operacionais das UNATI nesse seu trabalho, mas sim, como ela pontua no título de sua obra, nos processos de “reinvenção da velhice” e de “reprivatização do envelhecimento”.

É também o que parece ponderar Cachioni (2012; 2017). Para ela, as UNATI revelam, em termos práticos, todo o potencial da educação e do desenvolvimento humano ao longo de todo o curso da vida. Esse seria um dos diversos sentidos de:

[...] voltar aos bancos escolares na velhice... Nossas universidades não são mais habitadas somente pela juventude. De alguma maneira, universalizamos o direito de aprender para todas as idades. Legitimamos que o processo de desenvolvimento não cessa na idade adulta, mas está presente em toda a existência humana (Cachioni, 2012, p. 6).

Cabe, neste ponto, observar que, no caso da UFG em epígrafe neste trabalho, tais bancos escolares são ocupados em primazia quase absoluta pela juventude. De acordo com os dados mais recentes sobre a composição etária dos estudantes regularmente matriculados atualmente na UFG, aqui em números absolutos¹², do total de 18.035 estudantes, 7.336 estão entre 17 e 21 anos de idade, 8.615 estão entre 22 e 30 anos, 1.364 entre 31 e 40 anos, 512 entre 41 e 50 anos, 165 entre 51 e 59 anos e, finalmente, 43 estão com sessenta anos de idade ou mais, ou seja, o percentual de 0,23% do total de estudantes já mencionado acima. Em termos ampliados, a porcentagem de estudantes que estão entre a meia idade e a velhice é de 1,15% do total de matriculados/as atuais, o que significaria que a afirmação acima, de Cachioni, não se aplicaria à UFG.

Entretanto, em contraponto à visão positiva desses processos apresentada por Cachioni, friso que o que ela denomina de “universalização” do “direito de aprender”, no caso da UNATI, não garante plenamente o usufruto formativo geral que é oferecido, por sua vez, aos/as estudantes com sessenta anos de idade ou mais que buscam os cursos regulares de graduação nas Universidades. Em certos aspectos, portanto, nas UNATI parece ocorrer, em síntese, uma forma de ampliação condicionada e parcial do acesso ao “direito de aprender” no que diz respeito às pessoas mais velhas.

Em outras palavras e nesse caso, as experiências de aprendizado vividas nas UNATI são, a meu ver e por outro lado, distintas daquelas que foram narradas por meus interlocutores/as, os/as quais, por possuírem o mesmo estatuto de estudantes regulares, com as mesmas obrigações e direitos que quaisquer outros estudantes, sejam jovens ou não, vivenciam de forma mais extensa, plena e, até certo ponto, irrestrita, esse “direito”.

Não obstante, ao relatar sua conclusão de pesquisa que fez sobre a UNATI / EACH da Universidade de São Paulo (USP), Cachioni (2017) aponta alguns retornos

¹² <https://analisa.ufg.br/p/32229-graduacao> - Acesso em 16/02/2025, 16:52.

significativos. Retornos esses que merecem ser relacionados, por analogia, aos que observei, para delinear com melhor clareza, *a posteriori*, nas narrativas sobre as experiências de meus interlocutores/as:

O bem-estar emocional positivo relatado pelos veteranos sugere que (a instituição) tem propiciado situações sociais e educativas significantes. Estão felizes com a rede de relações sociais estabelecida e motivados para a aprendizagem. [...] Concluiu-se, então, que a educação permanente para idosos, propiciada pelas universidades e fora dela, contribui para a manutenção de altos índices de satisfação com a vida e de sentimentos positivos. Os idosos podem avaliar a própria trajetória de desenvolvimento, o compromisso com a sociedade e ponderar sobre o próprio empenho em perseguir um ideal de excelência pessoal (Cachioni, 2017, p. 349–350).

Entre meus/minhas interlocutores/as, o interesse por realizar um curso superior regular, integral e formal, foi apresentado e evidente em vários momentos das entrevistas. Por outro lado, não surgiram quaisquer relatos acerca de experiências pregressas que eles e elas tenham vivido com os formatos educacionais próximos ou idênticos aos das UNATI.

À guisa de aprofundamento nessas problemáticas, ressalto, evidenciando os contrapontos referentes ao modelo operacional das UNATI, que há outras leituras críticas relevantes sobre esse modelo no que diz respeito, principalmente, aos seus alcances sociais efetivos como políticas públicas inclusivas e quanto aos seus limites e restrições em termos pedagógicos. Pesquisas de referências que realizei nas principais plataformas brasileiras de bancos de dados de publicações de artigos científicos, teses e dissertações (SciELO, Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES)¹³ revelam, a partir de várias chaves de busca, trabalhos, em sua maioria, provenientes da Gerontologia e da Geriatria, os quais parecem priorizar abordagens que enaltecem e sancionam o modelo em seus aspectos positivos.

Por outro lado, as produções críticas encontradas não são oriundas da Sociologia, da Antropologia e nem da Gerontologia, exceto à sua vertente “social crítica”, mas sim e notadamente das pesquisas nas áreas da Educação e do Serviço Social. Nessas leituras críticas, predominam, destarte, fundamentações teóricas fundadas em paradigmas marxianos e nas diversas concepções marxistas que são centradas em análises referentes às problemáticas e contradições dos processos sociais de envelhecimento das classes

¹³ Acessos e consultas realizados entre 09 e 11/04/2024.

trabalhadoras. E, também, algumas análises elaboradas a partir de menções referentes a Michel Foucault (1987, 1988, 2000) e Félix Guattari (1987).

Juliana Doronin (2019, p. 4), assistente social, menciona em artigo as críticas à grande proliferação de cursos do modelo UNATI. Para ela, nessa linha crítica, esses modelos não garantiriam o acesso igualitário e universal às pessoas com sessenta anos de idade ou mais, considerando o fato de não existir, por exemplo, nenhuma referência ao envelhecimento, à velhice ou às Universidades Abertas à Terceira Idade no Plano Nacional de Educação (2014–2024), isso a despeito da inegável ampliação do protagonismo das velhices. Além disso, ela menciona a concentração dessas instituições nos grandes centros urbanos e a sua distribuição desigual pelas grandes regiões brasileiras. Isto é, as cerca de duzentas dessas universidades existentes no Brasil ainda não ocupam todas as suas regiões e nem garantem o acesso de pessoas com mais de sessenta anos com diferentes perfis socioeconômicos.

Anandra Vasconcelos e Solange Teixeira (2023), mestre em Políticas Públicas e Pós-Doutora em Serviço Social, respectivamente, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), fizeram um estudo que analisa o envelhecimento e as velhices em perspectivas de classe e gênero e as necessidades educativas em dimensão não profissionalizante relacionadas às experiências vividas nas UNATI. Elas também consideram que as suas atuações no país são insuficientes para contemplar os diversos perfis das pessoas brasileiras a partir dos sessenta anos de idade. E, para elas, é importante ressaltar que as UNATI não atendem ao conjunto desse público por elas não considerarem, em boa parte das vezes, as importantes “*perspectivas de classe e gênero*” originadas em condições e contradições sociais que partiriam dos chamados “*imbricamentos de classe, gênero e raça/etnia*” (Vasconcelos; Teixeira, 2023, p. 4).

Segundo essas autoras, a partir das perguntas sobre “*quem teria acesso à Universidade?*” e “*quem se beneficia destas iniciativas?*”, várias análises mostrariam que, “*entre a lei e o atendimento das necessidades educacionais da população idosa no Brasil*”, do ponto de vista da inclusão social, ela “*ainda é pequena e favorece mais os grupos de pessoas idosas de classe média, aposentadas ou pensionistas*”¹⁴. Ou seja, ainda não é incluído, de forma unânime, “o público-alvo” como o conjunto da população. E é por isso, segundo elas, que “*a ideia de funcionamento dessa política pode gerar a falsa ideia de que o público-alvo está sendo contemplado, quando na verdade, não está*” (Vasconcelos; Teixeira, 2023, p. 8–9).

¹⁴ As questões referentes aos marcadores sociais de classe, raça e gênero, considerando especificamente o meu campo, foram tratadas na Seção 4 da minha tese de doutorado, em seguida à apresentação e análise, na Seção 3, dos dados apurados pelo *survey* que realizei previamente com meus/as interlocutores/as.

O educador Marcos Augusto de Castro Peres (2007), em sua tese de doutorado para a Faculdade de Educação da USP, também tece críticas rigorosas ao modelo das UNATI, de forma que abre para o debate outros aspectos teóricos e práticos a serem levados em conta nas análises sobre os seus limites e alcances sociais e pedagógicos. Para ele:

[...] a criação das Universidades Abertas à Terceira Idade (UNATI) no Brasil carrega um grande paradoxo quando consideramos o alto índice de analfabetismo entre os idosos no país. Segundo dados do IBGE do Censo 2000, 34,6% do total dos brasileiros (homens e mulheres) com 60 anos ou mais são analfabetos^[15]. Tal fato reforça o caráter elitista das UNATI, bem como o forte ranço burguês presente na ideia de ‘terceira idade’. Com isso, cabe lançar a seguinte questão: qual a validade de se investir na criação de ‘universidades para idosos’ num país que necessita urgentemente de políticas de educação fundamental para todas as faixas etárias? (Peres, 2007, p. 18).

Em sua visão, a origem da expressão “terceira idade”, que seria, no caso brasileiro, conectada à criação das UNATI,

reflete o caráter paliativo inerente a determinadas políticas públicas, que ao invés de estarem direcionadas à solução efetiva dos problemas sociais, em seus aspectos mais emergenciais, restringem-se a medidas superficiais, que muitas vezes não suprem as reais necessidades dos destinatários das políticas sociais, pois estes raramente participam do processo de formulação dessas políticas. São as organizações representativas dos diversos grupos sociais, em conjunto com nossos representantes políticos dos poderes Legislativo e Executivo, nas esferas federal, estadual e municipal, que de fato elaboram as políticas sociais, muitas vezes à mercê das demandas efetivas da sociedade (VIEIRA, 1987, *apud* Peres, 2007, p. 18).

Esse estudioso aponta que não existem programas educacionais efetivos e voltados, de forma eficaz, para os adultos e para as pessoas com mais de sessenta anos. O que há, em sua concepção, “*são iniciativas tímidas e pouco significativas do ponto de vista da inserção do público mais velho nos processos educativos, como, por exemplo, ocorre com as universidades abertas à*

¹⁵ A atualização desses dados citados, por meio da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) Contínua Educação — 2023, do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), de 22/03/24, demonstra que: “no Brasil, o analfabetismo está diretamente associado à idade. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Em 2023, eram 5,2 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 15,4% para esse grupo etário.” [...] “Para a faixa etária mais velha, nota-se que a taxa das mulheres foi superior à dos homens, alcançando 15,5% em 2023”, contra 15,4% dos homens. E, por fim, “[...] no grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcançou 8,6% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 22,7%.” <https://loja.ibge.gov.br/pnad-continua-educac-o-2023.html> - Acesso em 30/03/2024, 17:10.

terceira idade (UNATI)” (Peres, 2007, p. 259). Essas Universidades Abertas seriam configuradas pelo seu “*caráter elitista*”, já mencionado por ele, e transmitiriam, “*na sua maioria, conteúdos medíocres e de fraco teor crítico*”, que tentariam apenas “*preencher uma enorme falha do nosso sistema educacional*”, qual seja, “*a de educar não apenas para o mercado de trabalho*” (Peres, 2007, p. 259).

Sua forte crítica lança uma questão: todas as UNATI do Brasil contribuiriam com iniciativas e “*conteúdos medíocres*”? Em contraponto, parece que alguns relatos de estudantes das UNATI não corroboram, de modo mecanicista, o que esse autor propõe. Sua crítica enfática, ao que parece, talvez possua uma tendência subjacente à amplitude e generalização demasiadas.

Entretanto, Peres, a meu ver, e ao finalizar a sua tese, defende de modo pertinente que:

A educação, como a principal criadora de subjetividade individual, precisa formar indivíduos autônomos, que saibam criticar, criar e transformar com liberdade. Dessa forma, não pode, em hipótese alguma, se restringir à infância e à juventude, excluindo outras fases da vida, como a fase adulta e a velhice, realidade essa que se observa na atual educação pedagógica. Por isso, uma educação realmente emancipadora deve ser abrangente (e não restrita e excludente) e andragógica [¹⁶] (e não pedagógica), incluindo os idosos e adultos mais velhos na agenda educacional. Só assim teríamos condições de expandir as revoluções moleculares [¹⁷] que ocorrem nas microesferas da subjetividade. (p. 361)

Marcella Guimarães Assis, Rosângela Corrêa Dias e Ruth Myssior Necha (2016), docentes da Universidade Federal de Minas Gerais e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, respectivamente, também entendem que a disseminação das UNATI

¹⁶ “Por significar um tipo de educação voltada para os adultos e pessoas mais velhas — uma vez que ‘andros’ em grego é homem adulto —, a andragogia diferencia-se da pedagogia por possuir uma metodologia específica e direcionada às faixas etárias mais elevadas. Dentre outras, a diferença essencial entre a educação pedagógica e a andragógica é que essa última leva em conta o conhecimento tácito e a experiência acumulada pelos adultos mais velhos e idosos ao longo da vida” (Peres, 2005, p. 23).

¹⁷ De acordo com Peres (2007, p. 305–306), “[...] para Guattari (1987), qualquer resistência individual no sentido de não se submeter aos controles disciplinares existentes na sociedade — seja na moda, nas tendências político-ideológicas, nos dogmas religiosos, no comportamento sexual etc. —, pode ser tida como uma ‘revolução molecular’. Ao não se submeter à disciplina imposta, o indivíduo ‘escapa’ por uma ‘linha de fuga’ subjetiva, não permitindo que o poder macro seja reproduzido por meio dele. Assim, sua atitude de resistência, por ser um exercício legítimo de subjetividade individual, é ‘revolucionária’ dentro de uma dimensão ‘micropolítica’ [Foucault, 2000], impondo uma ‘micro-oposição’ aos ‘micropoderes’ [Foucault, 2000] disciplinares presentes no corpo social”.

pelo país, tanto nas universidades públicas, como nas privadas, não garante o “*acesso igualitário e universal por parte das pessoas idosas*”. E, ainda que elas venham contribuindo para fazer crescer “*o protagonismo desta faixa etária, mesmo que de modo tímido e limitado se consideradas as dimensões continentais do país*”, elas exigem, além de vontade política aplicada, “*muito investimento e reflexões*” (Assis; Dias e Necha, 2016, p. 202). Para elas:

[...] A universidade para a terceira idade pode e deve funcionar como um elo nesta cadeia de construção da cidadania na velhice brasileira. Entretanto, a sua inclusão nos dispositivos legais, até o momento, não foi suficiente para garantir a sua implementação em todas as regiões brasileiras nem o acesso de pessoas idosas com diferentes perfis socioeconômicos (Assis; Dias e Necha, 2016, p. 207)

Segundo Solange Maria Teixeira (2009), que é assistente social e docente da Universidade Federal do Piauí, para podermos tratar “*o envelhecimento do trabalhador como expressão da questão social, temos que retomar os determinantes econômicos, políticos e culturais que engendram essa problemática social*”. A sua abordagem, a partir de uma “*opção teórico-metodológica de origem marxista*” (Teixeira, 2009, p. 66), leva em conta, como ela defende, a “*ordem e o tempo do capital, bem como as lutas sociais que problematizam necessidades não satisfeitas*” (Teixeira, 2009, p. 67). Assim, na concepção dessa professora:

O trabalho social com idosos constitui poderoso mecanismo de controle social sobre o tempo de vida dos trabalhadores, incluindo seu tempo livre no seu envelhecer, quando não devem mais explicação ao capital, um controle não apenas da pobreza, mas também das formas de associativismo e de consciência social desses velhos trabalhadores, direcionadas ao hedonismo, ao lazer, ao cooperativismo, ao trabalho voluntário, e a outras questões dissociadas das relações de trabalho e exploração (Teixeira, 2009, p. 74).

E, por fim, Joice Sousa Costa, Cristiane de Fátima Poltronieri e Denise Gisele Silva Costa (2018, p. 5), assistentes sociais e, na época desse artigo, pós-graduandas na mesma área pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), trazem, em conclusão a essas contribuições críticas provindas da Educação e do Serviço Social, e por meio de citação à Eneida Haddad (2016), uma ideia que confere sentido ao raciocínio interseccional sobre a velhice como categoria analítica que elas estabelecem em seguida. Dessa forma, para Haddad:

[...] Generalizar para a velhice o que pode ser vivido por apenas uma minoria de velhos é avançar o ‘sinal vermelho’ do semáforo da ciência. Não levando em conta as condições objetivas de trabalho na sociedade capitalista, suas

representações fazem parte do mundo da pseudoconcreticidade (Haddad, 2016, p. 77).

Por conseguinte, para essas três pesquisadoras:

[...] A velhice, enquanto categoria teórica, circunscrita na visão da Teoria Crítica, deve ser considerada a partir dos fatores de classes, raça, etnia e gênero, pois, entende-se que são determinantes que refletem no modo de vida da população que envelhece. Em síntese, sabe-se que o envelhecimento é um processo heterogêneo, desigual, permeado por variados condicionantes. [...] Em uma sociedade marcada pelo conflito entre capital e trabalho, é inviável pensar que o curso de vida dos sujeitos sociais se constrói de maneira homogênea (Haddad, 2016, p. 6).

Visto sob um prisma analítico, o conjunto dessas visões e as contradições existentes entre elas, uma a enaltecer os efeitos positivos das UNATI sobre as pessoas que as frequentam, e outra a determinar sobremaneira ordens e lógicas excludentes nas suas críticas sociais a esse modelo, lançou luzes no sentido da análise e compreensão das narrativas das experiências dos/as interlocutores/as da etnografia que realizei. Ou seja, das vivências, problemas e retornos obtidos por eles e elas ao fazerem os seus cursos universitários regulares na UFG.

A despeito das diversas críticas às UNATI que são dignas de ponderação, o “modelo” que analisei, que em verdade não é um “modelo específico de acesso”, não está, necessariamente, a salvo de diversas críticas possíveis. Para isso, basta observar, na prática, o percentual quase insignificante, como já mencionei, de pessoas idosas efetivamente incluídas nos processos seletivos regulares da UFG. E, para além disso, o fato de eles e elas serem ignorados/as como um público digno de compreensão, análise e consideração quanto a eventuais necessidades e atenção institucional específicas em termos não apenas de inclusão, mas também de acompanhamento e políticas efetivas de permanência.

Nesse sentido, esse “modelo UFG de inclusão e permanência de pessoas idosas” que analisei também não garante qualquer tipo de “acesso igualitário e universal” como citei acima. A crítica a esse “modelo cada-um-por-si-estudantes-idosos-que-se-virem”, que parece ser posto em prática na UFG, com a ausência silenciosa de atenção, legislação (resoluções) e políticas internas de inclusão e permanência de estudantes com sessenta anos de idade ou mais na instituição, é mais do que pertinente. E, assim, merece a atenção devida da institucionalidade universitária. Por isso, parecem importantes alguns paralelos

comparativos, ressalvadas as suas diferenças já expostas, entre as modalidades UNATI e o chamado “modelo UFG”, de modo que os relatos positivos que meus/as interlocutores/as dizem sejam realçados e, também, nuançados sem qualquer tipo de enaltecimento essencialista que possa dar a entender que, na UFG, “tudo é muito melhor”.

Dessa forma, nesse ato final deste texto, trabalhei com as possíveis distinções gerais entre os propósitos, os funcionamentos, os impactos e as críticas apontadas por algumas visões teóricas dicotômicas que enaltecem ou problematizam os modelos funcionais das UNATI. Modelos esses que se distinguem das Universidades que não possuem esses programas específicos de educação, tais como a UFG e a UnB, que acolhem — de modos distintos uma da outra — os/as estudantes com mais de sessenta anos nos seus cursos regulares de graduação. E, no conjunto desse texto, conduzi uma reflexão analítica sobre as formas institucionais pelas quais a educação universitária brasileira acolhe e assume as pessoas com sessenta anos de idade ou mais nos seus quadros discentes. Isso com as vistas voltadas às análises das experiências acadêmicas dos/as meus/as interlocutores/as na UFG.

Assim, ficam estabelecidas as primeiras pontes de passagem para ser possível compreender, efetivamente, como as análises apresentadas acima revelam quadros próximos ou distantes das narrativas dos/as meus interlocutores/as e, se são, como tais experiências diferem, de quais maneiras e quais são as suas peculiaridades, temas dos quais tratei amiúde no conjunto da minha tese de doutorado, além das pesquisas e reflexões que continuo a proceder.

Referências

ARNAULT, Renan; ALCANTARA e SILVA, Victor. Os ritos de passagem. *Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2016. Disponível em: (<http://ea.fflch.usp.br/obra/os-ritos-de-passage>) Acesso em 15 mar 2025.

ASSIS, Marcela G.; DIAS, Rosângela C.; NECHA, Ruth M. A universidade para a terceira idade na construção da cidadania da pessoa idosa. In. ALCÂNTARA, Alexandre. O.; CAMARANO, Ana A.; GIACOMIN, Karla C. *Política nacional do idoso: velhas e novas questões*. Rio de Janeiro: IPEA, 2016. Cap. 6, p. 199-209.

CACHIONI, Meire. Universidade da Terceira Idade: história e pesquisa. *Revista Temática Kairós-Gerontologia*, 15(7), 01-08, 2012.

CACHIONI, Meire; DELFINO, Laís L.; YASSUDA, Mônica S. *et al.* Bem-estar subjetivo e psicológico de idosos participantes de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, Rio de Janeiro, 2017; 20(3): 340-352.

COSTA, Joice S.; POLTRONIEIRI, Cristiane F.; COSTA, Denise G. S. Velhices, heterogeneidade e classes sociais: a construção do conhecimento do serviço social. *Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social – ENPESS: em tempos de radicalização do capital, lutas, resistências e serviço social*. Vitória - ES, 02 a 07/12/2018. Disponível em: (<https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22373>) Acesso em: 06 abr 2024.

CRUZ, Felipe S. M. Importância das ações afirmativas no enfrentamento da pandemia de covid-19 pelos povos indígenas no Brasil: reflexões sobre organização social e combate ao racismo estrutural. *Revista da ABPN*, v. 14, n. 39, Março – Maio 2022, p. 331 - 342. DOI 10.31418/2177-2770.2021. v14.n.39.p331-342.

DEBERT, Guita G. *A Reinvenção da Velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP / FAPESP, 1999.

DEBERT, Guita G. Velhice e o curso da vida pós-moderno. *Revista da USP*, n. 42, 1999, p. 70-83.

DIAS, Luciana de O. Ações afirmativas e políticas reparatórias: avanços e desafios. *Cadernos de Campo* (São Paulo, online), vol. 31, n. 2, p.1-8, USP, 2022. (<https://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/205161>) Acesso em 15 fev 2025.

DORONIN, Juliana A. F. Algumas percepções sobre mapeamento de experiências com idosos em universidades no Brasil. *VI CIEH – Congresso Internacional de Envelhecimento Humano - Envelhecimento Humano no Século XXI: atuações efetivas na promoção da saúde e políticas sociais*, Campina Grande - PB, 26 a 28/06/2019.

FOUCAULT, Michel. *Surveiller et Punir. Naissance de la prison*. Paris: Éditions Gallimard, 1975. Edição brasileira homônima, Petrópolis: Vozes, 1987, 288p.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FREITAS, Jefferson B. de *et al.* Políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras (2020). *Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)*, IESP-UERJ, p. 1-23, 2022.

GUARNIERI, Fernanda V. & MELO-SILVA, Lucy L. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. *Psicologia & Sociedade*, 19 (2): 70-78, 2007.

GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

HADDAD, Eneida. G. de M. *A ideologia da velhice*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

HERBETTA, Alexandre F. Políticas de inclusão e relações com a diferença: considerações sobre potencialidades, transformações e limites nas práticas de acesso e permanência da UFG. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 24, n. 50, p. 305-333, jan./abr. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua Educação 2023*. Brasília: IBGE, 2024. ISBN 978-85-240-4567-7. Disponível em: (<https://loja.ibge.gov.br/pnad-continua-educac-o-2023.html>) Acesso em 17 abr 2024.

MUNIZ, Ana C. *Um programa para a longevidade: uma etnografia do UniversIDADE da UNICAMP*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social): Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, PPGAS-UNICAMP, 2019.

NEVES, Paulo S. da Costa; BARRETO, Paula C. Novas configurações e debates sobre as ações afirmativas em um contexto de mudanças: uma introdução. *Revista Brasileira de Sociologia - RBS*, [S. l.], v. 10, n. 26, p. 5–16, 2023. DOI: 10.20336/rbs.918 Disponível em: (<https://www.rbs.gd.etc.br/index.php/rbs/article/view/918>) Acesso em: 14 fev 2025.

PERES, Marcos A. C. *Velhice, trabalho e cidadania: as políticas da terceira idade e a resistência dos trabalhadores idosos à exclusão social*. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo: 2007.

SOUZA, Nilda. *Ações Afirmativas em Universidades Públicas Brasileiras: uma análise sobre a implantação das cotas raciais*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus, Araraquara), 2017.

TEIXEIRA, Solange M. Envelhecimento do trabalhador e as tendências das formas de proteção social na sociedade brasileira. *Revista Argumentum*, Vitória, v. 1, n. 1, p. 63-77, jul./dez. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG. *Análisa UFG*. Goiânia, UFG: 11/08/22. Disponível em: (<https://analisa.ufg.br/p/32229-graduacao>)

VERAS, Renato P.; CALDAS, Célia P. Promovendo a saúde e a cidadania do idoso: o movimento das universidades da terceira idade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9(2):423-432, 2004.

Recebido em 18 de setembro de 2025

Aceito em 06 de fevereiro de 2026