



Filipa Raquel Pinto da Silva Machado

**PERCURSOS, VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS NO
CONTEXTO DE UNIVERSIDADES SENIORES**

DISSERTAÇÃO DE Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
2010

Filipa Raquel Pinto da Silva Machado

***PERCURSOS, VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS NO
CONTEXTO DE UNIVERSIDADES SENIORES***

***A APRENDIZAGEM PERSPECTIVADA PARA E PELO
SENIORES***

Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Sob orientação de: Professora Doutora Teresa Medina

RESUMO

A presente Dissertação - inserida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio Desenvolvimento Local e Formação de Adultos – focaliza-se no processo educativo desenvolvido no contexto de Universidades Seniores.

Com este trabalho, pretende-se aprofundar o conhecimento sobre os processos de Educação e Formação de Adultos direccionados para a população sénior. Por um lado, espera-se identificar as razões que motivam um número cada vez mais significativo de seniores a aderir a este tipo de instituições. Por outro, procura-se compreender de que modo as vivências e as aprendizagens aí desenvolvidas influenciam a adaptação dos seniores a esta etapa específica das suas vidas, vulgarmente designada por envelhecimento e que constitui um processo natural, inerente à própria vida.

A partir do testemunho de alguns alunos seniores, evidencia-se o interesse pela actualização e pela aquisição de novos saberes como principal motivação, ou seja, a ocupação do tempo livre desta forma específica é justificada pelo prazer proveniente do processo de ensino-aprendizagem, sem o subjugar às políticas educativas subordinadas ao mundo do trabalho. Além disso, as Universidades Seniores promovem a sociabilidade, o bem-estar (físico, psicológico, emocional e cognitivo-mental) e a realização pessoal de quem as frequenta, bem como uma percepção otimizada de si próprio, do seu papel social e do envelhecimento. Nestes espaços, os seniores aprendem a ultrapassar eventuais situações adversas que possam surgir, adoptam um estilo de vida activo, delineiam objectivos e projectos, encaram o futuro com optimismo, têm consciência das suas limitações, mas também reconhecem as suas potencialidades. Assim, estas instituições contribuem não só para a valorização daqueles que alcançaram a longevidade, mas também para o fim de representações estereotipadas que concebem os «velhos» enquanto seres inactivos, dependentes e sem «utilidade».

Palavras-Chave: Aprendizagem ao Longo da Vida, Educação e Formação de Adultos, Educação Permanente, Envelhecimento Activo, Gerontologia Educativa, Universidades Seniores.

ABSTRACT

This Dissertation - inserted under the Master in Science Education in the area of Local Development and Adult Education and Training - focuses on the educational process developed in the context of Seniors' University.

With this work, we intend to expand our knowledge about processes of Adults Education and Training targeted to senior citizens. On the one hand, it is expected to identify the reasons that motivate an increasingly significant number of seniors to join such institutions. On the other hand, we seek to understand how the experiences and learnings developed there influence the adaptation of older people to this particular stage of their lives, commonly known as ageing which is a natural process, inherent to life itself.

From the testimony of some senior students, it is clear that their main motive is the interest in updating and acquiring new knowledge. The occupation of their free time in this particular form is justified by the pleasure derived from the process of teaching and learning, without subdue the subject to education policy to the world of work. Moreover, Seniors' Universities promote sociability, the well-being (physical, psychological, emotional and cognitive-mental) and personal fulfillment of all those who attend them, as well as a optimized perception of oneself, its social role and ageing. These spaces allow seniors to learn to overcome any adverse situations that may arise, to adopt an active lifestyle, outline objectives and projects, looking to the future with optimism, aware of their limitations, but also recognizing their potential. Thus, these institutions want to contribute to the appreciation of those who have achieved the longevity, or for the purpose of stereotypical representations that conceive of «old» as being inactive, dependent and «useless».

Keywords: Lifelong Learning, Adult Education and Training, Continuing or Further Education, Active Ageing, Educational Gerontology, Seniors' University.

RÉSUMÉ

Cette dissertation – insérée dans le contexte de la Diplôme d'études approfondies dans des Sciences de l'Éducation, dans le domaine du Développement Locale et de la Formation d'Adultes - se focalise dans le processus éducatif développé dans le contexte d'Universités Séniores.

Avec ce travail, on se prétend approfondir la connaissance sur les processus d'Éducation et la Formation d'Adultes dirigés pour la population aîné. D'une part, il s'attend identifier les raisons qui motivent un nombre de plus en plus significatif de seniors à adhérer à ce type d'institutions. Par autre, il se cherche à comprendre que manière les expériences et les apprentissages là développés influencent l'adaptation des seniors à cette étape spécifique de leurs vies, vulgairement désignée par vieillissement et qui constitue un processus naturel, inhérent à la vie elle-même.

À partir du témoignage de quelques élèves seniors, se prouve l'intérêt par la mise à jour et par l'acquisition de nouveaux savoirs comme principale motivation, c'est-à-dire, l'occupation du temps libre de cette forme spécifique est justifiée par le plaisir provenant du processus d'enseignement - apprentissage, sans le débordement aux politiques éducatives subordonnées au monde du travail. En outre, les Universités Séniores promeuvent la sociabilité, le bien-être (physique, psychologique, émotionnel et la cognitive-mental) et la réalisation personnelle qui les fréquente, ainsi qu'une perception optimisée d'elle propre, de leur papier social et de vieillissement. Dans ces espaces les seniors apprennent à dépasser d'éventuelles situations défavorables qui puissent apparaître, adoptent un style de vie actif, délinéent des objectifs et des projets, envisagent l'avenir avec optimisme, ils ont conscience de leurs limitations, mais ils aussi reconnaissent leurs potentialités. Ainsi, ces institutions contribuent soit à l'évaluation dont ils ont atteint la longévité, soit pour la fin de représentations stéréotypés qui conçoivent les «vieux» tant qu'être inactives, dépendantes et sans «utilité».

Mots clés : Apprentissage au long de la Vie, Éducation et Formation d'Adultes, Éducation Permanente, Vieillesse Actif, Gérontologie Éducative, Universités Séniores.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem a disponibilidade dos profissionais que trabalham na Academia Sénior de Gaia e no Instituto Cultural de Valadares e, sobretudo, sem a colaboração daqueles que frequentam estas duas instituições, nomeadamente sem os «meus» entrevistados: Adelaide, Afonso, Amélia, António, Aurora, Carolina, Dulce, Emília, Fátima, Irene, Julieta, Lúcia, Manuel, Manuela, Maria, Nelson e Vítor.

Ao longo dos últimos meses, contei com o apoio de colegas e amigos, que sempre me incentivaram e reforçaram o ânimo. A Professora Teresa Medina, orientadora da Dissertação, fez (e ainda faz) parte desse grupo de pessoas. Obrigada pela pertinência das orientações e apreciações acerca do meu trabalho de investigação. Nos momentos de menor confiança ou optimismo, o apoio da Professora Teresa foi fundamental para «iluminar» o meu caminho. De igual modo, nestes dois anos de Mestrado em Ciências da Educação, tive o privilégio de contactar com vários professores que constituíram uma referência importante para o meu percurso académico.

Numa perspectiva mais pessoal, agradeço ainda à minha mentora de sempre: a minha mãe. Curiosamente, ela influenciou não só a opção da temática a abordar, mas também todo o processo de investigação, uma vez que aproveitei para reflectir sobre o seu futuro (enquanto futura sénior).

Por último, gostaria de agradecer também a todos os *kokwanas*¹, aos que já partiram, aos que já chegaram a essa idade tão sábia e enriquecedora, e aos que ainda hão-de lá chegar.

¹ Os mais velhos (os antepassados) em machangano, um dos dialectos falados em Moçambique, «terra de origem» dos meus pais e avós.

LISTA DE ABREVIATURAS

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

NIS – Núcleo de Investigação Sénior (estrutura associada à RUTIS)

RUTIS – Rede de Universidades da Terceira Idade

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

TEP – Teatro Experimental do Porto

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

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

UTIS - Universidades da Terceira Idade

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| Capítulo I - OS SENIORES E A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA | 19 |
| 1.1. Os Seniores e a «Arte» de Envelhecer | 21 |
| 1.2. Diferentes Abordagens da Aprendizagem ao Longo da Vida..... | 25 |
| 1.3. Contextualização histórico-social das Universidades Seniores | 28 |
| Capítulo II - OPÇÕES METODOLÓGICAS..... | 35 |
| 2.1. Metodologia Adoptada..... | 37 |
| 2.2. Breve Caracterização da Academia Sénior de Gaia e do Instituto Cultural de Valadares | 39 |
| 2.3. Informações sobre os Entrevistados | 44 |
| 2.4. Importância dos Discursos dos Entrevistados | 45 |
| Capítulo III - A APRENDIZAGEM E O ENVELHECIMENTO PERSPECTIVADOS PELOS SENIORES..... | 49 |
| 3.1. Motivações dos Seniores que frequentam a Academia e o Instituto..... | 51 |
| Interesse em actualizar conhecimentos, adquirir e aplicar novos saberes | 53 |
| Importância das relações interpessoais..... | 54 |
| Alcançar o bem-estar (a vários níveis)..... | 55 |
| «Libertação» de obrigações (familiares, domésticas e profissionais) | 56 |
| Necessidade de cumprir horários | 57 |
| Ocupação do tempo livre..... | 59 |
| Influência de familiares e amigos..... | 60 |
| 3.2. A Reforma: atribuição de novas formas e novos papéis sociais aos Seniores | 61 |
| 3.3. Repercussões das Vivências na Academia e no Instituto | 68 |
| Ocupação positiva do tempo livre | 68 |
| Estabelecimento de relações interpessoais | 69 |

| | |
|--|-----|
| Bem-estar (a vários níveis) e realização pessoal | 72 |
| Aquisição de novos saberes..... | 75 |
| 3.4. Importância da Aprendizagem nos Percursos de Vida dos Seniores | 78 |
| Percursos de Aprendizagens..... | 79 |
| Valorização da Aprendizagem nesta etapa específica da vida | 84 |
| Universidades Seniores vs Escola (ensino regular)..... | 87 |
| Universidades Seniores vs Centros de Dia e Lares de «Terceira Idade» | 88 |
| 3.5. O Decorrer do Tempo: Diferentes Percepções do Envelhecimento..... | 93 |
| Envelhecer activamente..... | 93 |
| Viver o presente, assumindo a importância do passado em prol do futuro | 98 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 103 |
| Referências Bibliográficas | 107 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Denominações dos membros da RUTIS..... | 31 |
| Quadro 2 – Localização dos membros da RUTIS..... | 31 |
| Quadro 3 – Grau de autonomia dos membros da RUTIS..... | 31 |
| Quadro 4 – Faixas etárias dos alunos que frequentam as UTIS..... | 32 |
| Quadro 5 – Percentagem de homens e mulheres que frequentam as UTIS..... | 32 |
| Quadro 6 - Percentagem de homens e mulheres inscritos na Academia Sénior de Gaia..... | 40 |
| Quadro 7 – Faixas etárias dos alunos da Academia Sénior de Gaia..... | 40 |
| Quadro 8 – Habilitações Literárias dos alunos da Academia Sénior de Gaia..... | 41 |
| Quadro 9 - Percentagem de homens e mulheres inscritos no Instituto Cultural de Valadares...42 | |
| Quadro 10 – Faixas etárias dos alunos do Instituto Cultural de Valadares..... | 43 |
| Quadro 11 - Habilitações Literárias dos alunos do Instituto Cultural de Valadares..... | 43 |

INTRODUÇÃO

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.*

Ricardo Reis - *Odes*

A presente Dissertação, intitulada *Percursos, Vivências e Aprendizagens no Contexto de Universidades Seniores - A Aprendizagem Perspectivada Para e Pelos Seniores*, insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação (Domínio Desenvolvimento Local e Formação de Adultos), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Tendo em conta todo o universo de temáticas que abrangem as Ciências da Educação, a escolha do assunto a abordar constituiu um desafio. Na verdade, ao longo do primeiro ano académico do Mestrado, tive a oportunidade de elaborar reflexões críticas relacionadas com a Educação e Formação de Adultos, nomeadamente acerca dos motivos pelos quais os adultos decidem voltar a estudar e/ou actualizar os seus conhecimentos. Será que, no actual contexto do sistema educativo português (e também europeu), a Educação e Formação de Adultos tem como principal objectivo a sua qualificação e/ou a certificação das suas competências? A Educação de Adultos terá de ser necessariamente orientada para (e por) questões relacionadas com o contexto laboral - conforme a lógica da Aprendizagem ao Longo da Vida veiculada pelas políticas europeias (Comissão Europeia, 1996, 2000) - ou deverá ser perspectiva numa lógica de Educação Permanente que, de acordo com a UNESCO (1972), “engloba todas as formas de educação, a totalidade da população e as diferentes etapas da vida das pessoas” (Morey e Vallespir, 2007: 245)?

Assim, à medida que fui tecendo algumas considerações sobre esses assuntos (na tentativa também de definir a problemática da minha futura investigação), surgiram

várias dúvidas: será que todos os adultos aprendem para obterem algo em concreto, visível, quantificável (por exemplo: um certificado e/ou uma qualificação)? Não poderão, simplesmente, aprender pelo prazer proveniente do processo de ensino-aprendizagem, sem necessidade de políticas educativas de Educação de Adultos subordinadas aos desafios da integração europeia? Com efeito, associar a Educação ao mundo do trabalho, no sentido de “ligar a escola à empresa” (Canário, 1999: 91), poderá conduzir a “práticas de aprendizagem potencialmente corrosivas, não educativas” (Lima, L., 2007: 24). A Educação, enquanto processo contínuo de aprendizagens, não se reduz à instrução, nem à formação profissional. Pelo contrário, está sempre presente (em contextos formais, não formais e informais) e deve ser valorizada em todas as fases da vida humana.

Após este encadeamento de problematizações, resolvi orientar o meu estudo para um contexto e um público bastante singulares na actualidade: aqueles que frequentam as Universidades Seniores espalhadas um pouco por todo o país. Deste modo, a minha questão inicial (e que funcionou como «ponto de partida» para a investigação) relaciona-se com as razões que motivam os seniores a frequentarem este tipo de instituições, vulgarmente designadas Universidades Seniores devido “à analogia com o início da história das Universidades, no tempo medieval, em que as aulas eram conferências, procuradas pelos indivíduos interessados” (Jacob, 2007: 10).

Numa sociedade cada vez mais envelhecida, com a esperança média de vida a aumentar e a taxa de natalidade a diminuir significativamente, julgo ser bastante pertinente focalizar o meu objecto de investigação na população sénior, do ponto de vista das Ciências da Educação. Não é minha intenção elaborar um estudo sobre aspectos psicológicos, sociológicos ou biológicos relacionados com os seniores, embora estes aspectos sejam relevantes para uma melhor percepção da(s) sua(s) realidade(s). Procurarei, pelo contrário, investigar *em* (não *sobre*) Educação que, de acordo com Berger (1992: 29), implica que o objecto de estudo seja definido “a partir do conjunto de práticas que dizem respeito ao acto educativo, sejam elas práticas familiares, práticas de ensino ou práticas institucionais”. Portanto, espero ser capaz de compreender: qual a valorização atribuída pelos seniores à Educação e ao processo de ensino-aprendizagem dinamizado nas Universidades Seniores; por que motivo(s) se inscreveram em determinadas actividades; e quais as consequências dessas vivências e experiências, sem esquecer o modo como encaram esta fase mais tardia da vida (entre outros aspectos).

Desta forma, partindo das suas motivações, das relações que estabelecem com as aprendizagens desenvolvidas nessas instituições e das suas conseqüentes repercussões, pretendo conseguir contribuir para uma maior valorização dos seniores e das suas capacidades de aprendizagem, já que estes continuam a ser, muitas vezes, «marginalizados» pelas gerações mais jovens. Efectivamente, a sociedade deve conceber o envelhecimento enquanto um processo colectivo. Como refere J.B. Oliveira (2005: 5), “do modo como a sociedade trata hoje os gerontes, pode aferir-se os seus valores e prever os valores de amanhã”, sem esquecer que “as crianças de hoje serão os adultos de amanhã e os futuros idosos” (Monteiro e Neto, 2008: 28).

Também não é possível ignorar que:

“Há actualmente mais pessoas idosas no mundo em relação ao total da população do que nunca antes, e a proporção continua a aumentar. Estes adultos idosos podem contribuir muito para o desenvolvimento da sociedade. Logo, é importante que tenham oportunidades de aprender em igualdade de condições e de maneira apropriada. As suas capacidades e competências devem ser reconhecidas, valorizadas e aproveitadas.” (UNESCO, 1998: 22-23).

Com efeito, de acordo com os dados do INE (2007: 2-3), por cada cem pessoas em idade activa, vinte e seis têm mais de sessenta e cinco anos de idade; e nos próximos vinte e cinco anos, o número de idosos poderá ultrapassar o dobro do número de jovens. Contudo, envelhecer não é sinónimo de deixar de ser activo. O processo de envelhecimento deve ser encarado como um desafio, uma oportunidade de progresso e de desenvolvimento (Simões, 2006: 2). Assim, o mais importante não reside somente em aumentar a esperança média de vida, mas sim em melhorar a qualidade de vida dos seniores. Considero também importante justificar a minha opção de adoptar, preferencialmente, o termo «sénior», uma vez que expressões como «terceira idade», «velho», «velhice» e até mesmo «idoso» ainda possuem uma certa conotação pejorativa, estando, muitas vezes, associadas a uma fase da vida menos valorizada.

No que concerne à sua estrutura, esta dissertação inicia-se por um breve enquadramento teórico acerca da conceptualização dos seniores pela sociedade actual, bem como sobre o processo de envelhecimento. Atendendo também ao valor das aprendizagens adquiridas ao longo da vida, apresentarei algumas reflexões a propósito da Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida perspectivada para a população sénior e da Gerontologia Educativa, que situa o seu campo de investigação entre as Ciências da

Educação e a Gerontologia, sustentando “a opinião optimista de que se mantêm as aptidões e se enriquece a inteligência cristalizada graças à acção da experiência” (Osório, 2004: 252). Já que as Universidades Seniores desempenham um papel importante no processo educativo daqueles que possuem uma idade mais avançada, procederei à contextualização histórico-social (sucinta) desses espaços.

Relativamente às opções metodológicas utilizadas (Capítulo II), identificarei a metodologia adoptada na investigação, bem como apresentarei algumas informações sobre as duas instituições implicadas neste estudo (Academia Sénior de Gaia e Instituto Cultural de Valadares) e os entrevistados (idade, sexo, estado civil, actividades frequentadas, situação profissional, nível de escolaridade do próprio e dos filhos). Também evidenciarei as categorias e as respectivas subcategorias de análise de conteúdo, e justificarei o meu «trajecto» metodológico, destacando sempre a importância dos discursos dos seniores, uma vez que sem estes o presente estudo teria, certamente, enveredado por um outro «percurso».

No Capítulo III, o meu objectivo centrar-se-á em cruzar as leituras realizadas (tendo por base o quadro teórico-conceptual adoptado) com a *análisis* dos discursos, isto é, com a *dissolução* e a *desagregação* dos mesmos, no sentido de os desconstruir e decompor para criar um novo discurso. Deste modo, não pretendo estabelecer uma separação rígida entre os elementos mais «teóricos» – informações, reflexões e comentários apresentados e defendidos por vários investigadores de diferentes áreas das Ciências Sociais e Humanas – e uma parte considerada mais «empírica», relacionada com as metodologias adoptadas e com os dados adquiridos. Pelo contrário, procurarei expor uma *dissertatione*, uma discussão no verdadeiro sentido da palavra, um contributo para futuras reflexões e questionamentos, afastando-me não só de estudos meramente expositivos, mas também da intenção de “enumerar verdades que se admite poderem constituir instrumentos de desenvolvimento e de progresso” (Berger, 1992: 23).

Capítulo I

OS SENIORES E A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

1.1. Os Seniores e a «Arte» de Envelhecer

Quem são os seniores? Idosos? Pessoas que pertencem ao grupo da «terceira idade»? Etimologicamente, *senior* é um termo latino, que significava *o mais velho* e também alguém bastante *respeitado*. Com efeito, na Roma Antiga, os *seniores* estavam intimamente relacionados com os membros do Senado (assembleia política, cuja origem do nome provém de *senex* - velho). Sem esquecer que *senhor*, que deriva de *senior*, associa-se historicamente a indivíduos distintos e valorizados socialmente, tais como nobres, possuidores de terras e propriedades feudais. Se atendermos à Bíblia, por exemplo, Deus é quase sempre evocado como *Senhor*. As próprias expressões idiomáticas *estar senhor de alguma coisa* e *ser senhor de si* remetem para a sabedoria, o poder e a independência.

Contudo, será que actualmente se verifica esse respeito e até uma certa admiração pelos *seniores*, pelos mais velhos, por aqueles que detêm o saber proveniente das experiências vividas? Na verdade, os seniores (muitas vezes designados «idosos») já não ocupam o lugar de há alguns anos atrás, o respeito por eles é menos profundo, possuem experiência e sabedoria, mas os seus conhecimentos não são devidamente valorizados. A concepção “gerontocrática” do passado deu lugar à “juvenilização”, isto é, à “hipervalorização” da juventude, desvalorizando-se o papel das gerações mais velhas na sociedade contemporânea (Osório e Pinto, 2007: 8).

Nas últimas décadas, tem-se verificado um acentuado envelhecimento demográfico da população na maioria dos países considerados «desenvolvidos», cujas causas assentam na diminuição das taxas de natalidade, de fecundidade e de mortalidade, sem esquecer o aumento da esperança média de vida (Atchley, 1996). Em Portugal, por exemplo, de acordo com os dados do INE (2007: 2), a esperança média de vida aumentou dos 74,1 anos de idade (70,6 anos para os homens e 77,6 anos para as mulheres) em 1990 para os 78,5 anos em 2006 (75,2 anos para os homens e 81,8 anos para as mulheres). Perante este cenário, no limiar do século XX (em 2001), a Organização Mundial de Saúde (OMS) substituiu o conceito de envelhecimento saudável pelo de envelhecimento activo, enquanto processo que visa melhorar as oportunidades de bem-estar físico, social e mental, bem como promover a produtividade, a autonomia, a independência, a saúde e a qualidade de vida daqueles que envelhecem (OMS, 2001: 15). Na Segunda Conferência Mundial sobre o

Envelhecimento, realizada em Madrid em 2002, considerou-se que o mais importante reside em acrescentar vida aos anos, em vez de acumular anos à vida (ONU, 2002). Já anteriormente, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) decidiu proclamar o ano de 1999 como o Ano Internacional das Pessoas Idosas, defendendo uma sociedade para todas as idades, na qual e pela qual os seniores sejam integrados e participem activamente. No contexto das políticas europeias, destaca-se a *Carta Europeia dos Idosos* (1992), que estabeleceu direitos específicos para a população sénior, de entre os quais se evidencia o direito ao lazer, à formação, à cultura e às práticas de actividades físicas (Osório, 2007: 37). Relativamente à Constituição Portuguesa, sobressaem os direitos “das pessoas idosas” à segurança económica, às condições de habitação de qualidade, ao convívio familiar e comunitário, e às oportunidades de realização pessoal (Artigo 72, pontos 1 e 2, cit. in Oliveira, J.B., 1999: 327-328). Desta forma, importa evitar o isolamento e a marginalização sociais dos seniores, através da participação activa na comunidade em que se inserem e de medidas de desenvolvimento económico, social e cultural.

Não obstante, a própria noção de envelhecimento talvez seja um pouco evasiva pois, segundo Santos (2001: 136), pretende-se caracterizar um processo que se “encontra estreitamente conectado com a vida e com a morte”. No entanto, envelhecer não significa necessariamente aguardar a morte, nem estar doente. Como refere Paúl (1992: 61), o envelhecimento é influenciado por aspectos biológicos, físicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos. Com efeito, cada sociedade, num determinado contexto e tempo histórico, conceptualiza os seniores de modo diferente. Em alguns países do continente africano, por exemplo, o mais velho de uma determinada comunidade representa a autoridade (o *soba*), pois é o detentor da sabedoria (dos antepassados).

Na opinião de Mendizábal (2001: 360), “o século XX, que amanheceu dominado pelos estudos pedagógicos e foi caracterizado por Hellen Key como «o século da criança», aparece marcado, no seu final, pelos problemas gerontológicos”. Porém, o envelhecimento não deve ser caracterizado pelas suas consequências negativas mas, pelo contrário, deve ser perspectivado como “sinónimo de experiência, sabedoria acumulada ao longo dos anos e que os idosos podem transmitir aos jovens” (Oliveira, F., 2002: 9). Arrisco afirmar que uma das principais dificuldades sentidas pelos seniores reside na adaptação a esta nova fase da vida: a aposentação/reforma. Se «aposentar» deriva de *pausare* (parar), o próprio termo tem uma conotação negativa, transmitindo a

ideia de estagnação ao fim de vários anos de vida activa. Quanto à «reforma», no seu sentido mais lato, pode representar o início de um novo ciclo de vida direccionado de uma forma mais optimista ou, pelo contrário, mais negativa, uma vez que “o reformado sofre uma marginalização social, quando a sociedade e a família deixam de acreditar nas suas potencialidades.” (Ferreira, 2007: 10).

Na verdade, esta nova etapa nem sempre é concebida de forma positiva, devido a algumas repercussões negativas, tais como: a perda de auto-estima, isolamento e solidão, dificuldades financeiras, declínio na saúde física e mental (Atchley, 1996: 440). Contudo, o facto de os trabalhadores terem uma idade mais avançada não invalida que sejam tão (ou mais) competentes como os adultos mais jovens, uma vez que a idade cronológica é distinta da idade funcional (Marchand, 2001: 71), apesar de nos países «desenvolvidos» os trabalhadores cessarem a sua actividade profissional por volta dos sessenta e cinco anos de idade e, muitas vezes, mais cedo (INE, 2007). Quando as pessoas «abandonam» a sua actividade profissional, é fundamental que as dificuldades encontradas sejam interpretadas como “um desafio para se escolher, com inteira liberdade, um projecto de vida, o mais possível satisfatório, e que conduza a um máximo de desenvolvimento pessoal” (Simões, 2006: 99).

Neste sentido, os estudos gerontológicos têm vindo a afastar os estereótipos do idoso enquanto ser frágil, dependente, pobre, assexuado e infantil, contribuindo para uma caracterização mais positiva desta fase mais tardia da vida. Em vez de expressões conotadas negativamente, como «velhice», «terceira idade» ou até mesmo «quarta idade», por que não usar um termo mais eufemístico, a «longevidade», para denominar aqueles que possuem uma longa idade, uma vida mais duradoura, onde abundam múltiplos saberes e experiências? Além disso, como identificar as pessoas que fazem parte da «terceira idade» e como definir essa «terceira idade»? Actualmente, devido ao aumento da esperança média de vida, já é referida uma «quarta idade», composta por indivíduos com mais de setenta e cinco anos de idade, mais passivos, dependentes e muitas vezes incapacitados (INE, 2002: 189). No entanto, este processo de «agrupar» os seres humanos por faixas etárias pode não ser positivo, pois rege-se por estereótipos e convenções sociais. Tal como qualquer ser vivo, também o ser humano reduz a sua capacidade funcional com a sucessão cronológica, mas o envelhecimento não invalida o seu desenvolvimento. Ademais, «envelhecimento» e «velhice» não são sinónimos, sendo que esta surge como “um «estado definitivo», caracterizado pela ausência de futuro e de capacidades de transformação rumo ao bem-estar” (Osório, 2007: 13), ou

seja, um período de estagnação, sem projectos, nem iniciativas que permitam uma melhor qualidade de vida dos «velhos». Por sua vez, estes são reconhecidos ideológica e socialmente “enquanto ilustrações animadas da velhice” (Karsz, 1998, cit. in Vaz, 1998: 624), enquanto meros figurantes numa peça de teatro que representa a própria sociedade (se me é permitida a imagem metafórica). Muitas vezes, só é permitido que os protagonistas sejam a «infância», a «juventude» e os adultos considerados «mais jovens» ou «menos velhos». Mas e os seniores? Quando deixarão de constar apenas no fim do elenco de actores (sociais)? Contrariamente a esta perspectiva negativista e redutora, o envelhecimento deve ser entendido como um “processo vital”, “uma dimensão positiva que permite um desenvolvimento no âmbito do qual são possíveis, e convenientes, novas actividades, entre elas, as educativas” (Osório, 2007: 13), sendo bastante importante:

“o desenvolvimento de programas de educação contínua e de actualização para que as pessoas que terminaram a sua vida laboral tenham oportunidades, se o desejarem, de continuar a sua formação e de conviver em novos ambientes que lhe oferecem a oportunidade de actualizar os seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, um espaço de convivência intergeracional” (idem: 17).

1.2. Diferentes Abordagens da Aprendizagem ao Longo da Vida

Se atendermos ao que foi postulado pelo Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão Europeia, 2000: 3), este conceito abrange “toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências”, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego, tendo como objectivos centrais “prover a cidadania activa e fomentar a empregabilidade” (idem: 6). Logo, de acordo com as políticas europeias, a Aprendizagem ao Longo da Vida deve contribuir não só para o desenvolvimento individual e social dos indivíduos, mas também, e fundamentalmente, para a expansão económica. Com efeito, o seu objectivo parece residir na “procura de uma solução positiva no debate sobre o desemprego na Europa e de uma situação em que a actualização dos conhecimentos profissionais se torne um imperativo para todos os cidadãos” (Siteo, 2006: 285). Sendo assim, uma vez que a maioria dos seniores já não desempenha uma actividade profissional, qual será o seu lugar face à Aprendizagem ao Longo da Vida? Será que já não têm interesse pela Aprendizagem? Ou será que razões políticas e económicas se sobrepõem à criação de ambientes potenciadores de aprendizagens dirigidos aos seniores?

Esta concepção economicista da Aprendizagem ao Longo da Vida conduz à percepção da Educação e da Formação de Adultos numa “lógica de carácter económico que, cumulativamente, induz uma visão redutora e pobre dos fenómenos educativos”, isto é, uma concepção “instrumental dos processos formativos” (Canário, 1999: 89-90), na medida em que está ao serviço de uma política económica inserida na lógica de mercado, em que «aprender a ter» sobrepõe-se a «aprender a ser». Efectivamente, na actual sociedade, assiste-se a uma sobrevalorização de tudo o que possui um carácter produtivo, funcional e utilitário no imediato (e não a longo prazo). A «empresarialização» e a «instrumentalização» do sistema educativo transformam, assim, a própria Educação de Adultos numa “mercadoria a ser desenvolvida, promovida e negociada para o benefício do turbocapitalismo” (Asún e Finger, 2001: 101). Porém, como defende L. Lima (2007: 36), a Educação deve resistir “à mera subordinação perante as «necessidades objectivas» da competitividade económica, da emulação e do puro ajustamento funcional à realidade”. Independentemente de se atribuir a designação de *permanente, constante, ao longo da vida* e até *paralelamente à vida e ao lado da*

vida (sinónimos de *ao longo*), o processo educativo não deve estar circunscrito ao sistema escolar, nem estar limitado a um determinado período da vida de cada indivíduo, mas sim ser “co-extensivo dessa mesma vida” (Rothes e Silva, 1998: 5). Além do mais, o trabalho educativo deve procurar “fazer do adulto não um cliente, mas transformá-lo num co-produtor da sua formação” (Bogard, 1991: 41). A aquisição de conteúdos programáticos não representa o mais importante desse trabalho educativo, mas sim a construção de estratégias que permitam “ultrapassar os saberes-fazer adquiridos” (idem: 42) para dominar possíveis situações adversas, bem como a capacidade de autonomia e de desenvolvimento, sem esquecer que *desenvolver* traduz a ideia de «sair de si próprio» e *educare* permite «conduzir para fora». Assim, dar continuidade ao processo educativo – assente em quatro pilares: aprender a conhecer, a fazer, a viver em comum e a ser (UNESCO, 1996: 88) - contribui, simultaneamente, para a sua reorganização, diversidade e globalidade, permitindo não só relacionar novas formas de aprender, trabalhar e viver, mas também reconhecer a importância das próprias experiências vivenciadas e, conseqüentemente, pôr em prática o «aprender a ser», a capacidade de “determinar o seu futuro individual e colectivo” e de construir “uma «saída» colectiva” (Canário, 1999: 94-95). Em suma, a Educação não se limita apenas ao período de escolarização, mas constitui um processo contínuo, “afecta a todos os ramos do saber, a todos os conhecimentos práticos que vão sendo adquiridos e possibilitando todas as formas de desenvolvimento da personalidade” (Morey e Vallespir, 2007: 246).

A questão que, agora, se impõe diz respeito à concepção de Educação tendo em conta aqueles que alcançaram a longevidade. Neste sentido, as designadas Universidades Seniores surgem como “agente facilitador do desenvolvimento de uma educação permanente”, procurando quer a valorização do sénior, quer “uma maior conscientização da sociedade em geral, a respeito do processo de envelhecimento da população do país” (Oliveira, F., 2002: 15). A sociedade deve ter em consideração o facto de o envelhecimento ser inevitável para todos os cidadãos, por isso não é possível ignorar “as possibilidades efectivas de se congregarem saberes e necessidades de uma população menos jovem (mas cujo tempo de vida após a reforma é cada vez mais longo)” (Ferreira, 2007: 4). Considero, portanto, que a Educação não deverá ser perspectivada enquanto instrumental e tecnicista mas, pelo contrário, enquanto uma “auto-aprendizagem” resultante “das experiências individuais e colectivas da biografia pessoal de cada um” (Withnall, 2003: 75). Além disso, é fundamental considerar os

interesses, as necessidades, as dificuldades, os valores culturais, o contexto sócio-económico e o ambiente familiar (por exemplo) de cada sénior, já que se trata do grupo etário mais heterogéneo (Pinto, M.G., 2008: 69). A mesma opinião é partilhada por Neto (1999: 298), quando afirma que este colectivo é composto por “pessoas altamente diferenciadas, incluindo as pessoas mais sábias da sociedade, bem como as mais dementes”.

É justamente no âmbito da Educação direccionada para os interesses desta população específica que surge a Gerontologia Educativa, “um espaço científico que equilibra adequadamente os dois planos contidos na educação de ou com idosos, o pedagógico e o gerontológico” (Martín, A., 2007: 48). Não pretendo incidir demasiado sobre esta temática, mas importa referir que o termo *Educational Gerontology* é vulgarmente atribuído a Howard McClusky, que o utilizara pela primeira vez em 1970 (Martín, A., 2007: 50). O trabalho educativo da Gerontologia deve ser dirigido não só aos seniores, mas também aos profissionais que contactam directamente com estes e ao público em geral, mobilizando “os conhecimentos disponíveis sobre o envelhecimento e a educação para promover uma maior quantidade e qualidade de vida” (Peterson, 1976: 62). Sendo assim, esta área disciplinar abrange todos os grupos etários, contribuindo para uma melhor compreensão do envelhecimento humano, das alterações sociais, psicológicas e cognitivas verificadas nesta fase da vida, visando “*positivar* o envelhecimento e a velhice, acentuando as potencialidades do ser humano, seja qual for o seu momento cronológico vital” (Martín, A., 2007: 57). Graças aos trabalhos de investigadores como, por exemplo, Peterson (1976) e Glendenning (1983), a Gerontologia Educativa impôs-se como uma ciência aplicada para a intervenção educativa em todas as pessoas (independentemente da sua idade), procurando ajudá-las “a planificarem as estratégias para o envelhecimento”, “promover novos interesses e novas actividades”, “estimular e treinar a vitalidade física e mental” e “ocupar, utilmente, os grandes tempos livres disponíveis” (Osório, 2004: 252).

Mais recentemente, verifica-se também uma abordagem em torno do conceito da Gerontagogia (Lemieux e Sánchez Martínez, 2000), que se afasta da posição biológico-social da Gerontologia Educativa – cujo estudo se centra bastante na problemática do envelhecimento - para se focalizar no processo de aprendizagem dos educandos seniores (idem: 485) e em questões como “sobre o quê, o como e o para quê da educação das pessoas seniores” (Sánchez Martínez, 2003: 59).

1.3. Contextualização histórico-social das Universidades Seniores

De acordo com alguns autores (Osório, 2004; Jacob, 2007; Pinto, M.G., 2007), a primeira Universidade exclusivamente destinada a educandos seniores foi criada em França em 1973, por Pierre Vilar (médico e investigador), associada à Universidade de Toulouse, com os seguintes objectivos:

“Facilitar-lhes [aos seniores] o acesso à herança cultural da humanidade; contribuir para a prevenção do declínio psicossociológico; promover a investigação científica sobre a velhice; formar as pessoas reformadas para o seu enquadramento em funções militantes e assistenciais; contribuir para uma nova arte de viver a terceira idade” (Osório, 2004: 259).

Deste modo, esta instituição pioneira – designada por Universidade da Terceira Idade – estabeleceu como principais metas não só o desenvolvimento cultural e psicossocial dos seniores, mas também uma nova percepção da «velhice», quer por parte dos seniores, quer pela população em geral. Rapidamente esta iniciativa começou a difundir-se em vários países e com diferentes denominações, tendo surgido em 1976 a Associação Internacional das Universidades da Terceira Idade, em Genebra (Jacob, 2007: 6).

Nesse mesmo ano, surge em Portugal (mais precisamente em Lisboa) a primeira instituição educativa vocacionada para o público sénior, apesar de o nosso país não ter seguido o modelo francês, mas antes o inglês (idem: 2). Em relação ao modelo francês, estas instituições específicas são normalmente criadas pelas universidades tradicionais, concedem certificação, têm professores bem remunerados e seguem um modelo de ensino formal (idem: 2), ou seja, “com base na assimetria professor-aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação” (Canário, 1999: 80). Pelo contrário, as Universidades Seniores que seguem o modelo inglês não têm fins lucrativos e regem-se pelo protótipo da aprendizagem não formal (Jacob, 2007: 2), caracterizado pela “flexibilidade de horários, programas e locais” e pela “preocupação de construir situações educativas «à medida» de contextos e públicos singulares” (Canário, 1999: 80).

Julgo conveniente explicar também a minha preferência pelo termo *Universidade Sénior*. Como referi anteriormente, a expressão «terceira idade» tem vindo a ser ultrapassada pela actual realidade social, isto é, a concepção deste grupo etário já não é a mesma de há trinta anos atrás. Com efeito, actualmente quem tem cinquenta e cinco ou mesmo setenta anos de idade não se revê na concepção negativa tradicionalmente atribuída aos «velhos» e «idosos» que constituem a «terceira idade» – sujeitos passivos, dependentes, isolados e debilitados física e psicologicamente. Além disso, optei por esta designação, visto que, de acordo com o NIS (Núcleo de Investigação Sénior), das cento e duas instituições educativas existentes para os seniores em Portugal (NIS, 2008), cinquenta e quatro denominam-se *Universidades Seniores*, dezoito possuem outro epíteto, dezasseis intitulam-se *Universidades da Terceira Idade* e catorze são *Academias Seniores*. Curiosamente, os nomes das duas instituições que contribuíram para a minha pesquisa não se enquadram no termo *Universidade Sénior*. De qualquer forma, quando o menciono estou a fazer referência a todas as instituições que privilegiam o processo de ensino-aprendizagem dirigido aos seniores, em contexto não formal. Importa frisar ainda que a expressão *Universidade* pode ser utilizada desde que não se atribua nenhuma certificação ou título académico (DL n.º 252/82 de 28 de Junho).

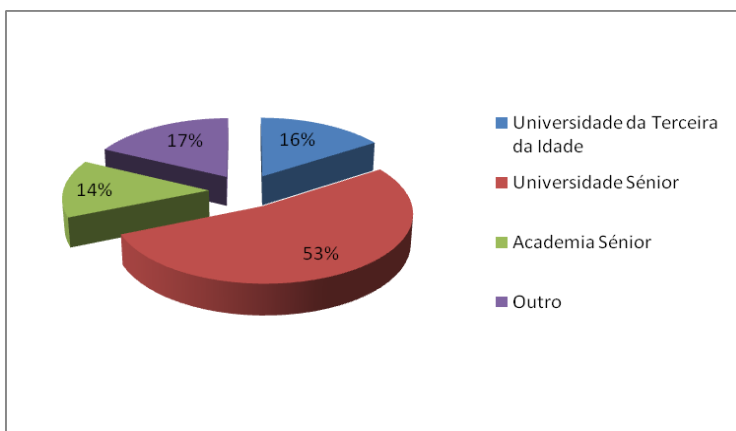
No que concerne à sua expansão em Portugal, nos últimos cinco anos, o número de *Universidades Seniores* aumentou consideravelmente: passou de trinta em 2001 para cento e dois em 2008 (NIS, 2008). Contudo, importa sublinhar que todos estes dados são relativos apenas aos membros da RUTIS (Rede de *Universidades da Terceira Idade*), ou seja, o número de pessoas que frequentam esses espaços deve ser bastante superior. Com efeito, no decorrer dos anos noventa, verificou-se a “emergência de um número crescente destas instituições e também um aumento do interesse pelas questões da «3.ª idade»” (Veloso, 2000: 1). Em termos da sua localização geográfica, 35% situam-se no Centro do país, 26% no Norte, 18% na área metropolitana de Lisboa, 13% no Alentejo e 8% no Algarve e Ilhas (NIS, 2008). Na opinião de Veloso (2000: 1), trata-se de um “fenómeno principalmente urbano, com uma maior implantação geográfica no litoral do país”. Tendo em conta que os distritos do interior do país são considerados como os mais envelhecidos, o seu reduzido número de *Universidades Seniores* poderá apontar para uma certa ausência de sensibilidade pelos interesses, capacidades e necessidades (quer sejam cognitivos, físicos, emocionais e socioculturais) daqueles que alcançaram a longevidade. Além disso, não raras vezes, ainda continua a ser ignorado o

direito dos seniores ao processo educativo, à estimulação cognitiva, à socialização, às actividades físicas e desportivas, à autonomia e ao desenvolvimento da sua qualidade de vida.

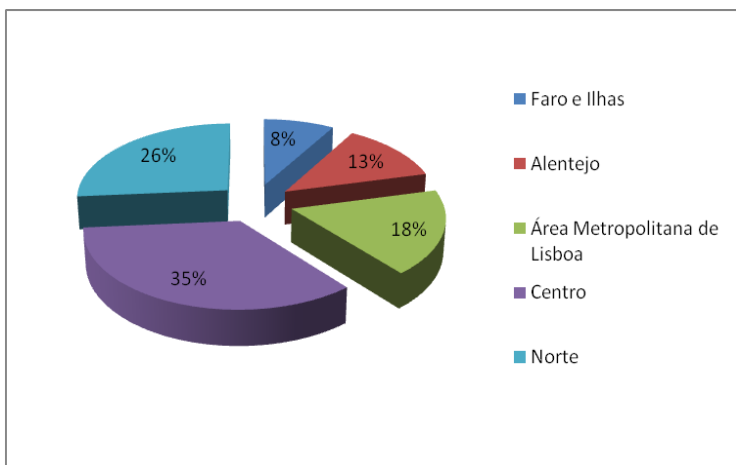
Quanto à gestão das Universidades Seniores portuguesas, 59% estão ligadas a outra instituição (Santa Casa da Misericórdia, associações, centros paroquiais e centros sociais) e as restantes são dirigidas de forma autónoma. Relativamente ao número de alunos, o total nacional abarca os dezassete mil, quatrocentos e oitenta e um alunos, sendo que 78% são do sexo feminino e 22% masculino, o que revela uma clara minoria por parte da população sénior masculina. Em relação às idades, a maioria (52%) situa-se entre os sessenta e os sessenta e nove anos, 28% possuem menos de sessenta anos e 20% mais de setenta anos, evidenciando-se uma menor representação por parte deste «grupo», quiçá uma «quarta idade». De acordo com M.G. Pinto (2007: 3), “já não são só as pessoas com sessenta e cinco anos e mais que recorrem ou procuram estas instituições, mas também pessoas que apresentam idades que rondam os cinquenta anos”.

Os seguintes Quadros apresentam o tratamento estatístico de dados obtidos graças ao NIS (estrutura de investigação associada e criada pela RUTIS), que procedeu à última caracterização dos membros da RUTIS em Julho de 2008 e que, provavelmente, preparará uma nova actualização pois, de acordo com o seu sítio institucional (www.rutis.org), em Setembro de 2008, o número já tinha aumentado para cento e sete instituições. Saliente-se que a RUTIS foi institucionalizada em Novembro de 2005 e surge como a entidade que apoia e representa as UTIS (Universidades da Terceira Idade) em Portugal. A sua criação deveu-se à necessidade de aproximar este tipo de instituições, manifestada sobretudo no III Encontro Nacional de UTIS, organizado pela Universidade Sénior de Almeirim, cujo presidente (Luís Jacob) é, simultaneamente, Presidente da Direcção da RUTIS.

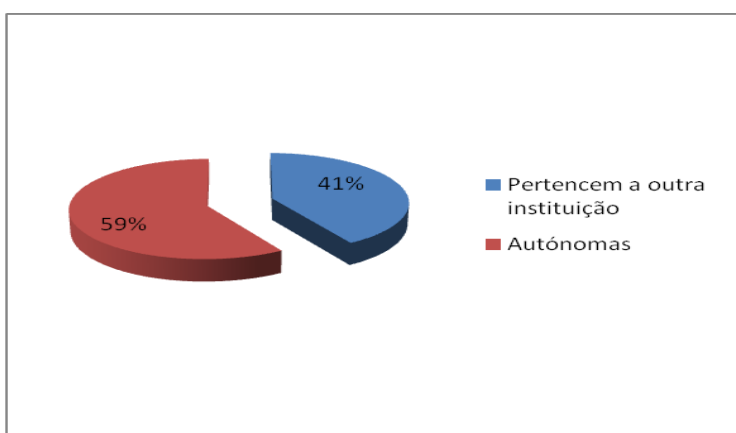
Caracterização das Universidades Seniores em Julho de 2008²



Quadro 1 – Denominações dos membros da RUTIS

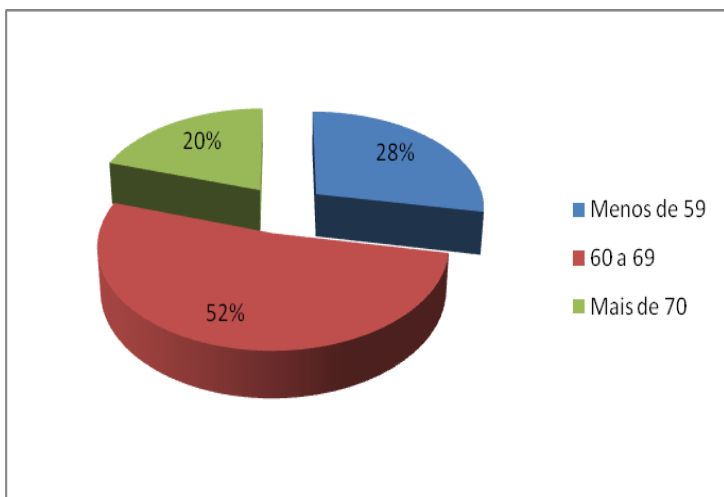


Quadro 2 – Localização dos membros da RUTIS

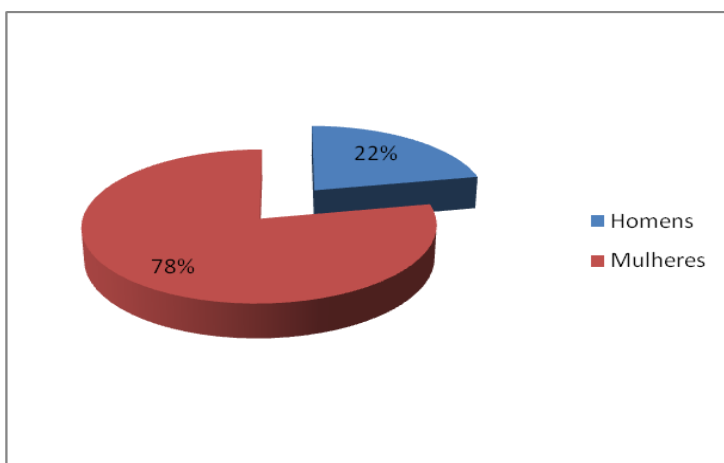


Quadro 3 – Grau de autonomia dos membros da RUTIS

² A partir dos dados disponibilizados pela RUTIS (NIS, 2008).



Quadro 4 – Faixas etárias dos alunos que frequentam as UTIS



Quadro 5 – Percentagem de homens e mulheres que frequentam as UTIS

Contudo, compreender o funcionamento e o papel educativo das Universidades Seniores não se circunscreve à sua contextualização histórica, nem à enumeração objectiva de informações estatísticas que, como o próprio conceito indica, dizem respeito apenas a números. Que ilações poderemos retirar destes dados? A que se deve a afluência cada vez mais significativa por parte dos seniores a este tipo de instituições? A idade, o nível de escolaridade, o meio sociocultural e o contexto familiar terão alguma influência na procura e na escolha de determinadas actividades? Qual o sentido e o valor atribuído a estas Universidades não só pelos próprios seniores, mas também pela sociedade em geral? Que razões explicam a menor participação masculina? Julgo que a futura análise dos discursos dos seniores permitirá apresentar algumas respostas possíveis a estas pertinentes questões.

Lemieux (2001), por exemplo, delimitou três gerações de modelos educativos especificamente direccionados para a população sénior. A primeira, situada temporalmente nos anos sessenta do século XX, visa ocupar os tempos livres dos seniores através do convívio social (Lemieux, 2001, cit. in Pinto, M.G., 2008: 28). A segunda, datada dos anos setenta do mesmo século (altura em que surgem as primeiras Universidades Seniores), procura o bem-estar mental e o desenvolvimento cultural e da capacidade de intervenção social dos seniores (idem: 28). Por último, nos anos oitenta, surge um modelo dirigido “a uma população da «terceira idade» cada vez mais jovem e mais escolarizada que começa a exigir cursos que possam ser reconhecidos” (idem: 29). No caso específico do meu estudo, julgo que as duas instituições analisadas enquadrar-se-ão melhor no segundo modelo educativo. Na perspectiva deste modelo, as Universidades Seniores constituem:

“uma resposta social porque combatem o isolamento e a exclusão social dos mais velhos, principalmente a seguir à reforma; incentivam a participação dos seniores na sociedade; divulgam os direitos e as oportunidades que existem para esta população; reduzem o risco de dependência e são um pólo de convívio” (Jacob, 2007: 4).

Desta forma, o seu papel não é meramente educativo, mas também social e de apoio ao bem-estar físico, psicológico e mental dos seniores. As actividades realizadas e dinamizadas por este tipo de instituições permitem que os seniores se sintam activos, úteis e participativos, e surgem “como estratégia de socioterapia, promovendo e estimulando a integração social” e/ou para manter “a mente activa através de actividades educativas” (Lima, M., 2001: 59-60). Na verdade, nestes locais, os seniores não só adquirem novos conhecimentos, mas também mobilizam aquilo que já sabem e trocam experiências, contribuindo assim para a sua auto-realização e desenvolvimento integral. Quem procura as Universidades Seniores não o faz para obter diplomas, nem certificações com repercussões na sua vida profissional, mas antes para ocupar os seus tempos livres com “a intenção do desenvolvimento pessoal pela construção de novas oportunidades de aprendizagem” (Roths, 2006: 107), e sem a preocupação nem o compromisso com a “qualidade académica” (Ferreira, 2007: 8). Assim, envelhecer “não tem de se caracterizar pela perda e a deterioração intelectual” mas, contrariamente, o mais importante é “proporcionar experiências de aprendizagens às pessoas idosas e manter um ambiente rico e estimulante” (Osório, 2004: 252-253). Porém, Simões

(2006: 72) refere que “comparativamente aos adultos de outras idades, os idosos registam uma baixa percentagem de participação na educação”. Todavia, o facto de se ser sénior não invalida o desejo, nem a capacidade de aprender, mesmo que os ritmos e os objectivos delineados sejam diferentes (Atchley, 2000: 98).

Não obstante, os seniores são detentores de vários saberes adquiridos ao longo da (extensa) vida. Parafraseando um provérbio russo, saber demasiado é envelhecer precocemente. Resta saber em que consiste a sabedoria. Esta não se circunscreve à aquisição de múltiplos saberes. Pelo contrário, há que valorizar as “relações com o mundo”, a comunicação com outros seres e a partilha do mundo com eles (Charlot, 2000: 59-60). Assim, “não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber (...) consigo mesmo e com os outros” (idem: 63). Logo, as pessoas relacionam-se com o mundo, com outras realidades e com outros seres humanos, à medida que vão acrescentando mais anos à sua vida (ou será à medida que acrescentam vida aos anos?). Na opinião de Sternberg (1990, cit.in Pinto, M.G., 2008: 41), a sabedoria não se encontra no que a pessoa sabe, mas sim na forma de utilizar esse mesmo conhecimento. Deste modo, adquirindo novos saberes, os seniores conhecem-se melhor a si próprios e aos outros, apesar da impossibilidade de se ser detentor de toda a sabedoria.

Mesmo que, na actualidade, os seniores não sejam devidamente valorizados, é impossível ignorar que a longevidade está profundamente ligada à sabedoria, sendo que “alcançar a sabedoria é ser capaz de conduzir o rumo das recordações e não cair nos laços que estas frequentemente armam” (Sepúlveda, 1992: 67). Com efeito, de acordo com Lemieux e Sánchez Martínez (2001: 85), o modelo de aprendizagem destinado aos seniores deverá ser “competencial”, ou seja, capaz de promover a “actualização do auto-conhecimento” e a “reactualização dos conhecimentos”, a fim de facilitar o uso da sabedoria para a gestão autónoma da própria vida pessoal e social, através da aquisição de «competências» (artísticas, culturais, físicas, sociais e linguísticas, por exemplo). Em suma, as Universidades Seniores podem desempenhar um papel importante na melhoria da qualidade de vida dos seniores, conduzindo-os a uma percepção mais positiva da vida, à aquisição de novas competências, à troca de experiências e à valorização dos seus próprios saberes.

Capítulo II

OPÇÕES METODOLÓGICAS

2.1. Metodologia Adoptada

*Quem decidir assumir-se como juiz da Verdade e do Conhecimento,
será afogado pela gargalhada dos deuses.*

Albert Einstein

Como já referi anteriormente, a escolha da problemática a ser analisada envolveu alguma complexidade. No entanto, após ter delimitado a área da investigação (Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida perspectivada para e pelos Seniores), iniciei um processo de reflexão acerca das possíveis «questões-problema» envolvidas neste campo de estudo. Quais as razões apresentadas pelos seniores para se inscreverem nas Universidades Seniores? De que modo as actividades aí desenvolvidas alteram as suas vivências? Haverá alguma correspondência entre a percepção e a valorização do processo educativo pelos seniores e a forma como os mesmos concebem esta etapa das suas vidas? Cheguei, então, à conclusão de que o meu interesse não estava apenas focalizado nas motivações e repercussões das vivências dos seniores neste tipo de instituições. Perceber como os seniores «enfrentavam» e «geriam» o envelhecimento e o afastamento da vida activa/laboral também se revelou um outro objectivo do meu trabalho. Assim, o meu «olhar» não se deveria limitar apenas ao sénior enquanto educando, mas sim como ser humano individual e social, repleto de experiências e de sabedoria provenientes dessas mesmas experiências, que me conduziria a uma melhor compreensão da população sénior, mas não obviamente a uma «verdade absoluta».

Após ter definido o(s) tema(s) da presente dissertação, surgiu a necessidade de delinear o modo como o(s) iria abordar, tendo também em conta o facto de que não conhecia pessoalmente nenhum aluno, nem nenhum professor ou outro profissional de uma Universidade Sénior. Desta forma, eu possuía as perguntas, mas necessitava de ouvir as respostas através dos próprios seniores, sendo necessário interagir com estes. Portanto, comecei por contactar, através de correio electrónico, os responsáveis de algumas Universidades Seniores da área metropolitana do Porto, para indagar a sua disponibilidade face à minha possível «intervenção» nas actividades aí dinamizadas. Optei por visitar pessoalmente duas instituições no concelho de Vila Nova de Gaia: a Academia Sénior de Gaia e o Instituto Cultural de Valadares. Esta última, apesar de não

se destinar exclusivamente à população sénior, é frequentada por um número significativo de alunos cuja faixa etária se situa acima dos cinquenta e cinco anos. Os responsáveis de ambas as instituições permitiram que circulasse regular e livremente pelos seus espaços, possibilitando-me uma maior proximidade com os seniores que as frequentavam. Os contactos iniciais foram relativamente informais e decorreram nas salas de aula, na recepção, na sala de convívio e nos espaços ajardinados. Posteriormente, percebi que não pretendia elaborar um estudo comparativo entre as duas instituições em questão, nem realizar um «estudo de caso». Com efeito, o pouco que vi e ouvi despertou o meu interesse para futuros encontros com alguns desses seniores. Esta percepção inicial opôs-se aos meus «pré-conceitos» pois, apesar de estar consciencializada para a temática do envelhecimento activo, a minha convivência com os seniores baseava-se apenas na relação que estabeleci com os meus avós na infância e na adolescência. Os primeiros encontros despertaram em mim um misto de ansiedade e de satisfação:

Não sei nada. Tenho mesmo ainda muito para aprender. Hoje [6 de Outubro de 2009] senti-me mais sábia ao lado deles [seniores]. Olhava-os à distância, mas agora vejo-os mais nitidamente e cada minuto ao seu lado é surpreendente. Tal como Alberto Caeiro, “Sei ter o pasmo essencial/ Que tem uma criança se, ao nascer,/ Reparasse que nascera deveras.../ Sinto-me nascido a cada momento/ Para a eterna novidade do mundo...”. E esta nova realidade não me assusta, senti que eles eram verdadeiramente felizes e quase invejei essa felicidade, chegar àquela idade e ser assim... simplesmente feliz. [meu «diário de bordo»].

Não hesitei na metodologia a utilizar: pretendia saber os motivos pelos quais os seniores estavam naquele lugar, mas queria também comunicar com eles. Elaborei, então, um guião de entrevista, com algumas questões sobre: as actividades frequentadas; os motivos da sua inscrição; o papel dessa instituição e da aprendizagem no seu percurso de vida (e até no dos seus familiares); a percepção do envelhecimento e do afastamento do mundo laboral (cf. Anexo III). As entrevistas foram semi-estruturadas, ou seja, apesar de ter construído um guião prévio, não segui necessariamente a ordem das perguntas, nem circunscrevi o meu interesse às mesmas. À medida que ia entrevistando um maior número de seniores, considero que «agarrava» melhor as suas respostas, aproveitando-as para colocar novas interrogações.

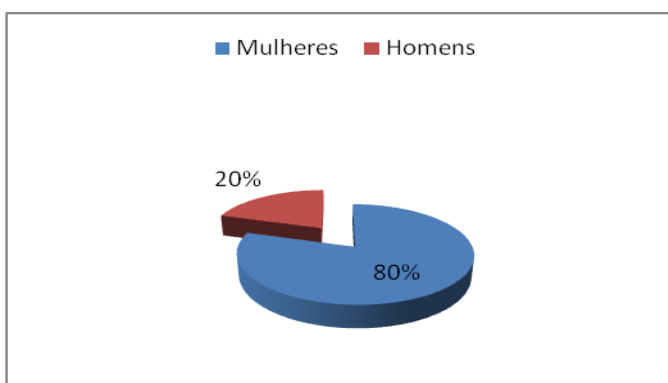
2.2. Breve Caracterização da Academia Sénior de Gaia e do Instituto Cultural de Valadares

A Academia Sénior de Gaia é um projecto social e educativo, gerido pela Gaianima (empresa municipal sob a tutela da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia), sendo também protocolada pela Santa Casa da Misericórdia de Gaia. O projecto (da autoria dos enfermeiros António Amorim e Paula Rangel) foi aprovado pela Câmara Municipal e a Academia iniciou o seu funcionamento em 1999, contando actualmente com trezentos e treze alunos (num total de novecentas e sessenta inscrições). A sua sede situa-se nas antigas instalações da Junta de Freguesia de Santa Marinha e o seu horário de funcionamento é laboral (compreendido de segunda a sexta-feira). Devido ao número limitado de salas e à falta de equipamentos adequados, as aulas de natureza desportiva e as sessões de Teatro são dinamizadas nas Piscinas Municipais, no Centro Recreativo de Mafamude, no Ginásio Club Mafamude e no edifício do TEP (Teatro Experimental do Porto), respectivamente. Os alunos pagam uma «propina» mensal de 10€ por cada actividade frequentada, cuja presença tem carácter facultativo, não havendo marcação de faltas, nem avaliação dos alunos. Os professores recebem honorários simbólicos e, no início do ano lectivo, elaboram um projecto pedagógico para a sua respectiva actividade dinamizada.

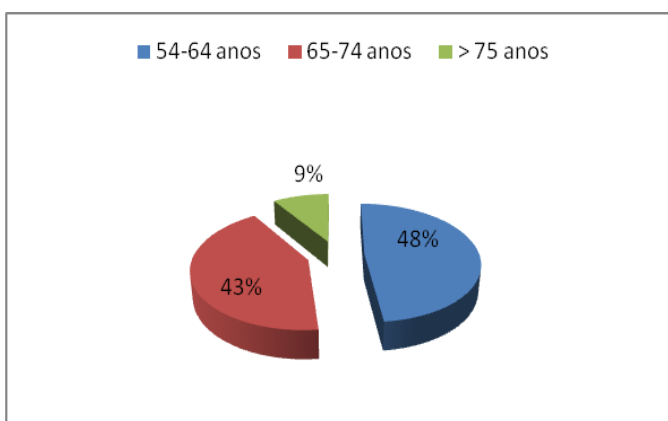
Através dos contactos estabelecidos com um dos seus responsáveis (Dr. Paulo Teixeira), pude constatar que o principal objectivo da Academia consiste em melhorar a qualidade de vida de todas as pessoas com mais de cinquenta e cinco anos de idade, através de actividades físicas, de lazer, culturais e sociais, perfazendo um total de vinte e quatro actividades, no ano lectivo 2009/2010 (cf. Anexo I). Destas, sobressaem Hidroginástica (cento e vinte inscritos), Informática (oitenta e três inscritos), Danças de Salão (oitenta e dois inscritos), Inglês (oitenta inscritos), Percursos de História Local (sessenta e cinco inscritos), História da Arte (cinquenta e nove inscritos) e Pintura (cinquenta e quatro inscritos). Assim, as actividades relacionadas com o Desporto, as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a Dança, as Línguas Estrangeiras, a Cultura e as Artes Plásticas são as mais frequentadas. Quanto às que tiveram uma adesão menos significativa, destacam-se Etiqueta e Boas Maneiras (seis inscritos), Teatro (sete inscritos), Filosofia e Técnicas de Medicina Chinesas (oito inscritos) e Guitarra (nove inscritos). O programa e a oferta educativa são definidos

anualmente, tendo em conta os interesses, conhecimentos, necessidades e preferências dos seniores. Por esta mesma razão, o Conselho de Gestão é composto por um aluno da Academia, juntamente com um professor e um responsável da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, da Gaianima e da Santa Casa da Misericórdia de Vila Nova de Gaia. Relativamente aos enfermeiros autores do projecto, estes são Conselheiros nas reuniões (trimestrais) do Conselho de Gestão, com o objectivo de contribuírem para o funcionamento positivo da Academia.

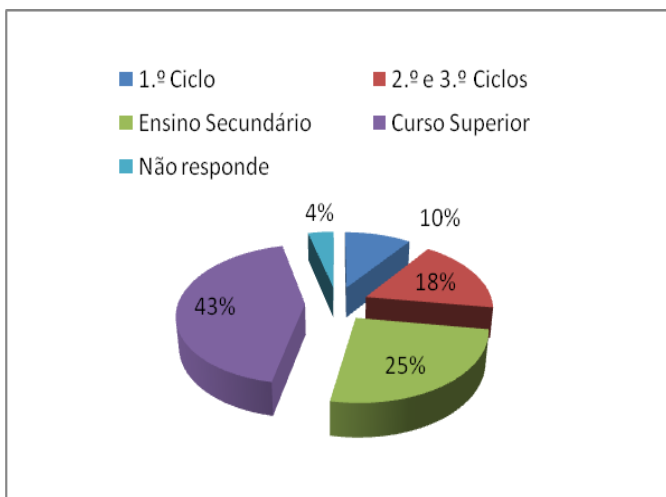
No que concerne a algumas informações sobre os seniores que a frequentam, destaque-se que: 80% são mulheres e 20% homens (número semelhante à média nacional – 78% e 22%, respectivamente – NIS, 2008); a faixa etária entre os cinquenta e quatro e os sessenta e quatro anos corresponde a 48%, logo seguida da faixa entre os sessenta e cinco e os setenta e quatro anos, que representa 43%; os seniores com mais de setenta e cinco anos têm uma representação consideravelmente inferior, de 9%. Quanto às suas habilitações literárias, sobressaem aqueles que possuem Curso Superior (43%). Os que frequentaram o Ensino Secundário (25%) e os 2.º e o 3.º Ciclos (18%) encontram-se em menor número, e o 1.º Ciclo (10%) assinala uma clara minoria.



Quadro 6 – Percentagem de homens e mulheres inscritos na Academia Sénior de Gaia



Quadro 7 – Faixas etárias dos alunos da Academia Sénior de Gaia

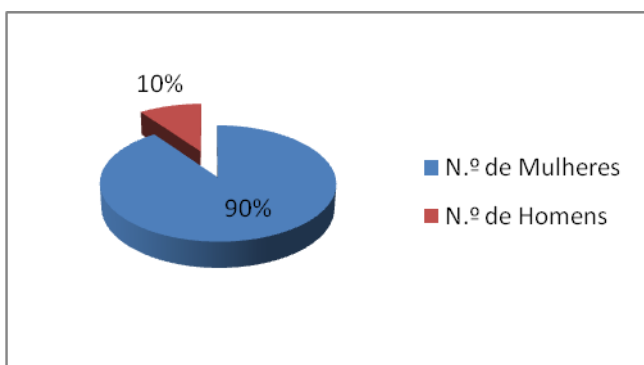


Quadro 8 – Habilitações Literárias dos alunos da Academia Sénior

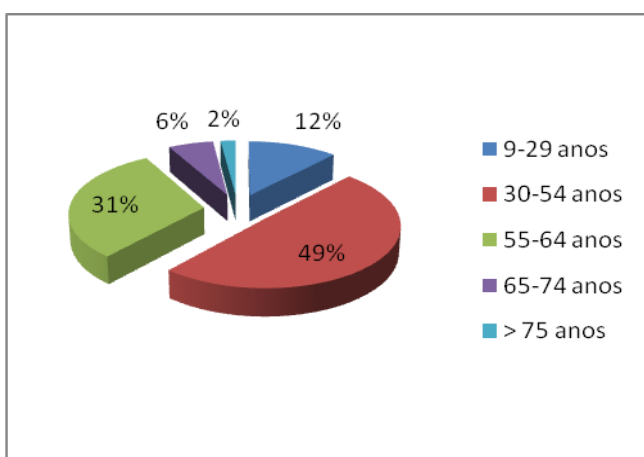
No que diz respeito ao Instituto Cultural de Valadares, o projecto surgiu em 1998, a sua gestão é da responsabilidade da Junta de Freguesia de Valadares e conta com cento e um alunos. O número é bastante inferior ao da Academia Sénior de Gaia, mas as dimensões do Instituto também são mais reduzidas. Além disso, os alunos do Instituto pertencem maioritariamente à freguesia (periférica) de Valadares, enquanto que a Academia abrange todo o concelho de Vila Nova de Gaia e está situada numa das freguesias com maior densidade populacional (Santa Marinha), beneficiando de uma rede de transportes bastante desenvolvida. Quando contactei pessoalmente o ex-Presidente (na altura ainda a exercer funções) da Junta de Freguesia de Valadares (Sr. Jorge Soares), este referiu que a ideia inicial seria a de fundar uma Universidade Sénior mas, para evitar a restrição do número de alunos, optou-se pela abertura do Instituto a pessoas de diferentes faixas etárias (ao contrário do que sucede na Academia Sénior).

As actividades promovidas pelo Instituto (cf. Anexo I) são: Artes Decorativas (trinta e três inscritos), Arraiolos (quatro inscritos), Bordados (nove inscritos), Ginástica (três inscritos), Informática (quinze inscritos), Inglês (doze inscritos), Pintura a Óleo (vinte e dois inscritos) e Viola (oito inscritos). Estas disciplinas relacionam-se sobretudo com as TIC, o Inglês (Língua Estrangeira) e as Artes Plásticas, sendo que todos os alunos – ou melhor, as alunas - de Pintura a Óleo têm mais de cinquenta e cinco anos. (apesar de esta não ser uma aula exclusivamente destinada a seniores). O seu horário de funcionamento é laboral e pós-laboral (incluindo o sábado), uma vez que o público-alvo não é exclusivamente sénior. Todas as aulas decorrem no edifício da Junta de Freguesia, à excepção de TIC, que funciona numa sala externa. Tal como na Academia Sénior de

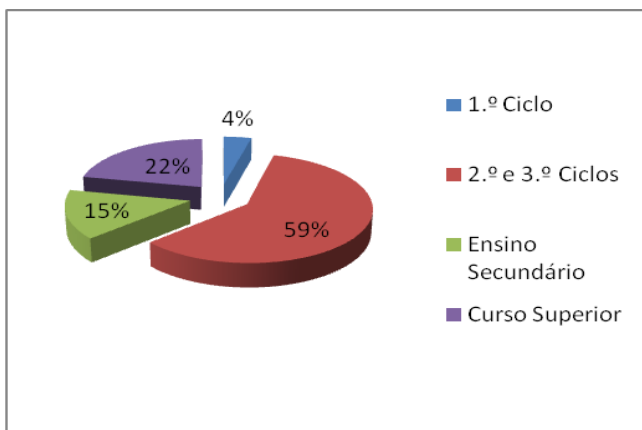
Gaia, os professores são remunerados e os alunos pagam valores mensais simbólicos. Relativamente a estes, o sexo feminino evidencia-se claramente com 90% (número superior à média nacional – 78% - NIS, 2008). No Instituto não há restrições quanto à idade, por isso as faixas etárias são variadas: dos nove aos vinte e nove anos (12%), dos trinta aos cinquenta e quatro anos (49%), dos cinquenta e cinco aos sessenta e quatro anos (31%), dos sessenta e cinco aos setenta e quatro anos (6%) e a partir dos setenta e cinco anos (2%). Tal como na Academia, esta última faixa etária tem uma representação bastante reduzida. Em relação às habilitações literárias, há uma prevalência dos 2.º e 3.º Ciclos (59%), os alunos com Curso Superior representam 22%, Ensino Secundário 15% e 1.º Ciclo apenas 4%. Estes dados divergem dos da Academia, mas há que ter em consideração a especificidade de cada instituição. Porém, sublinhe-se que, em ambas, os inscritos com habilitações ao nível do 1.º Ciclo estão em minoria.



Quadro 9 - Percentagem de homens e mulheres inscritos no Instituto Cultural de Valadares



Quadro 10 - Faixas etárias dos alunos do Instituto Cultural de Valadares



Quadro 11 - Habilitações Literárias dos alunos do Instituto Cultural de Valadares

Estas informações acerca destas duas instituições e daqueles que as frequentam foram cedidas pelo Dr. Paulo Teixeira e pela técnica administrativa Leonor Magalhães, respectivamente, que se disponibilizaram a revelar alguns dos conteúdos presentes nas Fichas de Inscrição dos alunos. Não posso deixar de mencionar também que quer a Academia, quer o Instituto não beneficiam de subsídios ao nível do poder central, mas sim de apoios provenientes da autarquia de Vila Nova de Gaia e da Junta de Freguesia de Valadares (poder local), respectivamente. No caso da Academia, este projecto é apoiado, sobretudo, pelos Pelouros da Cultura e do Desporto. Em relação ao Instituto, a sua responsabilidade pertence ao Pelouro da Acção Social.

2.3. Informações sobre os Entrevistados

Para o presente estudo, foram realizadas dezassete entrevistas (cada uma com uma duração média de quarenta minutos), gravadas com consentimento prévio, preservando a identidade de cada sénior, através da atribuição de nomes fictícios. Os alunos da Academia Sénior (dez, no total) foram entrevistados na sala de convívio, enquanto que as sete entrevistadas do Instituto Cultural de Valadares preferiram fazê-lo durante a aula de Pintura a Óleo (orientada pelo professor Joaquim Durão), não só pelas limitações do espaço, mas sobretudo porque quiseram pintar e discursar simultaneamente.

Relativamente a algumas informações acerca dos entrevistados (cf. Anexo II), as suas idades situam-se entre os cinquenta e sete e os oitenta anos (perfazendo uma média de sessenta e um anos de idade), apenas cinco são do sexo masculino (o que reflecte a já referida prevalência feminina neste tipo de instituições), quase todos são casados, havendo dois divorciados, duas viúvas e uma solteira. A maioria está inscrita há mais de quatro anos e, das actividades frequentadas, destacam-se Pintura a Óleo (no caso das alunas do Instituto) e Percursos de História Local, Inglês, Francês, Informática, Hidroginástica e Pilates (na Academia). No que diz respeito à situação profissional, a maioria encontra-se reformada, duas seniores ainda exercem actividade profissional e uma está desempregada. Quanto ao nível de escolaridade, dez têm frequência ou concluíram o Ensino Secundário (um deles, curiosamente, por processo RVCC, após se ter reformado), quatro possuem Curso Superior, uma tem o 9.º ano de escolaridade e duas o 1.º Ciclo. Outro dado pertinente reside no facto de as habilitações dos seus filhos serem iguais ou superiores às dos pais. Penso que estes dados reflectem um pouco a própria realidade daqueles que frequentam as Universidades Seniores: predomínio de mulheres, sexagenários, reformados e com nível de escolaridade elevado.

2.4. Importância dos Discursos dos Entrevistados

Graças aos seus discursos (singulares e únicos, mas com muitos aspectos em comum), considero os seniores detentores de uma sabedoria adquirida ao longo da vida, através das experiências vivenciadas. Metaforicamente, arrisco a comparar os seus discursos a autênticos diamantes, sendo sempre complexo trabalhar com objectos valiosos. Reconheço que me sinto agraciada por ter entrevistado aqueles dezassete seniores. Podiam ter sido outros mas, num determinado dia, a uma determinada hora, eu escolhi propor a um deles que dialogasse um pouco comigo (ou será que foram eles que me escolheram?). Certamente que sem eles a minha pesquisa e os caminhos a percorrer não teriam sido os mesmos.

Aproveitando a referência aos «caminhos», espero que o presente estudo reflecta um “caminhar analítico” que me permita desvendar os seus discursos e possibilitar “a emergência de sentido atribuídos, e a produção de um novo discurso, o decorrente da análise” (Terrasêca, 1996: 119). Julgo que o momento posterior à «recolha» das entrevistas, isto é, a análise do seu conteúdo e, conseqüentemente, a criação de um novo discurso constituiu a fase mais complexa e pertinente do meu trabalho de investigação, visto que o transformará em algo único, singular, apenas possível graças aos discursos emitidos e à minha “tradução”, à assimilação de elementos estranhos e ao desenvolvimento do nosso próprio sistema linguístico (Habermas, 1987, cit in Terrasêca, 1996: 118), efectuando assim inferências entre o discurso produzido e a análise desse mesmo discurso (Vala, 1986: 104).

De igual modo, para analisar o conteúdo dos discursos, foi necessário criar as designadas «categorias de análise». Algumas já tinham sido pré-concebidas tendo em conta as minhas preocupações iniciais mas, à medida que fui ouvindo repetidas vezes os seus discursos e reflectia com mais precisão sobre os mesmos, surgiram outras categorias. Como defende Terrasêca (1996: 126), “a pré-existência afasta-se da pré-categorização pela rigidez e dose de constrangimento que esta imprime ao processo”, ou seja, é possível eliminar ou substituir categorias pré-existentes. Assim, a primeira categoria de análise diz respeito às motivações dos seniores que frequentam a Academia Sénior de Gaia e o Instituto Cultural de Valadares, às razões que «conduziram» os entrevistados até estas instituições. O *interesse pela actualização de conhecimentos e aquisição de novos saberes, a importância das relações interpessoais, a ocupação do*

tempo livre e alcançar o bem-estar (a vários níveis) constituem subcategorias de análise previamente definidas, tendo em consideração as leituras já realizadas. Contudo, a *influência de familiares*, a *necessidade de cumprir horários* e a *«libertação» de obrigações* (familiares, domésticas e profissionais) representam subcategorias que surgiram após a análise dos discursos

As diferentes percepções do tempo conduziram à categoria de análise sobre a aceitação do período da reforma e os novos papéis sociais atribuídos aos seniores. Relendo os seus discursos, constatei diferentes formas não só de «enfrentar» esta nova etapa da vida, mas também de perspectivar socialmente os seniores. A terceira categoria de análise reside nas repercussões das vivências na Academia e no Instituto, cujas subcategorias são: a *ocupação positiva do tempo livre*; o *estabelecimento de relações interpessoais*; o *bem-estar* (a vários níveis) e a *realização pessoal*; e a *aquisição de novos saberes*. É possível que as motivações se confundam com as repercussões. Porém, julgo que consegui distinguir as causas das consequências apresentadas pelos seniores, relativamente à sua frequência nesses espaços. Posteriormente, surge a categoria de análise acerca da Aprendizagem perspectivada pelos seniores, cujas subcategorias assentam na *importância da Aprendizagem nos percursos de vida* dos seniores (e dos próprios filhos), bem como na *valorização da Aprendizagem nesta etapa específica da vida*. Alguns dos entrevistados também manifestaram interesse em *distinguir as actividades (não formais)* da Academia e do Instituto daquelas que foram experienciadas na *escola (em contextos formais)*, bem como procuraram diferenciar essas instituições dos denominados *centros de dia e lares de «terceira idade»*, dando lugar a duas subcategorias que não estavam previstas. Por último, as diferentes percepções do envelhecimento constituem uma categoria de análise que já tinha sido pré-estabelecida, embora as suas subcategorias tenham surgido após a reflexão sobre os discursos: *envelhecer activamente* e *viver o presente, assumindo a importância do passado em prol do futuro*.

Julgo também que uma das razões da minha escolha em adoptar uma metodologia mais «qualitativa» reside no facto de pretender problematizar, “trabalhar o saber de que as pessoas são portadoras”, em vez de “produzir saberes sobre as pessoas coisificadas que elas não seriam capazes de saber” (Berger, 1992: 25). Obviamente que o campo teórico representa uma referência importantíssima em qualquer investigação, mas o meu enfoque reside nas «vozes» dos seniores e na sua interpretação. Por vezes, metaforicamente, sinto que lhes «retirei» algo, que ao gravar os seus discursos estava a

«aprisionar» qualquer coisa que lhes pertencia (quase como os povos nativos julgavam que lhes estavam a retirar a alma quando eram fotografados). Penso que a minha função consiste em restituir o que é devido: dar-lhes «voz», atribuir-lhes o merecido valor (tantas vezes esquecido), adoptar uma “posição de escuta”, oposta à “observação, cujo ideal é o espelho transparente que permite ver sem ser visto” (idem: 34). De igual modo, espero que a ligação que estabeleci com cada sénior tenha representado um “encontro de dois sujeitos onde aquele que tem o domínio sobre o aparecimento e o desenvolvimento dos fenómenos é precisamente aquele que é o objecto do conhecimento” (idem: 34). Neste caso específico, são os seniores que me conduzirão à «produção de saberes».

Capítulo III

A APRENDIZAGEM E O ENVELHECIMENTO PERSPECTIVADOS PELOS SENIORES

3.1. Motivações dos Seniores que frequentam a Academia e o Instituto

*No tempo em que festejavam o dia dos meus anos,
Eu era feliz e ninguém estava morto.
Na casa antiga, até eu fazer anos era uma tradição de há séculos,
E a alegria de todos, e a minha, estava certa como uma religião qualquer.*

*No tempo em que festejavam o dia dos meus anos,
Eu tinha a grande saúde de não perceber coisa nenhuma,
De ser inteligente para entre a família,
E de não ter as esperanças que os outros tinham por mim.
Quando vim a ter esperanças, já não sabia ter esperanças.
Quando vim a olhar para a vida, perdera o sentido da vida.*

*Sim, o que fui de suposto a mim mesmo,
O que fui de coração e parentesco,
O que fui de serões de meia-província,
O que fui de amarem-me e eu ser menino,
O que fui — ai, meu Deus!, o que só hoje sei que fui...
A que distância!...
(Nem o eco...)
O tempo em que festejavam o dia dos meus anos!
O que eu sou hoje é como a humidade no corredor do fim da casa,
Pondo gelado nas paredes...
O que eu sou hoje (e a casa dos que me amaram treme através das minhas lágrimas),
O que eu sou hoje é terem vendido a casa,
É terem morrido todos,
É estar eu sobrevivente a mim-mesmo como um fósforo frio...*

*No tempo em que festejavam o dia dos meus anos ...
Que meu amor, como uma pessoa, esse tempo!
Desejo físico da alma de se encontrar ali outra vez,
Por uma viagem metafísica e carnal,
Com uma dualidade de eu para mim...
Comer o passado como pão de fome, sem tempo de manteiga nos dentes!
Vejo tudo outra vez com uma nitidez que me cega para o que há aqui...
A mesa posta com mais lugares, com melhores desenhos na loiça, com mais copos,
O aparador com muitas coisas — doces, frutas, o resto na sombra debaixo do alçado,
As tias velhas, os primos diferentes, e tudo era por minha causa,
No tempo em que festejavam o dia dos meus anos...
Pára, meu coração!
Não penses! Deixa o pensar na cabeça!
Ó meu Deus, meu Deus, meu Deus!
Hoje já não faço anos.
Duro.
Somam-se-me dias.
Serei velho quando o for.
Mais nada.
Raiva de não ter trazido o passado roubado na algibeira! ...
O tempo em que festejavam o dia dos meus anos!...*

O que fazer para que, ao olhar para a vida, não se perca o seu sentido? Para encurtar a distância entre o que alguém outrora foi e o que hoje é? Para deixar de sobreviver a si próprio e passar a viver, no real sentido da expressão? Para que os dias não sejam meramente somados, mas sim vividos? Para que não se sinta nostalgia por um passado que jamais voltará e se encare positivamente um presente e um futuro? Não serei eu a dar estas respostas, ou melhor, serei eu a transmiti-las através dos discursos dos seniores entrevistados.

Na sociedade actual, após vários anos dedicados a uma actividade profissional (ou a várias), a maioria das pessoas é confrontada com a seguinte situação: deixa de ser considerada «produtiva», isto é, já não faz parte da designada «população activa». De acordo com Neto (1999: 298), “numa perspectiva ideal, a reforma seria de encarar como um processo gradual ligado ao envelhecimento de modo livre”. Porém, o que para alguns seniores pode ser considerado como algo de profundamente positivo, para muitos a ocupação do tempo livre constitui um problema. Tendo em conta esta complexa adaptação a uma nova etapa da vida, as Universidades Seniores podem possibilitar não só a ocupação activa do tempo livre, mas também o combate à concepção estereotipada e à “visão limitadora e alienante do idoso que o desconsidera como um cidadão capaz de produzir, criar e contribuir efectivamente na sociedade” (Oliveira, F., 2002: 4).

Neste Capítulo relativo à análise dos discursos, espero contribuir para uma melhor percepção dos percursos e vivências experienciados por alguns seniores que frequentam este tipo de instituições educativas, bem como explorar o modo como a aprendizagem é por eles perspectivada quer nesta etapa da vida, quer ao longo das suas vidas. Para alcançar estes objectivos, importa primeiramente identificar alguns dos motivos pelos quais um número cada vez mais significativo de pessoas decide frequentar as Universidades Seniores. A partir do seu testemunho (cf. Anexo IV), pude constatar as seguintes motivações: o interesse pela actualização de conhecimentos e aquisição de novos saberes; a importância das relações interpessoais; alcançar o bem-estar (a vários níveis); a «libertação» de obrigações (familiares, domésticas e profissionais); a necessidade de cumprir horários; a ocupação do tempo livre; e a influência de familiares e amigos.

Interesse em actualizar conhecimentos, adquirir e aplicar novos saberes

A maioria dos entrevistados justificou a sua escolha com o interesse pela actualização de conhecimentos e pela aquisição de novos saberes. Estes seniores decidiram frequentar a Academia e o Instituto movidos pelo desejo de “*aprender novas coisas*” (Vítor: 24; Lúcia: 29), de “*ampliar*” os seus conhecimentos (Irene: 64) e de “*exercitar a mente*” (Lúcia: 29). De igual modo, optaram por uma determinada actividade “*para conhecer determinadas terras*” (António: 7), para adquirirem competências linguísticas (“*quero o Francês porque tenho um filho na Suíça*” – Fátima: 14) e ao nível das TIC (“*precisava de utilizar o computador e já estava desactualizada*” – Aurora: 46), por exemplo. Constatei também que nenhum dos entrevistados relacionou a aprendizagem com aspectos do desenvolvimento físico e metabólico. Talvez pelo facto de associaram o conhecimento a aspectos cognitivos e à capacidade de memorização? Mesmo que possa ocorrer de forma não consciente, nem intencional, aprender determinados passos de Dança ou alguns exercícios de Ioga (por exemplo) constitui também uma aquisição de saberes e uma alteração dos seus comportamentos e atitudes.

Além disso, verifiquei que os seus interesses não se centram somente nos domínios histórico-cultural, linguístico e informático. Alguns seniores decidiram frequentar actividades relacionadas com as Artes Plásticas, para desenvolverem e «testarem» as suas potencialidades, bem como explorarem possíveis talentos:

*“Comecei a ver aí trabalhos de colegas meus e interroguei-me «Se eles fazem, por que é que eu não faço?» (...) Fazer coisas, por que não? **Eu sou capaz.**”* (Manuel: 17);

*“**Sempre** gostei de pintar, mas nunca tive oportunidade de o fazer muito, porque tinha uma vida muito ocupada.”* (Aurora: 46);

*“**Desde pequenina** que eu pensava em pintar assim [como o pai] (...) nunca aprendi pintura, nem técnica nem nada, isto é mesmo **querer saber mais** alguma coisa.”* (Dulce: 53);

*“**Sempre** tive uma certa apetência para trabalhos manuais (...) Depois, o bichinho começou a entranhar-se em mim.”* (Irene: 64);

*“Eu, **desde pequena**, desde os seis, sete anos, **sempre** tive jeito para desenho. Portanto, nessa altura, quando nós estudávamos davam pouco valor à parte das Artes.”* (Adelaide: 67).

Uma das entrevistadas – Carolina – mencionou também o facto de querer “*relembrar aquilo que já se tinha esquecido*” e “*estar **sempre** actualizada*” (Carolina: 60). Nelson acrescentou ainda que: “***Sempre** gostei de estudar, mas a minha profissão*

nunca me deu grandes possibilidades...” (Nelson: 32). Destaco as expressões *sempre* (nesta última e em outras citações anteriores) visto que, ao fim de várias décadas dedicadas ao mundo laboral, chegou finalmente a oportunidade de os seniores se dedicarem àquilo que mais apreciam, revelando um interesse permanente pelas aprendizagens adquiridas ao longo da vida. A fase da reforma não é aqui vivida como um fim, mas antes como um início, “um tempo de oportunidade(s)”, o que confirma “a possibilidade e a necessidade de construção de projectos vocacionais em todas as idades” (Nascimento, 2009: 132).

Curiosamente, António foi um dos poucos seniores que pretendia “*cada vez ter mais formação*” (António: 7). No contexto dos alunos seniores, julgo que esta “formação” não se reduz aos propósitos da formação profissional, mas antes corresponde ao sentido primordial da formação ao longo da vida, regulada pelo “princípio da realização” e pelo “reino da liberdade e já não o da necessidade” (Pinto, F.C., 2007: 87). Tendo em conta esta perspectiva, a Aprendizagem ao Longo da Vida não se circunscreve às exigências do mundo do trabalho, nem à mera aquisição de determinados conhecimentos e competências. Pelo contrário, este processo contínuo “em que cada ser humano aprende a se formar e a se informar a fim de se transformar e de transformar o meio em que se insere” (Oliveira, F., 2002: 13) poderá potencializar a autonomia e o desenvolvimento daqueles que desejam verdadeiramente aprender, bem como da comunidade envolvente.

Importância das relações interpessoais

Estabelecer relações interpessoais foi outra das razões apontadas para a inscrição na Academia e no Instituto, embora a sua importância tenha sido mais realçada enquanto repercussão/efeito do que como motivação/causa. Na opinião de António, o prazer que advém de “*ouvir as pessoas*” (António: 7) e de “*conviver*” para “*nos abrir mentalidades, e ter outro tipo de conversas*” (idem: 10) constituiu um estímulo para frequentar a Academia. De acordo com este aluno, ao conversar e, sobretudo, ao escutar os outros, os conhecimentos, reflexões, valores e ideias de cada pessoa tornam-se mais «abertos», isto é, mais flexíveis e enriquecidos, evidenciando aqui uma partilha de saberes e, conseqüentemente, uma aprendizagem, sem esquecer que esta implica também “aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado” (Charlot, 2000: 53). Para uma das entrevistadas, “*fazer amigos*” (Carolina: 60) foi o

principal motivo da sua inscrição quer na Academia, quer no Instituto (frequenta os dois espaços), uma vez que mudara de cidade e necessitava de estabelecer novos laços de amizades. O estudo realizado por Monteiro e Neto (2008: 107) destaca, precisamente, que as pessoas frequentam as Universidades Seniores para conviver. Com efeito, “tal como na adolescência, observa-se uma grande necessidade de contacto social, sendo procurados momentos e actividades que pressupõem a interacção e o encontro interpessoal” (Nascimento, 2009: 132).

Alcançar o bem-estar (a vários níveis)

Na origem da inscrição na Academia e no Instituto, também esteve presente a necessidade de alcançar o bem-estar, entendido como a satisfação das necessidades do ser humano, considerando também o “valor que cada pessoa atribui às coisas da vida: a um fenómeno, a uma situação ou à própria vida humana” (Petritz e Tamer, 2007: 196). O bem-estar referido por alguns entrevistados relaciona-se não só com aspectos do desenvolvimento e do exercício físicos - para não ficar “*perro*” (António: 7), por exemplo – mas também do foro emocional, como se de uma terapia psicológica se tratasse:

*“Eu andava à procura de qualquer coisa, estava numa fase... Sabe que uma pessoa quando se reforma fica assim um bocadinho... Precisava de uma coisa mais **estável**, percebe?”; “Porque eu sentia que tinha de fazer este **investimento**. Não ia agora ficar todo o dia em casa ou num centro de dia, por exemplo.” (Vítor: 23).*

Vítor precisava de superar as dificuldades inerentes ao período da reforma, que muitas vezes são apresentadas como um conjunto de perdas, relativas ao papel profissional, ao sentido de utilidade, às relações sociais, à saúde, aos rendimentos e à independência (Neto, 1999: 298). Porém, este processo negativo deve ser substituído “pela consideração de que os estádios mais avançados da vida são momentos propícios para novas conquistas, guiadas pela busca do prazer e da satisfação pessoal” (Débert, 1999: 14), daí que este sénior tenha decidido *investir* nas actividades da Academia para (re)obter esse bem-estar, sem esquecer que a própria palavra *investimento* está associada a um processo de troca, de dar para receber, evidenciado assim um processo de partilha e de apoio mútuos entre as actividades das Universidades Seniores e aqueles que as frequentam. Tal como defende Nascimento (2009: 132):

“A transição para a reforma será menos dolorosa quando as mudanças que ela implicar forem mínimas, isto é, quando o indivíduo escolher objectos de investimentos com características comparáveis às do trabalho que realizava” ou “puder envolver-se mais intensamente em actividades já valorizadas”.

Uma das entrevistadas justificou a sua permanência no Instituto do seguinte modo:

“Eu venho para aqui porque, no fundo, isto é a minha vida, preciso disto para viver, foi um novo sentido que eu quis dar à minha vida.” (Emília: 72).

Considerando a sua história de vida, Emília (com oitenta anos de idade) necessita destas actividades para a sua própria «sobrevivência», para atribuir novo(s) sentido(s) à vida e melhorar a sua qualidade, já que sofreu várias perdas, de entre as quais se destaca o falecimento de um filho. Após a morte deste, decidiu ocupar o seu tempo a dar aulas em casa e, posteriormente, no Instituto. Sublinho que a idealização desse espaço surgiu graças a esta sénior (com o apoio da Junta de Freguesia de Valadares), que é simultaneamente aluna e monitora, tendo preferido este termo (em vez de professora) devido à ausência de formação académica e ao facto de não transmitir propriamente conteúdos, mas sim de orientar actividades relacionadas com as Artes Decorativas (esta informação foi transmitida durante uma conversa informal com Emília).

«Libertação» de obrigações (familiares, domésticas e profissionais)

Quando confrontadas com o elevado número de mulheres nas Universidades Seniores (que se opõe à reduzida participação masculina), algumas interlocutoras conceberam estas instituições como um refúgio face às «obrigações» e «tarefas» (familiares, domésticas e profissionais) que sempre tiveram ao longo da vida e que ainda continuam a desempenhar:

*“Se calhar, as senhoras procuram a Academia como um **escape**.”* (Manuela: 31);

*“Nós, mulheres, trabalhamos uma vida inteira, educámos os filhos, fomos donas de casa e esposas, e agora ainda continuamos a ser isso tudo mas **queremos ter mais tempo para outras coisas**, fazer aquilo que não tivemos tempo...”* (Amélia: 59);

*“Quando uma mulher da **minha geração** sai de casa e entra numa coisa destas... É um refúgio, porque nós fomos quase «escravas», claro que é um exagero, mas fomos muito **submissas**, ficávamos muitas vezes em casa, dedicávamo-nos muito aos filhos, não quer dizer que agora as mulheres não se dediquem mas têm mais **liberdade**”; “o homem com sessenta e tal anos quer manter a sua liberdade e não se interessa muito por isto, o homem ia trabalhar, chegava a casa e lia o jornal, não eram todos mas a maior parte era assim. O que lhes interessa nesta fase da vida é mesmo manter a liberdade, acho eu.” (Dulce: 55).*

Nesta etapa da vida, o mais importante para os homens consistirá em manter a liberdade (que sempre possuíram), enquanto que para as mulheres o objectivo residirá na sua «libertação». Como defende Neto (1999: 299), o período da reforma acrescenta igualdade entre homens e mulheres, “na medida em que se reduzem as diferenças nas actividades dos cônjuges”. Estas deixam de ser apenas mães, avós, esposas, profissionais e «donas de casa», para se dedicarem, finalmente, às actividades que mais apreciam. Neste sentido, o processo educativo desenvolvido pelas Universidades Seniores poderá objectivar a emancipação daqueles (sobretudo daquelas) que as frequentam, sem a preocupação de haver um produto final, um resultado visível e concreto (Freire, 1996: 84).

Aurora, por exemplo, frisou: *“Eu ficava louquinha se só ficasse em casa a tomar conta de velhos, era tudo velho e eu sentia-me mal”* (Aurora: 46). Perante uma vida familiar complexa e que implicava (entre outros aspectos) cuidar dos pais, esta mulher (que é mãe, filha e esposa) decidiu deliberada e conscientemente «libertar-se» um pouco desses encargos e papéis desempenhados, para se dedicar a algo que verdadeiramente aprecia [aulas de Pintura a Óleo]. O mesmo referiu Dulce: *“exigi a mim própria ter um bocadinho de tempo, não é ser só avó, nem estar a trabalhar”* (Dulce: 53). Em suma, estas entrevistadas consciencializaram-se de que não podem dedicar, exclusivamente, o seu tempo aos netos, filhos e marido, nem à sua profissão (caso ainda a exerçam).

Necessidade de cumprir horários

Por outro lado, a necessidade de ter horários para cumprir foi uma motivação mencionada várias vezes no decorrer do discurso de três seniores:

*“Os dias começaram a ser muito iguais...”; “Comecei a sentir que **precisava** de horários.”;*
*“Eu sentia que **precisava** de me **impor** um horário.” (Manuela: 31);*

“Eu tinha de arranjar actividades com horários, com horários.”, “Era preciso ter horários, com obrigações.”, “Acho que é importante termos obrigações, tarefas obrigatórias.” (Amélia: 56-57);

“Eu em casa não consigo fazer nada, disperso-me, naquelas três horas sei o que tenho a fazer.” (Emília: 70).

Ressalte-se a imperatividade presente nas expressões “precisar”, “impor”, “ter de”, “obrigações” e “tarefas obrigatórias”, conferindo às actividades frequentadas na Academia e no Instituto um carácter de obrigatoriedade não com sentido pejorativo, mas antes como forma de gerir e ocupar melhor o tempo disponível. Quando os seniores «abandonam» a sua vida profissional, deixam de ter algumas «obrigações», como cumprir horários e tarefas pré-estabelecidos, e passam a desfrutar de uma maior liberdade. Contudo, o que aparentemente parece ser positivo, poder-se-á revelar um «presente envenenado», visto que o tempo livre propicia a recordação de várias ausências e preocupações (familiares, sociais, profissionais, relacionadas com a saúde ou com a situação económica, por exemplo). De acordo com Nascimento (2009: 133), torna-se fundamental “apoiar o indivíduo na reconceptualização da perspectiva temporal levando-o a ver o futuro como o tempo que sobra e não como o tempo que lhe resta”. Efectivamente, no caso específico das minhas entrevistadas verificaram-se várias perdas: Amélia era viúva e a filha tinha casado recentemente; Emília também enviuvara e perdera um filho; e Manuela encontrava-se desempregada e vivia sozinha. Como defende a mesma autora (idem: 133):

“Se não houver nenhuma estruturação alternativa do tempo, o excesso de tempo livre poderá levar os indivíduos ao desperdício, a situações de vazio nas quais não existe nenhum propósito a animar os seus dias e a dar sentido à sua vida. Daqui resulta a ausência de projectos, a existência de projectos apenas na esfera mental ou o investimento em projectos que constituem mais um meio de ocupação do tempo do que fontes efectivas de realização e desenvolvimento da identidade.”

Considero, portanto, que a necessidade de cumprir horários e ocupar o tempo com actividades pré-estabelecidas evidencia a tentativa de escapar ao «vazio» e à «dispersão» que sentiam em suas casas, destacando-se assim o papel fundamental da Academia e do Instituto na promoção do desenvolvimento e da realização pessoal e social dos seus alunos. Tal como refere F.C. Pinto (2007: 75), “o ex-trabalhador ou

depressa renova a sua agenda de compromissos ou rapidamente enceta um processo irreversível de entropia”, ou seja, corre o risco de se isolar e desestruturar socialmente. Compete à nossa sociedade, “criar as oportunidades de escolha livre para que as pessoas possam utilizar o tempo da terceira idade da forma mais satisfatória possível” (Martín, I. et al., 2007b: 223).

Ocupação do tempo livre

No sentido de ocuparem o tempo disponível da melhor forma possível, vários seniores decidiram aderir ao projecto educativo da Academia e do Instituto:

*“Temos que, portanto... **ocupar o nosso tempo livre**, embora haja que fazer em casa, os filhos têm a sua vidinha, vêm os netos mas mesmo assim... eu tinha **muito tempo livre**.”* (Fátima: 14);

*“Já tinha ideias de me inscrever em qualquer coisa, porque **não queria ficar parada em casa**.”* (Julieta: 42);

*“Senti realmente que precisava de arranjar **uma ocupação**.”* (Aurora: 46);

*“Eu precisava de actividades que **ocupassem a minha cabeça**, não que me doessem.”* (Amélia: 56);

*“Também era mais **uma ocupação**.”* (Carolina: 60);

*“Eu não sou pessoa para **estar parada**.”* (Irene: 64).

Durante décadas de trabalho profissional, o tempo destes seniores constituiu “um bem raro e precioso” (Nascimento, 2009: 133), que necessitava de ser aproveitado e rentabilizado da melhor forma, fixando-se determinadas rotinas. Contudo, nesta nova etapa das suas vidas, a percepção do tempo já não é a mesma: a rotina é estar desocupado, aparentemente sem nada para fazer. O tempo parece sobrar, em vez de escassear, daí a importância de preencher e de aproveitar os momentos «vazios» através de actividades que contribuam para o desenvolvimento e o bem-estar cognitivo, físico, emocional e psicossocial, bem como para aprendizagens significativas, não se limitando a actividades de lazer e assistenciais. Estar em casa a ver televisão, conviver no café com os amigos e/ou cuidar de familiares não satisfaziam plenamente estes seniores, por isso decidiram ocupar o seu tempo livre na Academia e no Instituto, quiçá para «resgatar» um pouco do passado outrora activo e azafamado. Porém, esta mudança da percepção do tempo ocorreu de forma inversa para duas alunas:

*“Eu sinto que nunca tenho tempo, eu tenho amigas que me dizem que eu agora **não tenho tempo** para nada e é verdade. Eu até lhes digo: «se queres deixar de ter tempo, reforma-te».”* (Aurora: 47);

*“Eu hoje em dia até **nem tenho tempo** para fazer o que eu quero fazer. Eu penso que, antigamente, quando trabalhava, tinha mais tempo. É estranho, não é? Deito-me tarde, levanto-me cedo e o tempo voa...”* (Carolina: 61).

Esta “estranha” inversão do tempo reforça a ideia de que o momento da reforma pode ser encarado de diferentes maneiras pelos seniores, bem como confirma a opinião de Neto (1998: 522) sobre o facto de as pessoas reformadas poderem “continuar a ser activas e a contribuir para a qualidade de vida de si próprias e de outras”. Além disso, o mesmo autor considera que o período da reforma é mais problemático para os homens, “enquanto as mulheres experimentam menos descontinuidade pois mantêm pelo menos as suas responsabilidades domésticas” (Neto, 1999: 300).

Influência de familiares e amigos

Por último, a influência de familiares (Amélia: 56; António: 10) e de amigos (Adelaide: 67; Afonso: 11; Dulce: 52; e Maria: 37) também interferiu nesta decisão, embora não pareça ter tido um papel determinante, visto que os entrevistados apresentaram conjuntamente outros motivos (já explanados) para justificarem a sua permanência nesses espaços.

3.2. A Reforma: atribuição de novas formas e novos papéis sociais aos Seniores

*Não se resiste
Ao deus atroz
Que os próprios filhos
Devora sempre³.*

Ricardo Reis, *Poesia*

A expressão *reforma* sugere um novo ciclo de mudanças que visam o aperfeiçoamento de algo. No que diz respeito aos seniores, esta nova etapa pode e deve ser concebida de forma positiva, a fim de rever e de melhorar a qualidade de vida dos mesmos, em oposição a uma *aposentação*, no sentido de *estagnação*. Com efeito,

“o ideal é aproveitar a predisposição dos indivíduos para a revisão de vida de modo a promover a recordação de experiências que forneçam pistas relativamente às aspirações por realizar, às competências desenvolvidas, aos interesses «adormecidos»” (Nascimento, 2009: 133).

Ao longo deste estudo, espero apresentar alguns desses interesses, potencialidades e projectos desenvolvidos no contexto de Universidades Seniores. Porém, antes de os evidenciar, é imperativo explorar um pouco a temática do período da reforma, através dos discursos dos entrevistados, uma vez que a sua maioria é reformada e iniciou a sua actividade na Academia e no Instituto após ter abandonado o mundo laboral. No caso de António, este sentia-se “*preocupado*” e com “*stress*”, mas ao fim de algum tempo, “*habitou-se*” à ideia (António: 8), quase sugerindo uma atitude de conformidade. Além disso, defendeu que “*uma pessoa também não pode ser egoísta*”, “*tudo tem limites*” e “*chegou a vez de dar lugar aos outros*” (idem: 8). Esta ideia de que chegou a altura de dar lugar aos outros - aos mais novos - é bastante frequente dado que, socialmente, os seniores julgam que a sua idade é demasiada elevada para continuarem a exercer uma profissão. O adjectivo “*egoísta*” reflecte isso mesmo: aparentemente, os seniores não podem querer trabalhar para sempre, têm de ceder em prol dos trabalhadores mais jovens. A própria formalização do estatuto de

³ Referência a Cronos, Deus do Tempo (mitologia grega).

reformado “é determinada situacionalmente e não tem conta as suas preferências e o seu projecto pessoal” (Coimbra e Nascimento, 2002: 416). Tal como referiu um dos entrevistados, “*é muito difícil quem tem uma vida muito activa, como eu que fazia viagens, e depois **parar** é um **choque** muito grande*” (Manuel: 17), sendo que *parar* pode estar revestido de, pelo menos, duas significações: *acabar/cessar* definitivamente com uma vida activa, ou *descansar* durante algum tempo para reflectir e repensar qual o caminho a adoptar nesta nova etapa. Na verdade, é fundamental que o papel profissional e as gratificações asseguradas por ele possam “ser substituídas ou compensadas através do desempenho de outros papéis ou da participação nouro tipo de ambientes sejam eles recreativos, cívicos e/ou culturais” (Nascimento, 2009: 130).

Contudo, o problema poderá residir no facto de não permitirem que os seniores sejam úteis:

*“Se calhar, não nos deixam é ser útil... Obviamente que, para eu estar lá [distribuir senhas aos utentes das Águas de Gaia] estava a **tirar emprego** a quem precisa de ter emprego. Eu não estou a dizer que o indivíduo esteja mal, mas a situação seria bonita e boa, e uma sociedade seria muito melhor se aquele lugar me tivesse sido dado, porque o indivíduo tem outras potencialidades que eu não tenho.”* (Manuel: 21).

Este aluno da Academia tem consciência de que as suas potencialidades já não são as mesmas de há alguns anos atrás mas, mesmo assim, considera que ainda tem as faculdades necessárias para uma actividade profissional, ainda pode ser útil e activo. Apesar disso, é evidente a falta de oportunidades de integração e de aproveitamento das suas capacidades, isto é, a própria sociedade não contribui “para o desígnio político de um «envelhecimento activo» como a possibilidade de formas progressivas de reforma ou de re-colocação a meio tempo no mercado de trabalho” (Nascimento, 2009: 136). Manuel também destacou: “*o trabalho **dignifica** a pessoa*” e “*o que eu faço aqui na Academia não é bem trabalho, é **uma ocupação**. Mas sim, **sinto-me útil***” (Manuel: 21). Considero que o seu discurso evidencia uma certa mágoa pelo facto de não poder trabalhar e (principalmente) de a sociedade não reconhecer as suas potencialidades. Como sublinha J.B. Oliveira (2005: 25), “uma das representações que se tem dos anciãos é que eles gastam e não produzem”, embora “se não produzem mais, é porque não se lhes dá oportunidade”. Para evitar a concepção negativa daqueles que alcançaram a longevidade, os programas educacionais das Universidades Seniores proporcionam

aos seniores a possibilidade de colaborar “com os seus conhecimentos acumulados ao longo da vida” e de “desenvolver novos papéis” (Cachioni e Néri, 1999: 123), preservando a sua dignidade e o sentimento de utilidade (para com os outros e para consigo próprio).

Abandonar uma profissão não tem necessariamente de significar o fim de uma vida activa, como veiculam os preconceitos e as expectativas sociais relativamente “à progressão dos indivíduos ao longo das várias fases da sua vida e ao longo das várias etapas da sua carreira” (Coimbra e Nascimento, 2002: 412), ou seja, espera-se que um jovem de trinta anos trabalhe (ou procure emprego) activamente, da mesma forma que se revela surpreendente uma pessoa com mais de setenta anos desejar continuar a trabalhar (idem: 413). Estas representações estereotipadas e discriminações contra os seniores – o denominado “idadismo” (Neto, 1999: 298) – conduzem a que eles próprios assimilem “essas «normas sociais» e se conformem às expectativas dos outros” (Nascimento, 2009: 136). Não obstante, como reitera Vaz (1998: 622), “nem sempre a «muita idade» corresponde realmente a inactividade”, pois convencionou-se (erradamente) a existência de uma relação causal entre a idade e a produtividade. A mesma autora sublinha que “a condição de excluídos da vida activa gera a necessidade de os idosos se sentirem úteis, de serem reconhecidos por outras pessoas” (idem: 630). Além disso, a idade cronológica é distinta da idade funcional, daí que os seniores possam ser tão activos, produtivos e competentes como os adultos mais jovens. Contudo, nos países considerados «desenvolvidos» os trabalhadores abandonam a sua actividade, muitas vezes, antes dos sessenta e cinco anos. Julgo que é incorrecto e até insultuoso considerar uma pessoa «inactiva», «improdutiva» e «incompetente», pelo facto de já não desempenhar uma actividade no contexto laboral. Pelo contrário, a sociedade deve continuar a acreditar e a estimular as potencialidades dos seniores, que “não se reconhecem como «velhos trabalhadores», mas antes como «menos jovens retirados» do trabalho profissional” (Ferreira, 2007: 6).

Para Vítor, “*a pessoa sente e sofre*” (Vítor: 23) quando se reforma. No seu caso em particular, afirmou: “*quando eu me reformei, no início andei um bocado desregulado, tal como o organismo, mas depois... encontrei a Academia e restabeleci, digamos assim*” (idem: 23). Aqui, é realçado o papel da Academia na recuperação deste desregulamento que, provavelmente, alterou o seu modo de ser, estar, pensar e encarar a sua própria vida e a dos outros. Como destaca Nascimento (2009: 131), “pode mesmo instalar-se um sentido de perda de identidade, o que requer que o indivíduo reformado

reconstrua o seu auto-conceito”, por isso os seus interesses, motivações e valores necessitam de ser repensados. Quando os aspectos negativos da reforma começaram a emergir (nomeadamente a dificuldade em ocupar o tempo livre), Amélia decidiu “*ter umas actividades certas*” (Amélia: 55) e inscreveu-se na Academia. Efectivamente, neste período específico da vida, torna-se fundamental “a exploração de novos focos de interesse e o reforço da motivação pessoal para o envolvimento em actividades e papéis satisfatórios e significativos” (Nascimento, 2009: 138). Uma das entrevistadas, por exemplo, reformou-se por motivos de saúde, facto que a entristeceu bastante pois “*gostava mesmo muito daquilo que fazia*” (Lúcia: 27). Na sua opinião:

“São poucas as pessoas que estão preparadas para a reforma, porque ainda sentem que têm muito para dar... Ter cinquenta e tal anos hoje não é o mesmo de ter cinquenta anos há trinta anos atrás, a pessoa sente-se hoje melhor física e psicologicamente, as condições de vida são outras... E acho que deixar um trabalho devia ser gradual, não brusco... Ir reduzindo o horário de trabalho, por exemplo... Para a pessoa ir se habituando à ideia e não custar tanto.” (idem: 27-28).

Assim, Lúcia sofreu quando se reformou não só porque a relação que estabeleceu com o mundo do trabalho foi bastante positiva, mas também pela ausência de uma preparação prévia para a reforma. Com efeito, tendo em conta que a identidade pessoal está bastante ligada à actividade profissional, algumas pessoas podem apresentar “sintomas de depressão e ansiedade próximos de um quadro psicológico de luto” (Coimbra e Nascimento, 2002: 419) durante o período da reforma. No que concerne à sua preparação, de acordo com Nascimento (2009: 138), é fundamental “um planeamento activo da reforma”, o que implica estabelecer objectivos pessoais e recursos que permitirão a sua concretização.

No caso de Carolina, esta decidiu reformar-se antecipadamente apenas para não ser penalizada no valor da pensão auferida, visto que “*adorava o que fazia*” (Carolina: 61). Logo, foi «obrigada» a aceitar esta nova etapa da sua vida e a reajustar-se sem qualquer preparação prévia, devido a razões económicas. Contrariamente, Nelson considerou que até teve “*sorte*” em se reformar mais cedo, aproveitou essa “*oportunidade*”, mas “*estava preparado e mentalizado para trabalhar até aos sessenta e cinco anos*”, ou seja, ainda “*podia estar no activo como muita gente*” (Nelson: 34). Contudo, este entrevistado frisou a necessidade de ceder o lugar aos *outros*, aos mais novos:

*“Agora, se calhar já não me sentia bem em trabalhar, porque ia **tirar trabalho aos outros** (...) Eu entendo que agora não preciso disso, a reforma chega, estou bem assim, e sou útil à minha maneira.” (Nelson: 35-36).*

Situação adversa à maioria dos entrevistados é a de Dulce, que ainda exerce a profissão porque precisa *“mesmo de trabalhar”* (Dulce: 53), para ajudar o filho desempregado. Este caso regista um clara inversão de papéis socialmente atribuídos, a alteração da concepção dos seniores enquanto ex-trabalhadores, cujos rendimentos (pensão mensal resultante da reforma) são auferidos apenas por si próprios, uma vez que os filhos já não necessitam de apoio económico e são independentes financeiramente. Deste modo, a ideia de que os pais auxiliam os filhos durante a infância e a adolescência, para mais tarde estes serem autónomos e, muitas vezes, retribuírem essa ajuda, prestando assistência aos pais, é substituída pela necessidade de os pais (mesmo depois de reformados) continuarem a exercer a sua profissão porque os filhos ainda dependem desse apoio. Efectivamente, muitas vezes, *“as transmissões económicas e monetárias ocorrem, principalmente, em sentido descendente, de avós para netos e de pais idosos para os seus filhos adultos”* (Fernandes, A., 2001: 7):

*“Não prevejo uma saída (...) Eu só deixaria de trabalhar se fosse por uma questão física.” (Dulce: 53); “Realmente eu sinto que **ainda tenho de trabalhar**, tenho de ajudar o meu filho e a minha filha, criar os netos e outras tarefas que ainda estão a meu cargo.” (idem: 54).*

Embora já não estejam inseridos no mundo do trabalho, a maioria dos interlocutores valorizou a sua utilidade para a família, visto que também cuidam dos cônjuges, pais, sogros, netos e, conseqüentemente, contribuem para uma melhor qualidade de vida dos familiares (casos não só de Dulce, mas também de Adelaide, Amélia, António, Aurora, Lúcia e Nelson). Aurora, por exemplo, definiu-se como *“um grande **alicerce** naquela casa”* (Aurora: 52), confirmando a seguinte perspectiva de Gil (1999: 106): ao mesmo tempo que desempenham (ou já desempenharam) uma actividade profissional, a maioria das mulheres presta cuidados instrumentais e de acompanhamento aos seus familiares. Frequentemente, essas «obrigações» familiares influenciam determinadas decisões, como sucedeu com Adelaide que, pressionada pela mãe e pelo marido, desistiu do voluntariado porque *“era precisa”* e *“fazia falta em casa”* (Adelaide: 68). Constatei que havia bastante mágoa e até algum ressentimento por esta desistência «imposta» (arrisco a afirmar), pois o serviço voluntário deixava-a

“*muito feliz*” e realizada: “*Chegava ao fim da manhã, não me queria vir embora porque aquilo deixava-me completamente realizada*” (idem: 68). Devido à pressão sofrida, Adelaide deixou de poder fazer algo que lhe proporcionava uma profunda satisfação, sem esquecer também que a própria também referiu já ter passado por momentos de depressão (antes e depois de ser voluntária, mas nunca durante).

Dos dezassete entrevistados, apenas dois afirmaram que prestavam serviço voluntário, precisamente na mesma área profissional. Com efeito, Emília – além de ser aluna e monitora (remunerada) no Instituto - dinamiza gratuitamente actividades de Artes Decorativas num Centro de Dia, e Maria é explicadora de alunos com dificuldades económicas, sublinhando que “*ainda sou professora, nunca se deixa de ser*” (Maria: 37). Julgo que a ligação de Maria à sua actividade profissional representa “uma parte fundamental da sua identidade” (Nascimento, 2009: 135), uma vez que, mesmo depois de reformada, continua a perceber-se tendo em conta a sua antiga profissão. De acordo com Neto (1999: 299), verifica-se neste caso uma “relativa estabilidade das identidades – do *self* - na medida em que as pessoas idosas continuam a pensar nelas próprias, tendo em conta os seus antigos papéis”, apesar de as dimensões das actividades desenvolvidas, as preocupações e as atitudes sociais estarem, tendencialmente, menos presentes. Ainda no âmbito do trabalho voluntário, Carolina, Julieta e Manuela manifestaram interesse em desempenhar essas funções, mas a decisão tem vindo a ser adiada pelo facto de desconhecer qual a melhor forma de ajudar os outros, por não querer horários rígidos e pela ausência de vocação:

“*Estou sempre disponível para os outros, até já pensei em ser voluntária mas ainda não me decidi que tipo de voluntariado gostaria de fazer... Eu gostava de me sentir bem, não sei ainda...*” (Carolina: 61);

“*Ainda me inscrevi para fazer voluntariado no Hospital (...) Eu só não gosto é de horários rígidos, porque já se torna cansativo.*” (Julieta: 43-44);

“*Já pensei em ir para o voluntariado, mas não consigo, não tenho espírito para isso e... jeito.*” (Manuela: 31).

Além disso, os seniores não se consideram «úteis» (conceito de difícil definição) apenas para os outros, mas também para si próprios: “*para mim, sou útil, claro*” (Manuela: 31) e “*ainda acho que estou no prazo de validade, não só para mim, mas para os outros*” (Fátima: 16). O *prazo de validade*, normalmente associado a produtos perecíveis, é desta forma relacionado com a possibilidade de os seniores continuarem a

ser valorizados (pessoal e socialmente). Penso que as seguintes declarações de Vítor exigem uma profunda reflexão acerca da importância da valorização dos seniores, por parte da família e da sociedade:

*“O importante na minha idade é **sentir que ainda somos úteis**, capazes de fazer e de aprender novas coisas, e ter **objectivos**. Uma pessoa tem de ter objectivos, ainda que muitos não se concretizem!”; “Enquanto somos novos, os filhos olham para nós como **deuses**... Uma pessoa começa a ficar velha... Aí já não presta. A sociedade está a começar a pôr pessoas na **valeta**, se tiver dinheiro ainda interessa, não tendo dinheiro...” (Vítor: 26).*

À medida que os anos avançam, a «divinização» dos pais vai desaparecendo gradualmente. Aqueles que outrora eram dignificados iniciam um processo de discriminação e marginalização social, ao serem excluídos, colocados na “*valeta*”, “quando a sociedade e a família deixam de acreditar nas suas potencialidades” (Ferreira, 2007: 10). Todavia, Vítor defende que esta situação poderá ser travada caso os seniores ainda se sintam úteis, tenham projectos e sejam capazes de aprender novos saberes. Julgo, portanto, que as restantes Universidades Seniores assumem um papel importante no combate contra a desvalorização daqueles cuja idade é mais avançada mas que podem, igualmente, alcançar o sucesso, através de planos para o futuro, mantendo assim uma perspectiva positiva do envelhecimento (Coimbra e Nascimento, 2002: 330). Em suma, a Educação – enquanto processo contínuo e permanente de aprendizagens, destinado a todas as pessoas, de todas as idades - configura-se como “uma alavanca de resgate para a auto-estima, auto-confiança e qualidade de vida dessa faixa etária” (Oliveira, F. 2002: 5), capaz de impedir a segregação e o isolamento da população sénior.

3.3. Repercussões das Vivências na Academia e no Instituto

*Triste de quem vive em casa,
Contente com o seu lar,
Sem que um sonho, no erguer de asa,
Faça até mais rubra a brasa
Da lareira a abandonar!*

*Triste de quem é feliz!
Vive porque a vida dura.
Nada na alma lhe diz
Mais que a lição da raiz –
Ter por vida a sepultura.*

*Eras sobre eras se somem
No tempo em que eras vem.
Ser descontente é ser homem.
Que as forças cegas se domem
Pela visão que a alma tem!
(...)*

Fernando Pessoa, “O Quinto Império”, *Mensagem*

Motivações e repercussões podem convergir entre si, uma vez que a participação dos seniores nas actividades da Academia e do Instituto pressupõe, pelo menos, uma razão e um efeito. A fim de estabelecer uma distinção clara entre causa(s) e consequência(s) procurei diferenciar, através dos discursos dos entrevistados, o antes e o depois dos percursos experienciados nestas instituições dedicadas ao processo de ensino-aprendizagem dirigido à população sénior. De entre as repercussões das vivências nesses espaços, destacam-se: a ocupação positiva do tempo livre; o estabelecimento de relações interpessoais; o bem-estar (a vários níveis) e a realização pessoal; e a aquisição de novos saberes.

Ocupação positiva do tempo livre

A subcategoria de análise de conteúdo relacionada com a ocupação do tempo livre constitui não só uma motivação para a permanência nas Universidades Seniores, mas também uma repercussão dessa frequência. Quando confrontados com o aumento

do tempo livre após a reforma, alguns seniores decidiram ocupar o tempo desta forma específica. Porém, nem todos os que referiram a ocupação do tempo livre como uma motivação consideraram que a ocupação do tempo livre era por si só também uma consequência do seu percurso na Academia e no Instituto. Julgo que alguns alunos só reconheceram a importância destes lugares na ocupação do seu tempo livre, após a frequência dos mesmos. António, por exemplo, admitiu que se não frequentasse a Academia “*estaria agarrado ao computador, ou ao jardim, ou sentado no café...*” (António: 10). Desta forma, valoriza a importância da Academia, uma vez que os termos “*agarrado*” e “*sentado*” pressupõem uma certa dependência e acomodação a actividades rotineiras. De igual modo, Manuel questionou:

“*Se eu não estivesse aqui, estaria aonde? Em casa, a ver televisão, a ver a novela e não sei quê [faz um esgar], um tipo até fica cansado de não fazer nada, está sentado.*” (Manuel: 18).

Assim, frequentar a Academia representa uma alternativa ao facto de estar em casa e de *não fazer nada*, sendo possível desenvolver algumas actividades que o «libertem» dessa amofinação. É também interessante verificar que o cansaço, normalmente relacionado com o excesso de trabalho, é aqui associado ao seu oposto. “*Distração*” (Afonso: 12), “*ocupação*” (Dulce: 53; Manuel: 21; Vítor: 23) e “*único hobby*” (Adelaide: 67) são outras definições atribuídas ao tempo passado na Academia e no Instituto. Contudo, ressalto que esta ocupação do tempo livre não se resume a actividades de lazer. De acordo com F. Oliveira (2002: 16), as Universidades Seniores proporcionam momentos de lazer, de aprendizagem através do lazer e do prazer proveniente dessa mesma aprendizagem, bem como despertam nos seniores “o sentido de utilidade, desenvolvendo-lhes a capacidade crítica e a liberdade de expressão”.

Estabelecimento de relações interpessoais

Tendo em conta a maioria dos entrevistados, é possível verificar que o desejo de conviver e de conhecer novas pessoas não foi o mais determinante para a sua inscrição na Academia e no Instituto. No entanto, o convívio estabelecido nesses espaços foi uma das consequências mais destacadas pelos seniores. Aliás, esta convivência não se circunscreve à sala de aula. Pelo contrário, evoluiu para relações de amizade, que dizem respeito à “dimensão mais expressiva das relações” e ao “sentimento de estar ligar a...”

(Nascimento, 2009: 132). Como declarou Manuel, “*a gente começa a perder aquelas grandes amizades que tinha [na actividade profissional]*” (Manuel: 18), daí a importância de conhecer novas pessoas, que não são meros colegas de trabalho ou de turma/actividade, mas sim *amigos* e até uma *família* acrescentada:

“*Conviver e conhecer novos amigos*” para “*abrir as mentalidades*” (António: 8);
“(…) *relacionamento com outras pessoas, eu conhecia três ou quatro, mas há milhentas de quem eu hoje sou amigo*”; “*convivemos fora e dentro da Academia...*” (Afonso: 12);
“*arranjar um novo leque de amigos*”; “*Olhe, isto é tão bom, tão bom que nós temos as nossas saídas*”; “*Se eu não estivesse aqui na Academia não se proporcionava esta entrevista consigo, não se proporcionava falar com os meus colegas com quem eu tenho uma forte amizade, nós até nos juntamos e fraternizamos extra-Academia*” (Manuel: 18 e 19-20);
“*há um grupo de camaradas muito agradável, e isso também é bom na nossa idade, sente-se vivo e alegre, de tristezas já bastam as dos outros*” (Vitor: 25);
“*tem o valor da comunicação entre as colegas, o que é muito bom*”; “*um grau de amizade muito grande, formamos aqui uma pequena família*”; “*Eu acho que isso é mais importante agora do que nas outras idades, é verdade. Isso é um valor acrescentado na vida de cada um.*”; “*eu preciso cada vez mais das minhas amigas.*” (Julieta: 42);
“*um grupinho, uma família*” (Aurora: 46);
“*É outra família, a gente vai perdendo a família, perdendo os filhos porque saem e tal, e nós temos que criar outra família.*” (Amélia: 58);
“*É uma coisa que me faz muito bem ao ego, à auto-estima, o convívio, a amizade, ...*” (Adelaide: 67).

Graças à Academia e ao Instituto, estes seniores estabeleceram uma nova rede de amizades e, conseqüentemente, acederam a novas percepções da realidade, a novos conhecimentos e saberes, visto que o ser humano não aprende sozinho. Com efeito, segundo Charlot (2000: 53), aprende-se para se construir enquanto Homem (“*hominização*”), ser individual (“*singularização*”) e membro de uma comunidade (“*socialização*”), da qual se partilham valores semelhantes e na qual se ocupa um lugar. Além disso, esta partilha de valores, experiências e saberes é estabelecida dentro e fora da Academia e do Instituto, “*permitindo-lhes [aos seniores] formar novos grupos e aumentar o seu interesse pela vida*” (Formosa, 2000: 325). De acordo com estes, as relações interpessoais desempenham um papel mais relevante nesta etapa específica da vida, acrescentando-lhe novos sentidos, alegrias e a sensação de estar “*vivo*”, de aproveitar e encarar a vida de maneira positiva. A perda das ligações com os ex-colegas de trabalhos e até com os filhos (que, na maioria dos casos, já saíram do lar

materno/paterno) potencia a criação de uma “*outra família*”. Desta forma, as Universidades Seniores permitem afastar os seus alunos do isolamento e da solidão, integrando-os positivamente na sociedade e promovendo a “sociabilidade através do lazer” (Lima, M., 2001: 61).

Não posso deixar de destacar novamente as palavras de Manuel - “*se eu não estivesse aqui na Academia não se proporcionava esta entrevista consigo*” (Manuel: 19) – uma vez que evidencia a importância fulcral de todos os seniores entrevistados e da própria Academia para que esta análise seguisse um determinado rumo, e não outro. Na verdade, este interlocutor tem a plena consciência de que: “*Se isto [Academia] não existisse não estava aqui, nem a sua tese seria a mesma coisa, nem talvez sobre a mesma coisa*” (idem: 21). Mesmo que encontrasse outro tipo de Universidade Sénior para auxiliar a minha investigação, provavelmente esta dissertação não seria escrita da mesma forma, nem a estrutura e as categorias de análise de conteúdo seriam as mesmas. Ao longo da minha pesquisa, já tinha reflectido sobre isso, mas considero bastante pertinente que um entrevistado também tenha pensado do mesmo modo.

Além disso, Manuel também referiu o papel que a Academia desempenha ao contratar professores de várias faixas etárias, e exemplificou com o caso de uma professora de Informática que, apesar de ter uma carga horária excessiva, aceita sempre continuar a trabalhar na Academia: “*Não resiste, tem que vir. Começa a ter saudades disto, daquela **comunicação** que tem connosco, é uma rapariga nova de quarenta anos, e isso é um **enriquecimento** tanto para nós como para ela...*” (idem: 22). Ressalto a relatividade de categorizar as pessoas consoante os grupos etários, já que este sénior (com sessenta e quatro anos de idade) concebe a professora de quarenta anos como “*uma rapariga nova*”. Efectivamente, para ele, ter quarenta anos é ser novo ou, pelo menos, mais novo do que si próprio. Porém, é provável que as faixas etárias dos vinte e trinta anos sejam tendencialmente associadas à juventude, enquanto que a dos quarenta representa uma etapa mais «adulta» da vida, de acordo com as representações sociais. Quantas vezes nos deparamos com as inúmeras dificuldades sentidas por pessoas com cerca de quarenta anos de idade na procura de emprego, uma vez que já não são consideradas «jovens», mas antes demasiado «velhas» para o mundo trabalho? De acordo com Coimbra e Ribeiro (2007: 206), é cada vez mais frequente a imposição “de um limite de idade como condição restritiva de acesso a um emprego”, o que explica “as dificuldades de empregabilidade dos adultos mais velhos”. Esta situação paradoxal e discriminatória encontra-se cada vez mais enraizada na sociedade actual, o que revela

uma total desvalorização da experiência (não só profissional, mas também pessoal) e das potencialidades de cada pessoa, à medida que vai acrescentando mais anos à sua vida. Para Manuel, estabelece-se um “*enriquecimento*” mútuo entre a professora e os alunos, uma vez que a comunicação intergeracional contribui para a aprendizagem. Outro entrevistado acrescentou ainda: “*apesar de ter a idade que temos, também devemos ouvir os mais novos e conviver com eles*” (António: 18). Verifica-se, então, a valorização do convívio com os mais novos, sendo importante *ouvir* as suas ideias, reflexões e percepções acerca da realidade. Tal como sublinham Monteiro e Neto (2008: 134), “a educação permanente ou ao longo da vida intervém na preciosa e indispensável intercomunicação entre as diferentes gerações”.

Bem-estar (a vários níveis) e realização pessoal

A permanência dos seniores nestas instituições educativas também contribui para o seu bem-estar (físico, psicológico, emocional e cognitivo-mental), bem como para a realização pessoal, que se associa “à quantidade e qualidade das actividades autónomas em que cada um possa estar envolvido” (Pinto, F.C., 2007: 102). Ao nível do desenvolvimento físico, à medida que envelhecemos, os problemas de saúde tendem a agudizar-se, daí que o exercício físico regular pareça ter um efeito positivo (Costa et al., 1999: 121). Com efeito:

“É muito bom para a minha saúde, e na minha faixa etária o exercício é muito benéfico, para conseguir durar com qualidade de vida, para não ficar parada até mais tarde.” (Julieta: 44).

A inactividade inerente ao facto de já não exercer uma profissão, de fazer poucos movimentos e de já não exercitar o corpo (e também a mente) poderá perturbar o equilíbrio funcional de qualquer pessoa. Como defende Nunes (1999: 160), “a manutenção física proporciona uma maior longevidade, uma maior capacidade funcional e a continuação de uma vida independente”. Importa ressaltar que, no caso da Academia, as actividades relacionadas com o exercício físico são bastante valorizadas, sobretudo Hidroginástica e Danças de Salão (cf. Anexo I). Ademais, o facto de se deslocar a pé até à Academia e ao Instituto constitui, por si só, um benéfico exercício físico: “*venho a pé (...) Até me faz bem, tenho de me movimentar.*” (António: 10); “[demoro] *meia hora a pé, mas até isso é bom*” (Carolina: 60). Segundo a DGS (2001:

31), o aumento da mobilidade melhora o bem-estar e a capacidade de desempenhar tarefas quotidianas, em qualquer idade, contribuindo para uma melhor qualidade de vida.

Além dos benefícios para a saúde a nível físico, é importante destacar também o bem-estar psicológico, emocional e mental. Com efeito, Fátima afirmou sentir-se “*descontraída*” (Fátima: 14) e Carolina considerou a sua frequência na Academia e no Instituto (frequenta os dois lugares) como um “*relaxe*”, que a faz estar “*bem, ótima*” (Carolina: 54). Adelaide referiu ainda que “*faz muito bem ao ego, à auto-estima*” (Adelaide: 67) e Vítor aludiu à estabilidade psicológica proporcionada pela Academia, logo após o período conturbado da reforma (abordado anteriormente): “*Quando eu me reformei, no início andei um bocado desregulado, tal como o organismo, mas depois... encontrei a Academia e restabeleci*” (Vítor: 23). Manter a auto-estima elevada é fundamental, visto que não só “*influencia positivamente as realizações e a adaptação da pessoa*” (Neto, 1999: 300), mas também contribui para uma vida activa (quer anteriormente, quer após a reforma) e para estimular altos níveis de satisfação com a vida (idem: 302).

As Universidades Seniores também permitem “*manter em exercício (ou incentivar) a sua actividade intelectual [dos alunos seniores]*” (Pinto, M.G., 2007: 8), como defendeu Manuel: “*Não digo que desenvolva muito o intelectual mas pelo menos que o mantenha*” (Manuel: 17). Afonso, por exemplo, tem consciência da importância da estimulação cognitiva no tratamento e na prevenção de determinadas doenças:

“Hoje até se fala muito em certo de tipo de doenças que podem... Enfim, o seu aparecimento e a sua progressão podem ser travadas com certas actividades. Talvez seja por isso que eu me sinta um jovem.” (Afonso: 13).

Deste modo, as actividades desenvolvidas na Academia e no Instituto contribuem para retardar o envelhecimento cognitivo e para a percepção de si próprio enquanto “*um jovem*”. Na verdade, de acordo com M. Lima (2001: 59-60), essas actividades contribuem para a “*ginástica mental, que evita a deterioração das actividades cognitivas*”, bem como constituem “*um instrumento para a aquisição de novos conhecimentos*”.

O tempo ocupado na Academia e no Instituto também representa para alguns seniores um refúgio face aos seus problemas, uma forma de os «esquecer» momentaneamente:

*“A minha mente ocupa-se de coisas que me agradam, deixo de pensar naquelas coisas em que eu fico preocupada”; “Isto é um **escape**”; “tenho muita pressão em casa”, “E a pintura ajuda-me quando estou menos bem...” (Aurora: 48);*

*“Aqui em não penso em certas coisas... más, **não penso na parte negativa da vida**”; “As aulas são mesmo um **escape**. Eu sinto-me aqui muito bem.” (Amélia: 57 e 58).*

Aurora e Amélia - alunas de duas instituições distintas – têm praticamente a mesma idade, percursos de vida muito diferentes, mas ambas mencionaram o mesmo termo – “*escape*” – para caracterizarem as suas vivências nesses espaços. Aurora tem bastante “*pressão*” no seio familiar, uma vez que inúmeras tarefas estão a seu cargo. Pelo contrário, Amélia procura «fugir» da solidão de viver sozinha. Estas duas situações extremas - estar demasiado «sobrecarregado» ou demasiado «vazio» - implicam que as vivências neste tipo de instituições sejam entendidas como um “*escape*”, uma forma de os alunos se auto-protegerem das pressões e da “*parte negativa da vida*”.

Tendo em consideração o discurso de Aurora (um dos mais singulares), não poderia deixar de salientar (mais uma vez) a importância atribuída ao Instituto na sua realização pessoal, de tal modo que esta sénior, além de ter repetido várias vezes que as aulas constituíam um “*escape*”, utilizou também a expressão “*dádiva*” e apresentou o desejo de querer simplesmente “*ser «eu»*”:

“(...) «eu» nunca existi, eu nunca fui «eu», estava sempre ao serviço ou do marido, ou dos filhos, ou dos meus pais, ou da minha avó...”; “O que eu sinto agora é que eu quero ser «eu».” (Aurora: 46);

*“Eu fico feliz, fico feliz, porque acho que **cumpri a minha missão**, criei muito bem os dois filhos, e agora quero «eu» **realizar-me**, eu dediquei grande parte da minha vida a dedicar-me aos **outros**.” (idem: 47); “**realizo-me**, sinto-me bem comigo mesma.” (idem: 47).*

Ao longo da sua vida, Aurora desempenhou os papéis sociais de esposa, mãe, filha e neta. E o papel de ser simplesmente Aurora? Não foi esquecido, mas antes protelado, sempre em função dos outros. Os deícticos na primeira pessoa do singular imperam no seu discurso, evidenciando a valorização de si própria. Embora tenha

considerado esta escolha “*um pouco egoísta às vezes*” (idem: 46 e 52), penso que esta sénior não se sente «culpada» pela opção que tomou, dado que afirmou apreciar este seu «acto egoísta» e tem a possibilidade de usufruir de um tempo só para si própria – “*Sempre gostei de Artes e assim tiro um tempo só para mim, é um pouco egoísta às vezes, mas eu gosto*” (idem: 46). Assim, neste período mais tardio da sua vida, dedica-se a fazer aquilo que nunca lhe foi permitido devido, sobretudo, às obrigações familiares.

Aquisição de novos saberes

A aquisição de novos saberes foi, precisamente, uma das repercussões mais destacadas pelos entrevistados. No que diz respeito aos saberes culturais, o papel das visitas de estudo sobressai: “*conhecer novas terras*” (António: 7); “*visitamos coisas interessantes*”, “*Nunca faz mal a cultura*” (Afonso: 11 e 13); “*Tive novos conhecimentos, passeios*” (Fátima: 14). Estes alunos de Percursos de História Local não aprendem exclusivamente em contexto de sala de aula mas, pelo contrário, visitam novos locais, o que lhes permite o alargamento de conhecimentos históricos, geográficos e culturais (entre outros). No âmbito das competências linguísticas, os seniores adquirem sobretudo conhecimentos básicos e médios de Inglês e Francês. Contudo, as línguas estrangeiras não são totalmente desconhecidas, visto que a maioria dos seniores já tinha aprendido línguas estrangeiras quando frequentava o ensino regular. Tal sucedeu a Irene e a Manuela, que aproveitaram para relembrar os seus conhecimentos linguísticos e “*recuar no tempo*”:

“*Estou a gostar muito de relembrar Francês (...) É interessante recuar no tempo.*”; “*sinto que estou a aprender um bocadinho mais do que aquilo que sei*” (Manuela: 30);

“*Desde que saí do liceu, nunca mais tinha tido contacto com as línguas e agora está a ser muito interessante.*” (Irene: 64).

Fátima acrescentou também que “*quando for a algum país que precise, já consigo me desenrascar um bocadinho*” (Fátima: 14), ou seja, evidenciou a possibilidade de aplicar os seus conhecimentos a novas situações que possam surgir. No caso específico de Amélia (com o 1.º Ciclo de escolaridade), esta teve de se “*esforçar mais e até vinha para casa estudar*” (Amélia: 56), o que revela um elevado empenho na aprendizagem. Apesar de as aulas de Informática serem das mais solicitadas, a

valorização dos conhecimentos aí apreendidos foi pouco referida, destacando-se a «conquista» de Nelson - “*já sei mexer nos computadores*” (Nelson: 32) – e a importância atribuída por Lúcia à Internet, sobretudo no acesso às informações acerca da realidade – “*a minha janela para o mundo é a Internet*” (Lúcia: 28).

Julgo que as aprendizagens mais significativas dizem respeito às Artes Plásticas, nomeadamente à Pintura a Óleo e às Artes Decorativas. Relembro que todas as entrevistadas do Instituto Cultural pertenciam à aula de Pintura a Óleo. Todavia, os alunos da Academia também fizeram referência ao desenvolvimento do seu potencial criativo:

“Não, não é um dom porque tenho muita dificuldade em pintar, tenho muita dificuldade, mas esforço-me e a obra aparece.”; “Estou satisfeito porque a gente bem ou mal faz qualquer coisa, tenho em casa trabalhos que... é um prazer, não é?” (Manuel: 17);

“Aprende-se assim coisas novas, não são coisas muito importantes mas são coisas que dá para depois a gente trabalhar nelas [Artes Decorativas]”; “Acaba-se sempre por aprender alguma coisa, porque eu não sabia fazer nada e agora vou fazendo umas coisinhas.” (Fátima: 14-13);

“Porque todos os dias aqui passados são diferentes, aprende-se sempre.”; “atualizar-me, descobrir talentos” (Vítor: 24-25); *“preenche muito a minha vida.”* (idem: 23).

Manuel, apesar de ter reconhecido algumas limitações, recorreu à expressão “*obra*” para definir aquilo que pinta, conferindo-lhe uma significativa importância através da expressão *obra*, associada às valorizadas e reconhecidas *obras de arte*. Para este entrevistado, as suas potencialidades foram (re)descobertas e a sua produção artística é motivo de satisfação, orgulho e “*prazer*”, sendo que o princípio do prazer é determinante no funcionamento das Universidades Seniores (Monteiro e Neto, 2008: 43). Relativamente a Fátima, embora tenha relativizado as “*coisas novas*” que aprendeu em Artes Decorativas, registou-se uma evolução do *não saber fazer nada* para fazer “*umas coisinhas*”. Tal como afirmou Vítor (aluno de Pintura a Óleo) “*aprende-se sempre*”, cada dia passado na Academia representa uma novidade e um desafio, que permitem melhorar a qualidade de vida e estimular a criatividade, a imaginação e os sentidos (por exemplo). Assim, estas instituições desempenham um papel importante na atualização permanente e na (re)descoberta e valorização das aptidões dos seniores.

Quando às alunas do Instituto, a consciência das suas capacidades e do interesse pelas Artes Plásticas esteve sempre presente, embora não dominassem determinados conhecimentos «técnicos»:

*“Isto foi uma paixão que eu tinha desde muito pequena, adorava pintar, mas não tinha **técnica**, o nosso mestre ajudou-nos imenso nisso.”* (Julieta: 42);

*“No Instituto tenho a aprendizagem de **técnicas**, nós começamos a entender a Arte de uma maneira diferente, começamos a ler livros sobre o assunto, vemos com outros olhos a cor, a paisagem, **até o olhar para a própria vida** torna-se diferente...”; “em vez de pensar que o meu pai agora não consegue respirar, falta-lhe oxigénio, penso nas cores que vou utilizar para pensar uma árvore, por exemplo.”* (Aurora: 48).

Graças às aulas e ao apoio do “*mestre*” Joaquim Durão, a concepção da Arte foi alterada, bem como a percepção da realidade e da própria vida. Com efeito, a auto-realização e a concretização de projectos e actividades até então adiados permitem que o sénior seja “um actor” (Oliveira, F., 2002: 6), que se forma e informa, para se transformar a si próprio e à realidade que o envolve.

3.4. Importância da Aprendizagem nos Percursos de Vida dos Seniores

Quando era novo tinha a esperança

De encontrar um velho que se deixasse ensinar.

Quando for velho, espero

Encontrar um jovem e eu

Me deixe ensinar.

Bertold Brecht

Como já foi referido, o nível de escolaridade dos alunos do Instituto Cultural de Valadares e da Academia Sénior de Gaia é relativamente elevado, sobretudo neste último espaço: o Curso Superior é representado por 43%, seguido do Ensino Secundário (25%), dos 2.º e 3.º Ciclos (18%) e do 1.º Ciclo (10%). Quanto ao Instituto, apesar de os 2.º e 3.º Ciclos de escolaridade dominarem (com 59%), os alunos com Curso Superior também se destacam (com 22%), em relação aos do Ensino Secundário (15%) e do 1.º Ciclo (4%). Aliás, este nível de escolaridade é minoritário nas duas instituições. Através destes dados, não pretendo concluir que todas as Universidades Seniores são frequentadas maioritariamente por pessoas bastante escolarizadas, em detrimento daquelas com níveis de escolaridade inferiores. Contudo, como ressalta M.G. Pinto (2008: 39), actualmente somos “confrontados com um tipo de população reformada mais jovem e mais instruída”, o que obrigará indubitavelmente a uma nova oferta de programas e acções de intervenção educativa direccionados para a população sénior, sendo necessário que esta oferta educativa seja “diferenciada e apropriada ao que cada um transporta consigo em termos de formação e de interesses” (idem: 106). Atendendo às motivações e às repercussões das vivências dos alunos na Academia e no Instituto, procurei compreender as relações estabelecidas entre os seniores e as aprendizagens adquiridas ao longo da vida, e de que modo essas aprendizagens influenciam o processo educativo desenvolvido nessas instituições. Com efeito, cada sénior percepção a aprendizagem de forma ímpar, tendo em conta os seus próprios percursos e experiências, já que “a formação de um adulto não pertence a ninguém senão a ele próprio” (Dominicé, 1988: 58).

Percursos de Aprendizagens

Considero que o percurso escolar dos entrevistados influenciou, de certa forma, a escolha de determinadas actividades, nomeadamente as relacionadas com as Artes Plásticas. Maria, por exemplo, reconheceu o papel dos seus familiares aquando a escolha do seu percurso académico:

*“Quando era miúda e andava na escola sempre tive **apetência** para as Artes e gostava muito de ter seguido Belas-Artes, mas naquela altura essa área estava associada ao comunismo e essas coisas... E a minha família é uma família de geração de professores, e as meninas vão para professoras e eu fui.”* (Maria: 38).

Esta interlocutora não seguiu o curso desejado, apesar de ter referido *“gostei muito do meu curso e da minha profissão [professora]”* (idem: 38). Ademais, destacou o facto de ter sido *“criada num ambiente onde se lia muito”* e onde se valorizava *“a educação e a instrução”*, permitindo-lhe uma *“orientação”* (idem: 38). Maria afirmou também que:

*“Sabia que podia ter filhos com limitações, mas pensava muitas vezes que se os meus filhos chegassem aos doze anos e não tivessem **apetência** para estudarem... Eu colocava-os a **aprender uma arte**, porque eu sou apologista que não se deve obrigar as pessoas a fazerem coisas que não querem, a andarem aí a perder tempo, a enveredarem por caminhos que não os realizem...”* (idem: 38).

Desta forma, defendeu que o mais importante não é seguir a via académica, mas sim aprender uma *“arte”*, ou seja, uma profissão que não implicasse demasiado estudo. Relativamente à escola, esta deveria proporcionar a aprendizagem de uma profissão *“porque nem toda a gente pode ser doutor, são precisos electricistas, mecânicos e essa gente toda”* (idem: 38). O seu discurso veicula a ideia de que a escola deve contribuir para formar futuros profissionais, estabelecendo uma forte relação entre o mundo do trabalho e a escola, sendo que esta deve estar ao serviço daquele.

De igual modo, a maioria dos entrevistados estimulou (e em alguns casos, «pressionou») os filhos a obterem um curso superior, associando os elevados níveis de escolaridade ao êxito profissional e até pessoal. Como sugere Ferreira (2007: 18), a valorização da escolarização justifica-se *“não apenas pelo facto de uma parte desses*

alunos ter curso superior, mas também por terem filhos e/ou netos a estudar, ou mesmo já licenciados”. No caso de Manuel, o facto de os filhos não terem ingressado na vida académica entristeceu-o, visto que associa bastante o saber a um curso superior e, conseqüentemente, a um meio para a «ascensão», para alcançar o sucesso profissional: *“O saber tem um papel importante, tem (...) Se ele tivesse curso superior, era um trampolim para... É uma mais-valia, sem dúvidas nenhuma que é”* (Manuel: 18). Dulce considerou que um curso superior é sempre uma “*enxada*”, mesmo com “*esses problemas todos* [desemprego, instabilidade económica, emprego precário]”, uma vez que “*o saber não ocupa lugar*” (Dulce: 54). Irene também recorreu ao termo “*enxada*” para explicar a função dos pais: “*proporcionar aos filhos uma vida melhor do que a nossa, uma vida estável*” (Irene: 64). Aliás, esta sénior herdou esse ideal do seu próprio pai, que considerava “*que a melhor herança que um pai podia dar a um filho era educação e instrução, educação em casa e instrução na escola*” (idem: 64). A herança doada pelos pais permite garantir um instrumento de trabalho, a possibilidade de cavar e revolver a terra, de subsistir e de se «alimentar» (em sentido figurado).

Todavia, outrora uma Licenciatura garantia a entrada para o mercado de trabalho, situação que já não se verifica actualmente: “*Naquele tempo um curso superior abria mais portas (...) Hoje já não se pensa tanto assim... Há tantos desempregados licenciados...*” (Lúcia: 27). Porém, esta aluna da Academia não desvalorizou a importância da aprendizagem - “*Mas estudar não deixa de ser importante, claro!*” (idem: 27). Como salientou Vítor, “*não há dúvida que um curso superior abre novos horizontes, mesmo que seja difícil depois arranjar emprego*” (Vítor: 24) e enumerou algumas vantagens:

*“Uma pessoa num curso superior desenvolve-se bastante mentalmente, adquire hábitos de estudos, faz pesquisas, **pensa, e pensa muito**. Parece que não, mas o nosso cérebro só fica realmente activo quando pensamos, reflectimos e acredito que um curso superior desempenha um papel muito importante... Agora, se o individuo está num curso superior para brincar, com uma atitude de **não querer aprender** nem se esforçar... Só tem insucesso, obviamente.”* (Vítor: 24).

Apesar de ter reconhecido que “*na Universidade não se aprende tudo, obviamente*” (idem: 24), Vítor valoriza um curso superior, não tanto por razões laborais, mas sobretudo pelos hábitos de estudo, pesquisas e reflexões desenvolvidos durante o curso, sendo sempre fundamental esforço e “*querer aprender*” para ser bem sucedido.

Além disso, este “sucesso” não se circunscreve ao trabalho: “*Uma pessoa para ter sucesso em qualquer aspecto da vida tem de estar sempre, sempre a actualizar-se.*” (idem: 24). Julgo que Vítor concebeu a Aprendizagem como um processo permanente, que possibilita o “desenvolvimento de valores outros que a competição e o lucro, como suportes da nossa vida colectiva” e a “recriação de novas formas de articular o aprender, o viver e o trabalhar” (Canário, 1999: 94).

Este entrevistado também salientou a importância da actualização permanente de conhecimentos, em qualquer actividade profissional:

“Mesmo que um jovem queira ser empregado de balcão ou servir à mesa, não queira continuar os estudos, mesmo assim... Ele deve ser um profissional com bons conhecimentos naquela área, se calhar não precisa de saber tanto Geografia, por exemplo, mas precisa de saber falar bem para os clientes, compreender um pouco Inglês, ter boas maneiras, fazer bem as contas...” (Vítor: 24).

Nem todas as pessoas ambicionam e/ou têm a possibilidade de alcançar elevados níveis de escolaridade. Não obstante, ser bom profissional implica ter conhecimentos sólidos em determinadas áreas, actualização e esforço constantes ao longo de vários anos de trabalho. Certamente que, no período da reforma, todos esses saberes poderão ser aplicados em outros domínios e, através das aprendizagens adquiridas ao longo da vida, os seniores serão capazes de um “autodeterminismo na condução de alternativas, a fim de dominar as diferentes situações em que será levado a viver” (Barcia, 1982: 63). Assim, “*aprender*”, “*actualizar-se*” e “*empenhar-se*” (palavras-chave no discurso de Vítor) devem estar presentes em todas as etapas da vida, sobretudo nesta fase mais tardia - repleta de alterações, ausências e perdas – que poderá (e deverá) ser encarada de forma positiva.

Amélia também incentivou a filha a concluir o curso superior. A sua filha ponderou desistir várias vezes mas ela deu-lhe “*força*”: “*Se eu não tivesse dado força à minha filha, ela estaria na caixa de um supermercado, se calhar*” (Amélia: 58). Desconheço se essa *força* representou um incentivo ou uma pressão: “*nós, os pais, não devemos escolher o curso nem o caminho profissional dos filhos, mas devemos sempre tentar iluminar-lhes as ideias*”, ser “*alguém que lhes indique o caminho*” (idem: 58). Se atendermos à simbologia do verbo *iluminar*, a função dos pais consistirá em contribuir para que os seus filhos apreendam novos saberes e conhecimentos, bem como

sigam «o melhor caminho». Obviamente que definir «o melhor caminho» a seguir é discutível tanto para pais, como para filhos. Segundo Aurora, a postura dos pais deve ser a seguinte:

“Eu costumo sempre dizer que nunca tirei pedras do caminho deles, mas ajudei-os a serem eles próprios a tirar, porque uma mãe nunca deve tirar as pedras, é assim que eles aprendem. Há coisas que a gente sabe que pode resolver mas têm de ser eles a resolver sozinhos, temos de saber «entrar» neles...” (Aurora: 49).

Para esta entrevistada, o mais importante é “saber «entrar» neles [filhos]”, conhecer as suas potencialidades e vocações, e sobretudo ajudá-los nessa «auto-descoberta». Parafraseando o provérbio popular, não se ensina a pescar dando o peixe mas sim a cana.

Contudo, os entrevistados não valorizaram apenas o percurso escolar (e académico) dos filhos. Dois deles (Nelson e Julieta) expressaram a vontade de ingressar no Ensino Superior. Nelson concluiu o Ensino Secundário após se ter reformado, através do Programa Novas Oportunidades, e o facto de ter sido formando no Processo RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) conduziu-o, de certa forma, até à Academia, para ampliar os seus conhecimentos, nomeadamente ao nível das TIC e das Línguas Estrangeiras. Para este interlocutor, “as Novas Oportunidades **despertaram-me** para muita coisa” (Nelson: 33). Com efeito, este sénior estava «adormecido» mas consciencializou-se não só das suas dificuldades, mas também das suas competências:

*“Aliás eu escrevi durante muito tempo para um jornal da minha terra, deixei de escrever porque não pude acompanhar a **evolução** e não sabia nada de computadores, não sabia escrever e não sei quê... Comecei a ter alguns **complexos** de estar a escrever à mão, tudo manuscrito, e deixei de escrever. Agora, já me sinto à vontade”* (idem: 33).

Desta forma, aproveitou o facto de se ter reformado e ter mais tempo livre para fazer aquilo que não pôde “fazer quando era mais novo por razões económicas” (idem: 34): inscreveu-se nas aulas de Francês na Academia e tirou um curso de Informática - “ao fim de um mês substituí o trabalho manuscrito pelo escrito a computador” (idem: 34) - ou seja, superou os seus “complexos”, acreditou nas suas potencialidades e desenvolveu-as. Relativamente aos conhecimentos adquiridos na Academia, estes não

são aplicados somente na sala de aula, pois Nelson afirmou que “*em casa também estudo, escrevo, organizo os meus apontamentos*” (idem: 34). Além do «despertar» para novas oportunidades, este sénior tem colocado a hipótese de se matricular na Faculdade mas como, eventualmente, não teria colocação no ensino público, considera que “*se calhar já não terá assim grande interesse, porque eu já não vou trabalhar de certeza*” e “*não é um bom investimento*” (idem: 32-33) pagar propinas tão elevadas. Verifica-se, então, uma associação dos estudos académicos com a actividade laboral, sendo que a expressão “*investimento*” implica uma troca de serviços prestados, isto é, espera-se que o dinheiro aplicado nas propinas tenha como contrapartida um posto de trabalho. Neste caso, Vítor apenas considerou a realização profissional proveniente de um curso superior, não valorizando a sua própria auto-realização pessoal. A palavra “*investimento*” também foi indicada, quando se referiu ao percurso escolar da filha – “*não me importava nada de gastar dinheiro com a educação, acho que é um bem precioso, não é deitar dinheiro fora mas sim um investimento*” (idem: 35) – frisando que a filha concluiu a Licenciatura devido à sua “*insistência*” (idem: 35).

Ainda no âmbito da possibilidade de ingressar no Ensino Superior, Julieta reconheceu que no passado “*alguns projectos foram deixados para trás*” e, como tal, actualmente tem “*pensado muito em ir também para a Faculdade*”, sentindo-se “*feliz*” quando pondera essa hipótese (Julieta: 44). Quando questionada sobre os motivos desse projecto, respondeu sem hesitação que “*essencialmente, é para valorização própria*” e, ajudando-se a si própria, também poderá ajudar os outros (idem: 44). Como defende Charlot (2000: 55), espera-se que o sujeito faça “*uso de si próprio como recurso*”. Julgo que, ao contrário de Nelson, esta interlocutora não considera as propinas um «desperdício» económico. O único obstáculo reside num “*certo comodismo em avançar*” e na sobrecarga horária, uma vez que aprecia o horário flexível que usufrui desde que se reformou (Julieta: 44).

Penso que os seniores ainda estabelecem um certo paralelismo entre a educação e a inserção no designado «mercado de trabalho», sobretudo no que toca ao percurso escolar das faixas etárias mais jovens (neste caso, dos filhos). Porém, esta redutora associação é ainda mais visível nos preconceitos e representações estereotipadas das próprias estruturas sociais. Amélia, por exemplo, possui apenas o 1.º Ciclo de escolaridade e reconheceu que: “*sempre tive pena de não ter continuado [os estudos]*” (Amélia: 57). Não obstante, relatou uma situação que expressa claramente a dicotomia entre Educação e Formação de Adultos e qualificação profissional. Depois de ter ficado

desempregada, iniciou um curso para obter o 9.º ano de escolaridade mas acabou por desistir, por causa das constantes e demoradas deslocações. Contudo, a atitude da coordenadora da formação surpreendeu-a (negativamente):

*“Não me deu muita força para continuar, provavelmente porque **pensou que eu não ia voltar a trabalhar**, ... Não gostei, não gostei da atitude dela e desisti. Eu até estava a gostar de tudo, ela sabia lá o que me ia acontecer depois? Eu até podia abrir um pequeno negócio, mas pronto...” (idem: 57).*

Desta forma, a coordenadora associou claramente a obtenção do 9.º ano com a inserção no mundo laboral, e decidiu não incentivar a formanda a dar continuidade ao seu percurso formativo, uma vez que era menos jovem do que os restantes formandos e, conseqüentemente, no seu ponto de vista, a probabilidade de voltar a trabalhar era menor. Essa profissional em questão (presumo que técnica superior) desvalorizou totalmente as aptidões, os projectos (de construir o seu próprio negócio, por exemplo) e os saberes de Amélia, ignorando que “a idade não pode ser considerada como aspecto negativo, mas focalizada como sinónimo de experiência, sabedoria acumulada ao longo dos anos, que os idosos podem transmitir aos jovens” (Oliveira, F., 2002: 10).

Valorização da Aprendizagem nesta etapa específica da vida

Os saberes adquiridos ao longo da vida podem ser perspectivados pelos seniores de maneira diferente:

*“Tudo tem importância, por muito fraco que seja é sempre bom, a gente aprende qualquer coisa, pode não ser muito mas há coisas que ficam... **Aprende-se sempre**, uma pessoa nunca pensa, nem nunca pode pensar que sabe tudo”; “Repare, eu tenho setenta e dois anos e reconheço que se está **sempre a aprender**. E quem não pensar assim, pensa mal.” (Afonso: 8 e 10);*

*“Se a pessoa não se actualiza intelectualmente, se não **treina**, parou. A mesma coisa com a parte física, se eu não treinar, se eu não caminhar diariamente... **Atrofia!**” (Vítor: 24);*

*“**Sempre** gostei e continuo a aprender (...) conhecer o Homem, conhecer o Universo. Vamos pesquisando, vendo na Net...” (Carolina: 60);*

*“Eu só tenho a 4.ª classe, mas não me envergonho. Como se diz, eu tenho a **universidade da vida**.” (Emília: 71);*

*“A gente **aprende sempre, aprende-se sempre, sempre**... Numa simples **comunicação** com os colegas aprende-se sempre.”; “as pessoas podem ser ignorantes mas nós temos que ter a*

*humildade de as aceitar, e não deixa de haver algo que nós aprendemos com aquela pessoa... Isto de ter... falta-me a palavra... **pedantismo intelectual**, ia dizer um palavrão mas se calhar não digo. Esterco, é isso.” (Manuel: 22).*

Como também referiu este último entrevistado, “*o que mata é a rotina, em todas as áreas*” (idem: 18). Na verdade, as actividades rotineiras impedem, muitas vezes, a aquisição de saberes e a consciencialização das aprendizagens adquiridas, que devem representar um processo constante, *sempre* permanente. Ao longo dos seus percursos de vida, estes seniores *sempre* manifestaram um elevado empenho em relação à aprendizagem, não no sentido da mera aquisição de conteúdos, mas antes da consciência “de que é a própria pessoa quem aprende e que a vida dessa pessoa muda com e através da aprendizagem, seja qual for a idade em que se aprende” (Escarbajal de Haro, 2003: 173). A sabedoria proveniente da experiência – da “*universidade da vida*” - deve ser sempre valorizada e aproveitada. Na opinião de Canário (1999: 109), os processos de aprendizagem aparecem, sobretudo, como “a estruturação articulada de diferentes momentos experienciais do sujeito que permitem formalizar saberes implícitos e não sistematizados”. O referido “*pedantismo intelectual*” choca Manuel, já que este assume que é possível aprender cada vez mais através das relações estabelecidas com o mundo e com os outros seres humanos pois, conforme sublinha Escarbajal de Haro (2003: 170), “recebemos mais estímulos educativos das pessoas que nos rodeiam e do nosso meio do que das próprias instituições educativas”.

O mesmo salientou Amélia (consciente das suas «lacunas»):

*“Eu, ao pé de uma criança ou de um jovem, sou uma analfabeta em Informática. Se eu não sei nada, então tenho de **aprender com os mais novos**. O que não sabemos, não sabemos. **Sabemos outras coisas** que eles não sabem (...) Tinha uma preguiça em aprender [Informática] achava complicado, não ia conseguir... achava que não era capaz. Mas não tenho vergonha nenhuma de dizer que não sei, tenho de assumir com humildade, porque há pessoas que não sabem e não vão para não mostrar que não sabem...” (Amélia: 56).*

Esta interlocutora nunca se sentiu «discriminada», pelo facto de a Academia ser frequentada maioritariamente por pessoas com elevados níveis de escolaridade, nem nunca permitiu que tal acontecesse. Pelo contrário, defendeu que “*não devemos ter vergonha das nossas limitações*”, bem como que “*ter alguém que me ensine alguma coisa*” (idem: 57) a deixa bastante satisfeita (tal como no poema de Brecht, citado no

início do subcapítulo). No entanto, não é possível ignorar que os alunos com um menor grau de instrução representam uma minoria nas Universidades Seniores. Quando questionada sobre esta realidade, Amélia respondeu:

*“Acredito que muitas pessoas pensam que não se sentiriam bem no meio de outras pessoas com outras formações... E isso talvez seja mau, porque quando se é novo escolhe-se os colegas ou pelos gostos, ou pelo meio social, ou mesmo pelo dinheiro. Depois, no trabalho convivemos com pessoas com as mesmas profissões. Nesta fase da vida, ninguém tem uma tabuleta a dizer 4.ª classe ou médico. Aqui somos, ou devemos ser, todos iguais. Nenhum professor me pergunta até onde estudei. Claro que podemos contar a nossa história mas até para entrar na Academia **não precisamos de nenhum certificado**. Aqui, não somos a mulher da limpeza ou a escriturária, somos todos **alunos**. Faz bem conviver e conhecer pessoas diferentes. Até porque isto não é nenhuma Universidade, apesar de saber que há muitas coisas destas que se chamam Universidades, mas não são mesmo Universidades, **nós aqui não tiramos cursos**.”* (idem: 57-58).

De acordo com esta entrevistada, na infância e na adolescência relacionamo-nos com os nossos pares, tendo em consideração factores sócio-económicos. Posteriormente, no mundo do trabalho, convive-se sobretudo com colegas cujas profissões são semelhantes. Pelo contrário, na Academia ninguém diferencia os alunos, não há pré-requisitos para a inscrição, nem certificações de qualquer ordem, o que evidencia a atenuação das diferenças socioculturais à medida que a idade avança (Girolami-Boulinier, 1989, cit in Pinto, M.G., 2008: 95). O mais importante residirá, portanto, na vontade de aprender e de conviver, a fim de otimizar esta etapa da vida, uma vez que a experiência e a sabedoria que a idade confere podem ser “amplamente utilizadas nestas universidades como auxiliares para os outros e para os próprios indivíduos, ajudando-os a construir um futuro melhor” (Oliveira, F., 2002: 13). Amélia também considerou que o termo Academia Sénior é mais desprezioso do que Universidade Sénior, daí que alguns seniores preferiam frequentar uma Universidade por “*vaidade*” e manifestem uma certa “*competitividade*” (Amélia: 58). Com efeito, como veicula Ferreira (2007: 18), a adesão ao “movimento” das Universidades Seniores deve-se, muitas vezes, ao facto de a “universidade estar normalmente associada ao saber e à possibilidade de ascensão social, profissional e mesmo existencial”.

Universidades Seniores vs Escola (ensino regular)

Alguns dos entrevistados também mencionaram as diferenças encontradas entre as experiências vivenciadas na Academia e no Instituto, e aquelas que foram vividas em contextos formais, nomeadamente na escola. Carolina utilizou a expressão “[regresso] aos banquinhos da escola” (Carolina: 61); Alfredo afirmou que “*aqui não temos notas, podemos falar nas aulas...*” (Afonso: 13) e Irene defendeu:

*“São etapas diferentes na vida da pessoa, uma pessoa adquiriu uma certa maturidade e isto [Instituto] é adquirir novos conhecimentos, é o **passatempo**, é o **convívio** com as pessoas e isso tem muita influência”* (Irene: 65).

Deste modo, estas instituições educativas destinadas à população sénior, além de contribuírem para a aquisição de novos saberes, também possibilitam a consolidação de relações interpessoais. De igual forma, como referiu Fátima:

*“Aqui **não somos obrigados a nada**”, “Aqui as coisas não são levadas assim a sério... E acho bem que seja assim. Tudo tem o seu tempo e espaço... É diferente”* (Fátima: 15).

Julgo que «não levar as coisas a sério» não possui um sentido pejorativo, mas ressalta as características da aprendizagem em contexto não formal, tais como a possibilidade de conversar com os colegas na sala de aula e a ausência de classificações/avaliações e do carácter de obrigatoriedade. Presumo que Fátima faça referência ao ambiente descontraído, sem tensões, nem pressões, e às actividades de lazer presentes na Academia. Em oposição, Lúcia criticou precisamente o facto de “*as coisas não serem levadas mesmo a sério*” e de haver “*muita conversa*” e “*pouco respeito pela aprendizagem*” (Lúcia: 27). Esta entrevistada defendeu um tipo de aprendizagem mais formal, no qual os seus colegas deveriam estar mais atentos e empenhados nas aulas. Porém, a Educação não deve ser reduzida aos sistemas formais, mas antes percebida “segundo orientações que permitam superar a dominância quase exclusiva das concepções e práticas escolarizadas” (Canário, 1999: 88).

Universidades Seniores vs Centros de Dia e Lares de «Terceira Idade»

Ao reflectirem sobre a importância da Academia e do Instituto nos seus percursos de vida, alguns entrevistados também manifestaram interesse em diferenciar as actividades aí dinamizadas daquelas que são realizadas em outras instituições, nomeadamente nos centros de dia e nos lares de «terceira idade». Apesar de se destinarem igualmente aos seniores, Afonso considerou que os centros de dia estão reduzidos à prestação de serviços de alimentação e alojamento, e a actividades como “dominós”, “rendinhas” e “ficar sentadas a ver televisão” (Afonso: 13). Pelo contrário, o mesmo entrevistado defendeu que “aqui a gente tem uma *pedalada!* (...) *há coisas mais interessantes, que é conviver, aumentar a cultura geral que nunca é demais*” (idem: 13). Desta forma, evidenciam-se duas realidades diferentes: de um lado seniores que vivem sedentariamente (estagnados física e mentalmente), e do outro seniores activos.

Relativamente aos lares de «terceira idade», Manuel definiu-os como “*armazéns de pessoas*”, justificando:

*“ (...) é muito triste, muito triste... Entrar num lar e ver pessoas como a gente vê [imita um morto].. há lares que é chocante, a gente entra e vê as pessoas numa sala, sofás à volta, a televisão à frente, tudo ali parado, com o agasalho nas pernas, com o cobertorzinho, com aquela expressão [faz um esgar], coitados ali... Isso não é vida, por isso é que eu digo que são **armazéns de pessoas de idade** e há cada vez mais pessoas de idade. Há muita coisa que havia de mudar mas a situação económica do país também não o permite.”* (Manuel: 21).

O termo *armazém* remete imediatamente para um espaço onde são guardados objectos, seres inanimados (e não pessoas), que esperam o seu transporte para outro local ou então ficarão depositados durante vários anos. Se estabelecermos um paralelismo com a população sénior, de acordo com Manuel, nos lares as pessoas limitam-se a ver televisão e a protegerem-se do frio, são lugares sem vida, sem optimismo nem objectivos.

A mesma opinião é partilhada por Vítor que descreveu os centros de dia como “*centros que acolhem pessoas que estão... amorfas, cujo objectivo é zero! Essa pessoas... eu vou aplicar uma expressão, desculpe... elas estão à espera da morte*” (Vítor: 25). Este interlocutor associa essa apatia não só à ausência de objectivos na vida, de “*motivos permanentes e constantes de interesse*”, mas também ao facto de as

actividades aí desenvolvidas “*não encherem totalmente as pessoas*”, “*não dão ânimo, não dão alento*” (idem: 25), ou seja, são redutoras e reduzem a própria pessoa.

Esta problemática elucidada pelos entrevistados conduziu-me à seguinte questão: será possível estabelecer uma ligação entre o nível de escolaridade e a frequência dos seniores em instituições educativas (em oposição aos centros de dia e aos lares)? Com efeito, os níveis de escolaridade elevados dominam nas Universidades Seniores e, provavelmente, nos centros de dia a situação é inversa. Emília, por exemplo, presta serviço voluntário num lar, através da dinamização de actividades relacionadas com as Artes Decorativas, às quais apenas comparecem quatro alunos, que “*dizem que não querem fazer os trabalhos porque depois não têm a quem dar... Preferem estar sentados, a ver televisão, são muito [faz um esgar] ... rabugentos*” (Emília: 72). Aparentemente, para alguns «utentes» dos lares, ter uma vida inactiva é uma opção. Como ressaltou Aurora, “*muitas pessoas não se sentiriam integradas em Academias ou Universidades para os mais velhos*” (Aurora: 61). Contudo, também contrapôs: “*há muita gente nos lares que também não sabe como ocupar da melhor forma o seu tempo livre, se calhar ainda nem descobriu*” (idem: 61). De seguida, exemplificou com o caso de uma prima, com oitenta anos de idade e o 4.º ano de escolaridade, que domina as TIC. Considero que o cerne da questão residirá não tanto no grau de instrução dos seniores, mas antes no desconhecimento de alternativas que os afastem de uma vida inactiva e sem projectos, bem como de “*motivos permanentes e constantes de interesse*” (Vitor: 25).

Será que há algum tipo de apoio nessa «descoberta»? Será que os profissionais que exercem (directa ou indirectamente) as suas funções nos lares valorizam a ocupação do tempo livre tendo em conta os interesses e as necessidades dos seniores? Será que estes seniores já descobriram diferentes formas de ocupar o tempo e lhes foi proporcionado o contacto com novas experiências? O Despacho Normativo n.º 12/98 estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento dos lares para idosos, tais como:

Norma I

Definição

Para efeitos do presente diploma, considera-se lar para idosos o estabelecimento em que sejam desenvolvidas actividades de apoio social a pessoas idosas através do alojamento colectivo, de utilização temporária ou permanente, fornecimento de alimentação, cuidados de saúde, higiene e conforto, fomentando o convívio e propiciando a animação social e a ocupação dos tempos livres dos utentes.

Norma III

Condições gerais de funcionamento

(...)

d) A realização de actividades de animação sócio-cultural, recreativa e ocupacional que visem contribuir para um clima de relacionamento saudável entre os idosos e para a manutenção das suas capacidades físicas e psíquicas;

(...)

Norma XII

Indicadores de pessoal

1 - Para assegurar níveis adequados de qualidade no funcionamento do lar é necessário o seguinte pessoal:

a) Um animador social em regime de tempo parcial;

(...)

Julgo que, em nenhum momento, surgem palavras e/ou expressões relacionadas com a Educação (Permanente) e/ou o processo de Aprendizagem (ao Longo da Vida). Verifica-se a referência ao “convívio”, à “animação social” e à “ocupação dos tempos livres”, mas não há orientações específicas a esse nível. No caso da alimentação (Norma IX), da higiene e cuidados de saúde (Norma X), e das condições do edifício (Norma XVI), são apresentadas várias regras necessárias ao bom funcionamento dos lares, o que evidencia uma total desvalorização pelas referidas “actividades de animação sócio-cultural, recreativa e ocupacional”, uma vez que o mesmo Despacho não enumera sugestões que possam promover estas actividades. Além disso, é necessário um animador social em regime de tempo parcial, sugerindo que não é de extrema utilidade «animar» os seus utentes ao longo de todo o dia, nem todos os dias ou semanas. Na verdade, o “tempo parcial” poderá corresponder a uma hora por semana ou até quinzenalmente, já que não há qualquer alusão ao número de horas necessárias. No contexto português, presumo que nenhum lar tenha sido encerrado por não disponibilizar os serviços de um animador social. Aparentemente, para as entidades fiscalizadoras, as condições de alojamento, alimentação, higiene e cuidados primários de saúde são as prioritárias, em detrimento das «esquecidas», das menos visíveis. É necessário, por exemplo, verificar de que modo os utentes ocupam o tempo livre, se têm projectos e níveis de bem-estar (psicológico, emocional, cognitivo e mental) positivos, uma vez que a qualidade de vida não se resume a estar bem nutrido e agasalhado. Segundo Osório (2004: 258), os lares deveriam representar “um processo global de animação sociocultural gerador de convivência, participação e desfrute do ócio e da cultura”. Não obstante, há que ter em conta a formação dos profissionais que contactam diariamente com a população sénior. Se estes perspectivarem os seniores como pouco

produtivos, com menos objectivos a atingir e menos actividades a desenvolver no seu quotidiano, obviamente que os seniores continuarão a ser desvalorizados e considerados pouco autónomos, incapazes de tomar “sempre as «rédeas» do caminho que visam percorrer” (Martín, I. et al., 2007b: 217).

A forma de tratamento utilizada para quem vive num lar ou frequenta um centro de dia também é distinta. Regra geral são designados por *utentes*, *idosos*, *velhinhos* ou pelo diminutivo do nome próprio. Estes termos podem ser percebidos enquanto manifestações de carinho e de familiaridade, mas também infantilizam e até desvalorizam quem frequenta esse tipo de instituições. Os *utentes*, por exemplos, podem ser considerados como pessoas que recorrem a determinados bens e serviços, que apenas recebem sem dar nada em troca, sugerindo um certo grau de dependência e de inutilidade. A sociedade não só referencia estes *utentes* como “um «peso» e alto custo para a previdência social” (Oliveira, F., 2002: 3), como também não contempla o processo educativo nas suas vidas, “por não acreditar em um retorno futuro” (idem: 3). Pelo contrário, nas Universidades Seniores são denominados por *alunos*, *estudantes*, *seniores*, por vezes sócios e inscritos. Esta situação reflecte as diferentes percepções que a sociedade pode ter em relação aos seniores: de um lado a de quem já foi outrora respeitado e valorizado socialmente, mas que agora se reduz a um «*inho*», e do outro a concepção de alguém que se encontra em permanente actualização. Além disso, nos lares, “o idoso tem dificuldades em partilhar um espaço que deveria ser só seu e que sente ser invadido por estranhos, quando obrigado a partilhar o seu quarto com outras pessoas” (Melo e Neto, 2003: 109). Pelo contrário, a permanência no ambiente residencial contribui para um envelhecimento bem sucedido e para uma melhor qualidade de vida, visto que as casas “representam e mantêm a identidade pessoal e social” (Paúl, 1996: 32) de cada sénior.

No Decreto-Lei n.º 64/2007 - que define o regime jurídico de instalação, funcionamento e fiscalização dos estabelecimentos de apoio social geridos por entidades privadas – verifica-se o seguinte:

Capítulo I

Disposições Gerais

(...)

Artigo 4.º

Respostas sociais

1 - Os serviços referidos no artigo anterior concretizam-se, nomeadamente, através das seguintes respostas sociais:

(...)

b) No âmbito do apoio a pessoas idosas: centro de convívio, centro de dia, centro de noite, lar de idosos, residência;

(...)

Assim, o papel das Universidades Seniores não é entendido como uma resposta social, na medida em que o apoio aos «idosos» é reduzido aos centros de dia e aos lares. Ressalto que este Decreto é relativamente recente (2007), já havendo nessa altura várias instituições educativas dirigidas aos seniores, que poderiam (e deveriam) ser consideradas “respostas sociais”, entidades que promovessem um envelhecimento activo e bem sucedido. Contudo, no que diz respeito a programas educacionais (formais e não formais) destinados à população sénior, “na actualidade não existe em Portugal qualquer medida activa” (Martín, I. et al., 2007a: 169). Esta situação corrobora a ainda existente desconsideração pela pessoa sénior que, muitas vezes, continua a ser perspectivada como “um bibelô que quando ocupad[a] com diversões e lazer «não incomoda» e «não se mete» onde não deve” (Oliveira, F., 2002: 4). Para travar esta discriminação e desvalorização, as Universidades Seniores e o processo contínuo de aprendizagens constituem “um importante recurso para manter a funcionalidade, a flexibilidade e a possibilidade de adaptação dos idosos, condições estas associadas ao conceito de velhice bem sucedida” (Cachioni e Néri, 1999: 115).

3.5. O Decorrer do Tempo: Diferentes Percepções do Envelhecimento

A vida passa e não fica, nada deixa e nunca regressa.

Ricardo Reis

Sempre chegamos ao sítio aonde nos esperam.

José Saramago

De acordo com Vieira (1996: 52), o envelhecimento constitui um “processo de vida que, assim como a infância, a adolescência e a maturidade, é marcado por mudanças bio-psico-sociais específicas, associadas à passagem do tempo”. No entanto, estas alterações não implicam necessariamente uma diminuição drástica das capacidades funcionais, cognitivo-mentais e comportamentais, nem pela redução dos papéis e dos hábitos desenvolvidos pelos seniores na sociedade. Com efeito, é possível perspectivar o envelhecimento de diferentes formas:

“Para uns, é descrito como uma diminuição geral das capacidades; para outros, é considerado um período de crescente vulnerabilidade e de cada vez maior dependência. Outros, ainda, veneram a velhice como o ponto mais alto da sabedoria, bom senso e serenidade.” (DGS, 2000: 7).

Envelhecer activamente

Na medida em que os seniores “são mais heterogéneos que qualquer outro grupo etário” (Neto, 1999: 298), o desenvolvimento humano pode ser entendido como “um processo de diferenciação em que as pessoas se tornam cada vez mais individualizadas à medida que envelhecem” (idem: 298). Ao longo das entrevistas realizadas, tornou-se inevitável a referência a esta fase mais tardia da vida, à qual prefiro designar por envelhecimento (enquanto processo natural), em vez de velhice ou «terceira idade» (convenções sociais conotadas negativamente), como já defendi anteriormente. A maioria dos interlocutores reconheceu que estava a envelhecer, mas não se considerava um “velho”. António, por exemplo, associou a velhice à ausência de aprendizagem:

“Não me sinto propriamente um velho. Repare, eu tenho setenta e dois anos e reconheço que se está sempre a aprender” (António: 10). Apesar de ter uma determinada idade, este sénior está inserido num processo constante de aprendizagens, daí que não se sinta “velho” (sentido pejorativo). Na verdade, Afonso também reconheceu a importância da Academia para «combater» a velhice: “Talvez seja por isso [frequentar Academia] que eu me sinta um jovem” (Afonso: 13).

Quando confrontados com expressões como «terceira idade» e «velhice», alguns entrevistados definiram-nas e perspectivaram-nas do seguinte modo:

“Nos tempos que correm, acho que [a terceira idade] é a partir dos oitenta [anos]. Antigamente, era a partir dos sessenta e cinco mas agora... Mas **não me assusta**, claro que as pessoas com mais idade começam a ter uns esquecimentos, mas às vezes os mais novos até são os mais esquecidos, só têm cabeça para o trabalho e tal...” (Maria: 39);

“A mim, a palavra **velhice** não me choca, não... A mim choca-me é a condição em que as pessoas de idade vivem, o que é diferente. Portanto, é isso, há **velhices mesmo bonitas**, há pessoas de idade bem-dispostas, com boa saúde, embora relativa porque a idade não perdoa, há sinais da idade que aparecem e pronto...” (Manuel: 19).

Efectivamente, a concepção social daqueles que supostamente pertencem à «terceira idade» foi alterada. Embora esta percepção resulte da fixação de uma idade cronológica (cerca de sessenta e cinco anos), torna-se evidente que “tem vindo a perder algum sentido social, uma vez que a longevidade e a qualidade de vida destas pessoas se vai alterando” (Moniz, 2003: 39).

Por outro lado, estes dois entrevistados evidenciaram um dos aspectos positivos de ser «velho», a sabedoria adquirida através da *experiência de vida*:

“Uma coisa é certa, nós, os mais velhos, **não me importo nada que me chamem velha**, temos uma coisa que os jovens não têm, que é **experiência de vida**. Pois é, novos e velhos podem fazer muito pelo país, pelos outros (...) há uma evolução, uma aprendizagem, e faz bem o **intercâmbio de gerações**. A gente aprende com os mais novos, até com um miúdo de quatro anos, e não há mal nenhum nisso.” (Maria: 40);

“Para mim, a palavra velhice é uma palavra **bonita**. Dizem «velhos são os trapos», mas não. Velho é uma pessoa que já viveu e se já viveu mais tempo sabe mais qualquer coisa.” (Manuel: 19).

De igual modo, J.B. Oliveira (2005: 7) destaca “a sabedoria, a maturidade emocional e a capacidade de usar estratégias pró-ativas capazes de dar maior significado à vida”, enquanto as principais características positivas do envelhecimento. Ademais, o valor dessa sabedoria proveniente do amadurecimento, da longevidade e das aprendizagens adquiridas ao longo da vida poderá (e deverá) ser aplicado através do referido “*intercâmbio de gerações*”, na troca de conhecimentos, saberes e experiências entre «novos» e «velhos», contribuindo “quer para o enriquecimento recíproco dos indivíduos, quer para o equilíbrio das sociedades” (Monteiro e Neto, 2008: 134). Ressalto ainda que, ao longo do seu discurso, Manuel atribuiu à *velhice* o adjetivo *bonita*. Porém, essa “velhice bonita” só é possível graças a uma atitude positiva perante a vida e, sobretudo, a “*aprender a envelhecer, aprender a viver com novas realidades, com os sinais de idade...*” (Manuel: 19). Com efeito, também é possível aprender a envelhecer graças a “uma educação para o envelhecimento” e a “uma consciencialização do que acontece ao organismo” (Monteiro e Neto, 2008: 18), que permitem aos seniores uma melhor qualidade de vida.

Lúcia mencionou a seguinte situação:

“Às vezes entro num café e digo «oh, só velhos», e não me lembro que afinal também sou velha. Uma pessoa não se lembra, mas eu sei, porque não se tem a mesma agilidade que se tinha quando... Nem a mesma força, nem a mesma capacidade que quando tínhamos vinte anos ou trinta, nem pensar!” (Lúcia: 28).

Assim, apesar de reconhecer as suas limitações (sobretudo físicas), não se percebe como uma *velha*, não se revê na imagem que outras pessoas (da mesma idade que a sua) deixam transparecer. Na verdade, alguns entrevistados referiram este desfazamento entre a idade cronológica e a idade funcional, bem como um certo «esquecimento» da idade cronológica, já que ainda se percebem enquanto «jovens»:

“Olhe, eu tenho um grande pecado: esqueço-me às vezes da idade que tenho, pronto é isso. Esqueço-me às vezes da idade que tenho, eu acho que ainda hoje tenho coisas que não correspondem à minha idade.” (Manuel: 19);

“Esqueço-me da idade que tenho, às vezes isso acontece” (Dulce: 54);

“Só penso que agora tenho menos tempo de vida e por isso tenho de aproveitar ao máximo, mas a idade passa-me um bocadinho ao lado. Só quando quero fazer certas coisas que antigamente fazia, é que me apercebo da idade que tenho.” (Maria: 39).

Estes seniores apenas se consciencializam de que têm uma idade mais avançada quando são confrontados com algumas restrições, que advêm do processo (natural) de envelhecimento, evidenciando-se também uma discrepância entre os aspectos físicos e fisiológicos (mais debilitados) e os cognitivo-mentais (ainda activos):

*“Sinto que já faço parte da «terceira idade», já me sinto mais cansado, o meu **corpo** já não é como era antes... Mas de **cabeça** ainda me sinto muito activo, ainda tenho idade para trabalhar...”* (Vítor: 35);

*“Eu só sinto rugas, só sinto rugas, mais nada. Só sinto «que pena a minha cara estar assim, não tenho idade para esta cara». Pois não, sou tão nova ainda... Eu sinto isso, nunca me achei bonita, mas agora digo que sim. **Só sinto o meu corpo envelhecer**, fico um bocadinho triste porque se eu quiser fazer um desporto radical eu não tenho capacidades físicas, depois dói-me as costas e o braço...”* (Julieta: 43);

“O corpo sinto envelhecer mas o espírito não” (Amélia 58).

Apesar de o seu corpo estar a envelhecer, a sofrer alterações e a limitar os seus movimentos e actividades, este declínio físico opõe-se às potencialidades cognitivas, que permanecem inalteradas. Estas mudanças “podem ser interpretadas como perdas e desencadear processos semelhantes aos do luto” (Oliveira, J.B., 2004: 481), sendo fundamental a sua aceitação e a adaptação a esta nova realidade. No caso específico de Julieta, a imagem mental de si própria não corresponde àquela que vê reflectida no espelho mas, apesar disso, considera-se “bonita”, ao contrário do que acontecia há uns anos atrás, não limitando a sua auto-caracterização ao seu aspecto exterior. Mas será que nunca irá envelhecer? A resposta foi muito clara: só se envelhece “quando o corpo nos limita e não nos deixa fazer aquilo que a gente quer” (Julieta: 43). Para Amélia, a idade representa uma “arma” (Amélia: 58), tendo em conta que já passou pela juventude, enquanto que os jovens não sabem se hão-de chegar à velhice. Tal como Julieta, Amélia destacou a importância da saúde para “travar” o envelhecimento (inactivo), valorizando também o facto de se ter “interesses” e “objectivos” na vida (idem: 58).

Com efeito, a maioria dos entrevistados salientou a importância de uma vida activa para enfrentar as consequências menos positivas do envelhecimento. O aumento da esperança média de vida e da longevidade implica repensar novas formas de equacionar o afastamento da actividade profissional e o início de um processo de reforma. Se outrora as pessoas se reformavam mais tarde e morriam mais cedo,

actualmente “uma vasta proporção da população usufrui um longo período de vida na velhice” (Neto, 1999: 319):

*“No meu caso, o que é que eu tenho de negativo? Não tenho nada! O que poderá de haver de negativo na idade é que nós **vivemos mais tempo, vivemos há mais tempo**, as coisas aparecem. Antigamente, as pessoas reformavam-se aos sessenta e cinco anos e morriam aos sessenta e oito. **Hoje são reformadas aos cinquenta e quatro, como eu, e vivem até aos cem.** Os sinais têm de aparecer, não é?” (Manuel: 19).*

Este entrevistado abandonou a actividade profissional com pouco mais de cinquenta anos de idade e, como ele próprio supõe, poderá viver mais cinquenta anos, sendo necessário estabelecer projectos para a ocupação do tempo livre e para promover a qualidade vida (a vários níveis). Manuel mencionou também que “*as pessoas às vezes ficam «perras» porque não têm actividade, ficam ali paradas e tal*” (idem: 20), ou seja, o aumento e o agravamento das dificuldades motoras (e não só) nesta fase mais tardia da vida poderá ter origem na ausência de estímulos. Contudo, esta etapa da vida não deve ser desvalorizada, nem considerada inactiva mas, pelo contrário, pode ser “a mais activa”, uma vez que os seniores “terão a oportunidade de se realizar plenamente como sujeitos, desfrutando completamente do seu tempo” (Morey e Vallespir, 2007: 247). Neste sentido, para travar a inactividade é fundamental delinear projectos:

*“Acho que ainda tenho muito para dar, **quero fazer muita coisa**, sinto-me ainda com muita «genica».” (Carolina: 61);*

*“Eu guardei sempre de mim uma parte, nunca quis deixar de ter **uma parte da infância**. Não me considero velha, não quero ser velha, não vou envelhecer nunca, **basta eu querer**. Nem que viva até aos noventa eu não hei-de envelhecer, porque o que conta é o espírito, a vivência das pessoas, **a força mental**... Viver com vontade e alegria, e com **objectivos**.” (Adelaide: 68).*

Estas duas seniores ainda têm “*muito para dar*”, não se consideram inúteis, nem querem ser “*velhas*”, pois estabeleceram «metas», objectivos que esperam alcançar. Tal como defendem Monteiro e Neto (2008: 13), o envelhecimento representa “um processo contínuo de crescimento intelectual, emocional e psicológico”, durante o qual o sénior reflecte sobre o seu passado e coloca os seus atributos ao serviço da realização de novos projectos.

Viver o presente, assumindo a importância do passado em prol do futuro

Será que estes seniores vivem nostalgicamente «amarrados» às memórias do passado ou privilegiam a projecção do futuro, visando continuar a construir a sua “biografia” pessoal (Osório, 2007: 12)? Para que esta última hipótese seja possível, a integração das três dimensões temporais (passado, presente e futuro) é bastante significativa “no ajustamento à reforma e na apropriação pessoal do papel do reformado” (Nascimento, 2009: 133).

Quando questionado sobre a forma como perspectivava o seu futuro, Vítor mencionou a inevitabilidade da morte, definida eufemisticamente como “*desaparecer do reino dos vivos*”:

“Não tenho medo de desaparecer do reino dos vivos...”; “Tenho a consciência que eu um dia hei-de acabar, as capacidades mentais vão-se apagando, mas isso é um processo natural, e a única coisa que eu quero é morrer com tranquilidade.” (Vítor: 25).

De igual modo, alguns entrevistados fizeram alusão à *morte*:

“Não penso na morte, nem nada disso....”; “Não consigo sentir-me velha, não consigo pensar que estou muito velhinha, nem pensar que num futuro próximo vou morrer.” (Manuela: 31);
“Neste momento, já começo a pensar um bocadinho [no futuro], já começo a ver um túnel mas lá muito ao fundo. Não sou daquelas pessoas que já estão a pensar no fim da vida. Tenho momentos mas há momentos para tudo.” (Irene: 66).

Manuela recusa perceber-se como uma pessoa “*velha*” e «confrontar-se» com a morte (“*num futuro próximo*”), o que evidencia uma certa associação entre a «velhice» e a morte. Obviamente que esta não é exclusiva dos seniores mas, à medida que a idade avança, as probabilidades de “*desaparecer do reino dos vivos*” (Vítor: 25) serão maiores. No caso de Irene, embora não perspetive constantemente a sua morte, esta interlocutora reconheceu que, por vezes, reflecte sobre o “*fim da vida*”. Pelo contrário, Lúcia pensa na morte “*quase todos os dias*”, não na sua, “*mas na dos outros*” (Lúcia: 29). Tal como referiu Manuela, “*a morte dos outros é que nos preocupa*” (Manuela: 31).

«Recuando» até ao passado, verifiquei que, ao longo do seu discurso, Fátima criticou várias vezes a postura pessimista e saudosista da mãe:

*“Eu acho que não sou como ela [mãe], nem quero ser. É a maneira de ser dela, sei lá... Vai de vez em quando com as amigas ao café onde mora, mas faz quase um sacrifício para ir (...) Eu só peço muitas vezes a Deus que não me deixe chegar à idade dela assim, se eu lá chegar ao menos que me conserve com um **espírito jovem**, que não me sinta velha.”* (Fátima: 15-16).

Assim, a ausência de relações interpessoais, de exercício físico e de outras actividades, bem como a hipervalorização (numa atitude quase «submissa») do passado, em detrimento do presente e do futuro, estarão na origem da perda do “*espírito jovem*”: “*se não convivem, se não se mexem, acabam por ficar como está a minha mãe, um bocado «apanhada», sempre a olhar para ontem, só vê as coisas más*” (idem: 15). No entanto, quando questionada acerca das referências temporais que dominam o seu pensamento, regista-se uma certa contradição – “*Penso mais no passado...*” (idem: 16) - uma vez que Fátima criticara, precisamente, este tipo de atitude saudosista. Além disso, esta foi a única entrevistada que afirmou pensar mais no passado (do que no futuro).

Entre o passado e o futuro, Carolina assegurou que só reflecte sobre o presente:

“Não penso no amanhã, nem quero estar constantemente a pensar no que já fiz. Claro que a gente sonha e tem projectos, mas penso que na devida altura vai surgindo. Eu, quando vim para cá, vim sem objectivos nenhuns, nada, nada... Depois as coisas vão-se encaixando, vão-se completando para melhor. Há coisas na minha vida que têm acontecido sem eu fazer nada, nada. Eu acho que não nos devemos preocupar se vou estar assim ou outra coisa...” (Carolina: 62).

Julgo que esta sénior ainda tem objectivos, sonhos por concretizar. Não obstante, a sua personalidade impede-a de estar constantemente preocupada com o futuro, ou «presa» às recordações do passado.

Ao estabelecer planos para o futuro, Aurora encontrou, nesta fase da vida, as seguintes diferenças:

*“Eu sinto que o **tempo** que eu tenho à minha frente **já não é suficiente** para fazer aquilo que eu gostava de ter feito. Portanto, eu tenho muita coisa para fazer à minha frente mas sinto que não vou ter tempo... Por isso, tenho que aproveitar o tempo que agora tenho, é isso.”* (Aurora: 50);

*“Eu às vezes perco o **entusiasmo** que tinha, aí sinto que já estou diferente. Sei que quando vou fazer algo novo, já não é com o entusiasmo de há uns anos atrás. Isso dói-me, porque **aquilo em tempos** era um sonho, uma maravilha, e agora...”* (idem: 51).

Por um lado, os estados motivacionais já não são os mesmos nesta fase da vida e, por outro, o tempo de que Aurora dispõe, provavelmente, não será suficiente para concretizar todos os seus projectos. Esta aluna do Instituto também fez referência à vontade de ir para um lar mantendo, no entanto, a sua capacidade de decisão e a possibilidade de continuar a ocupar o tempo da melhor forma:

*“Se tiver hipóteses, quero ir escolher o lar, um lar onde eu me sinta bem, **onde eu possa pintar**, um lar com todas essas condições. **Mas quero ser eu**, para os meus filhos não sentirem que se estão a livrar de mim. Eu quero que a vida deles não seja «abafada» com a presença seja de quem for...”* (idem: 51).

Esta opção é justificada pelo facto de não querer «incomodar» os filhos com a sua presença e possíveis limitações que terá no futuro. Convém não esquecer que Aurora salientou o facto de a sua intimidade familiar (e sobretudo conjugal) ter sido prejudicada, devido aos «encargos» que teve (com a avó e a sogra) e que ainda tem (com os pais). Penso que, atendendo à sua experiência pessoal, esta sénior não pretende no futuro ser um «empecilho» na vida dos filhos. Mesmo que estes não a considerem como tal, o simples facto de ela própria sentir que poderá constituir um obstáculo à felicidade dos filhos impede-a de querer viver com eles.

Considero, por fim, que um dos discursos mais singulares e pertinentes pertence a Manuel (aluno da Academia), não só pela consciência crítica acerca do modo como os seniores e o envelhecimento são percebidos (sobretudo socialmente), mas também pelo projecto que ambiciona concretizar:

*“O que eu gostava de ter, eu vou-lhe dizer o que era: era uma casa brasonada, daquelas casas antigas, uma boa quinta, adaptar aquilo a eventos, **adaptar aquilo a um lar de terceira idade**, e depois na quinta arranjar **actividades**.”* (Manuel: 20).

Como já foi referido anteriormente, Manuel teceu inúmeras críticas aos lares de «terceira idade», definindo-os como “*armazéns*” (idem: 20), nos quais as pessoas aguardam a chegada da morte. Esta descrição negativa dos lares teve por base a sua

própria experiência de vida, visto que os seus pais viveram temporariamente neste tipo de instituições, não se adaptaram e regressaram ao seu «verdadeiro» lar, às suas origens. Manuel gostaria de adquirir uma quinta para a realização de eventos (casamentos, baptizados, ...), adaptá-la a um lar “*sem fins lucrativos*” (idem: 20) e “*arranjar pessoas entendidas na área social que ocupassem aquela gente toda*”, “*pô-las a mexer, ocupadas*” em trabalhos agrícolas e a “*pastar as cabras*” (idem: 21), por exemplo. Deste modo, ao desempenharem papéis sociais activos, os seniores poderão reconhecer a sua importância e a sua utilidade perante si próprios e a sociedade, sendo que esta deverá também proporcionar os recursos necessários à valorização daqueles. Como defende Ferreira (2007: 8), o envelhecimento bem sucedido “depende da activação dos recursos pessoais e da sociedade que permitam às pessoas adaptarem-se e sentirem-se bem diante das mudanças evolutivas dessa fase da vida”. Entre o passado, o presente e o futuro, é fundamental aproveitar as recordações dos percursos vividos para “reforçar a ideia de que o presente e o futuro estão realmente abertos” (Martín, A., 2007: 57) e, consequentemente, possibilitar o desenvolvimento integral dos seniores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último momento reflexivo, optei pela expressão *considerações finais*, em vez de *conclusão* (ou conclusões), já que este trabalho não apresenta uma *conclusion* definitiva, um fim, nem nenhuma «verdade absoluta». Na minha perspectiva, penso que a presente dissertação constitui uma parte integrante na minha formação (académica, pessoal e profissional), à qual deve ser dada continuidade. Tendo em conta que “quem aborda a população sénior nas suas diversas vertentes acabará por retirar sempre ensinamentos que o levam a um melhor auto-conhecimento” (Pinto, M.G., 2008: 19), as minhas expectativas iniciais foram profundamente suplantadas. Em primeiro lugar, eu própria superei algumas representações estereotipadas que tinha relativamente aos seniores. Depois, à medida que a minha pesquisa evoluía e contactava com alguns seniores, consciencializei-me de que era fundamental alterar a imagem social do sénior como um ser inactivo, dependente, desmotivado e, muitas vezes, demente. Neste sentido, as Universidades Seniores podem desempenhar um papel fulcral na valorização daqueles que alcançaram a longevidade, constituindo “uma oportunidade para recuperar para a sociedade a quantidade de sabedoria e experiências que as gerações idosas representam” (Osório, 2004: 253).

Recordo que, inicialmente, a «questão-problema» desta investigação residia nas motivações apresentadas pelos seniores para se inscreverem nessas instituições educativas. Com efeito, o interesse pela actualização de conhecimentos e aquisição de novos saberes foi realçado pela maioria dos entrevistados, como uma das principais razões que os conduziram até à Academia Sénior de Gaia e ao Instituto Cultural de Valadares. Além disso, estes seniores também destacaram como motivações a necessidade de estabelecer relações interpessoais, de alcançar ou manter os níveis de bem-estar (físico, psicológico, emocional e cognitivo-mental), e de cumprir horários. Na verdade, ao fim de várias décadas de actividade profissional (na designada «vida activa»), muitas pessoas são confrontadas com as dificuldades inerentes à ocupação do tempo livre e encontram nestes espaços uma oferta de actividades bastante diversificada. Outro dado pertinente diz respeito à necessidade de «escapar» (ainda que temporariamente) das obrigações domésticas, familiares e até profissionais, uma vez que nem todos os entrevistados já se encontravam reformados. Contudo, apenas foi possível verificar esta motivação nos discursos femininos, talvez porque os papéis de

mãe, filha, avó e esposa, simultaneamente desempenhados com uma actividade profissional, exigissem (e ainda continuem a exigir) inúmeros «sacrifícios» sobretudo às mulheres. De acordo com algumas entrevistadas, nesta etapa específica da vida os homens pretendem manter a liberdade que sempre tiveram, enquanto que as mulheres procuram as Universidades Seniores objectivando essa mesma liberdade. Tal facto realça ainda mais a importância deste tipo de instituições, na construção da autonomia e no desenvolvimento (integral) daqueles que as frequentam. De igual modo, as diferentes percepções do tempo referenciadas pelos interlocutores contribuíram para a reflexão sobre o modo como estes enfrentavam e geriam o afastamento do mundo do trabalho, quais os (novos) papéis sociais atribuídos aos reformados que, aparentemente, se encontram numa idade “sem papéis sociais definidos” (Simões, 2006: 99). Não obstante, pude constatar que os alunos da Academia e do Instituto ainda se sentiam úteis não só para si próprios e para os familiares e amigos mais próximos, mas também para a sociedade em geral. Todavia, alguns referiram que a própria sociedade (e até mesmo os filhos) os impedia de serem úteis, impossibilitando a sua continuidade ou reentrada no mercado de trabalho e desvalorizando as suas potencialidades. Embora a maioria ainda se considere «útil» (um conceito de difícil definição), verifiquei que as competências de alguns seniores podiam ser aproveitadas e estimuladas de forma mais produtiva. Efectivamente, a sociedade civil e política não pode resumir o seu apoio apenas aos problemas de saúde, higiene e alimentação. Os seniores devem ter a oportunidade de desempenhar “um papel próprio na sociedade, assumindo livremente os seus deveres e direitos com cidadãos de todas as idades” (Osório, 2007: 25).

Desta forma, as Universidades Seniores poderão desempenhar um papel bastante importante no modo como os seniores são perspectivados (por si próprios e pelos «outros»). Para esta concepção mais positiva, contribuem algumas das repercussões das vivências nesses espaços, tais como a ocupação otimizada do tempo livre, a sociabilidade, a aquisição de saberes, o bem-estar e a realização pessoal daqueles que os frequentam. Ademais, as instituições que privilegiam o processo educativo destinado àqueles que têm uma idade mais avançada e, conseqüentemente, uma sabedoria adquirida ao longo da (extensa) vida devem assumir o papel de “agente facilitador do desenvolvimento de uma educação permanente, articulando-se continuamente com a sociedade” (Oliveira, F., 2002: 15). Assim, as Universidades Seniores não devem ser entendidas como um “gueto” (idem: 15), isoladas do seu contexto social.

Com efeito, poder-se-á sugerir que estas instituições tendem a ser «elitistas», visto que a maioria dos inscritos detém níveis de escolaridade médios a elevados. Porém, através do contacto pessoal que estabeleci quer com os profissionais da Academia e do Instituto, quer com os seus alunos, não constatei nenhum tipo de atitude discriminatória, bem pelo contrário. Estas instituições não impõem restrições (ao nível das habilitações literárias, por exemplo) e disponibilizam várias actividades educativas, culturais, artísticas, desportivas e de lazer, tendo em consideração os interesses, as necessidades, as potencialidades e também as limitações de todas as pessoas que as procuram. Considero que o reduzido número de pessoas com níveis de escolaridade relativamente baixos poderá ser explicado pelo facto de muitas delas não apresentarem uma familiaridade com as aprendizagens adquiridas em contextos formais (nomeadamente na escola), nem com actividades de lazer. Contudo, dado que o processo de aprendizagem é contínuo e acompanha o ser humano ao longo da sua vida, é possível fazer «despertar» nos seniores o prazer pela actualização e aquisição de saberes, bem como pela mobilização dos mesmos. Independentemente do grau de instrução, todos os seniores têm o direito de beneficiar de uma oferta educativa que lhes permite permanecer activos e participativos (Pinto, M.G., 2008: 106). Em suma, é necessário favorecer as condições necessárias para que todas as pessoas, ao longo da sua existência, possam enveredar por percursos de aprendizagens que lhes permitam o desenvolvimento permanente das suas competências e capacidades físicas, cognitivas e sociais. No caso específico dos entrevistados, estes revelaram um profundo interesse pela aprendizagem não só neste período específico da vida, mas também ao longo de toda a vida.

Por último, focalizei o meu interesse nas diferentes percepções do envelhecimento, na concepção de expressões como «velhice» e «terceira idade», e no modo como os seniores perspectivam o passado, tendo em vista o seu próprio futuro. Julgo que aqueles que frequentam as Universidades Seniores percebem o envelhecimento de forma mais positiva e optimista têm consciência das suas «fragilidades» (sobretudo físicas), mas também das suas potencialidades. Tal como sublinha A. Martín (2007: 67), “a educação deve servir para tornar mais fácil ao indivíduo a transição para esse novo estado ou situação”, ou seja, o processo natural de envelhecimento pode ser bem sucedido através dos percursos de aprendizagens adoptados ao longo da vida.

Referências Bibliográficas

- ☰ ASÚN, José e FINGER, Matthias (2001) *A Educação de Adultos numa Encruzilhada*, Porto: Porto Editora.
- ☰ ATCHELEY, Robert (1989) “A continuity theory of normal aging”, *The Gerontologist*, 29, 183-190.
- ☰ ATCHLEY, Robert (1996) “Retirement”, in BIRREN, James (ed.) *Encyclopedia of gerontology*. Vol. 2. London: Academic Press, 437-449.
- ☰ ATCHLEY, Robert (2000), *Social forces and aging: An introduction to social gerontology*. Belmont: Wadsworth.
- ☰ BARCIA, Mary (1982) *Educação Permanente no Brasil*. Madrid: Morata.
- ☰ BERGER, Guy (1992) “A Investigação em Educação: Modelos Sócio-Epistemológicos e Inserção Institucional”, *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, 23-36.
- ☰ BOGARD, Gérald (1991), *Pour une éducation socialisatrice des adultes*. Strasbourg: Conseil de l’Europe.
- ☰ CACHIONI, Meire e NÉRI, Anita (1999) “Velhice bem sucedida e educação”, in Anita Néri e Guita Débert (orgs.) *Velhice e sociedade*. Campinas: Papirus Editora, 113-139.
- ☰ CANÁRIO, Rui (1999) *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- ☰ CHARLOT, Bernard (2000) *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed.
- ☰ CLAPIER-VALLADON, Simone (1980) “L’Enquête Psycho-sociale et son Analyse de Contenu”, *Psychologie Française*, 25, n.º 2, 149-160.
- ☰ COIMBRA, Joaquim e NASCIMENTO, Inês (2002) “Formação, Trabalhadores Seniores e Capital Humano: Valor de Mercado e Decisão em Investir”, in Antonio Sánchez e Margrita Valcarce (orgs.) *Novos Horizontes para a formación profesional: actas do III encontro internacional de Galicia e Norte de Portugal de formación para o trabalho*. 409-430.
- ☰ COIMBRA, Joaquim e RIBEIRO, Marta (2007) “O envelhecimento activo: A posição dos trabalhadores mais velhos no mercado de trabalho actual e algumas políticas, objectivos e instrumentos de intervenção que visam promover a sua participação na vida activa”, in Antonio Sánchez e Margrita Valcarce (orgs.) *A formación profesional no horizonte da interculturalidade e da integración sociolaboral: actas do VII congreso internacional de Galicia e Norte de Portugal de formación para o trabalho*. 205-216.

- ☰ COMISSÃO EUROPEIA (1996) *O Livro Branco: “Ensinar e aprender. Rumo à sociedade cognitiva”*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- ☰ COMISSÃO EUROPEIA (2000) “Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida” [On-line],
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf, 15/05/10.
- ☰ CONSELHO DA EUROPA (1970) *Permanent Education*. Estrasburgo: EU.
- ☰ COSTA, Maria Arminda et al. (1999) “Questões demográficas: Repercussões nos cuidados de Saúde e na Formação dos Enfermeiros”, in *Manual de Sinais Vitais: O Idoso Problemas e Realidades*. Coimbra: Formasau, 9-22.
- ☰ DÉBERT, Guita (1999) *A reinvenção da velhice*. São Paulo: EDUSP, FAPESP.
- ☰ DGS (2000) *Autocuidados na Saúde e na Doença. Guias para as Pessoas Idosas: Conservar-se em Forma em Idade Avançada*. Lisboa: EUROPRESS.
- ☰ DGS (2001) *Autocuidados na Saúde e na Doença. Guias para as Pessoas Idosas: “Quem? Eu? Exercício?”*. Lisboa: Grafifina.
- ☰ DOMINICÉ, Pierre (1988) “O que a vida lhes ensinou”, in António Nóvoa e Mathias Finger (orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 87-98.
- ☰ ESCARBAJAL DE HARO, Andrés (2003) “Personas mayores, educación y aprendizaje”, in Juan Sáez Carreras (org.) *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson, 159-181.
- ☰ FERNANDES, Ana (2001) “Velhice, Solidariedades Familiares e Política Social: Itinerário de pesquisa em torno do aumento da esperança de vida”, *Sociologia*, n.º 33, 39-52.
- ☰ FERNANDES, Purificação (2000) *A depressão no idoso*. Coimbra: Quarteto Editora.
- ☰ FERREIRA, Ana (2007) “O Ensino e a Formação na Terceira Idade” [On-Line],
<http://rutis.terradasideias.net/documentos/conteudos/ensino%20terceira%20idade%20ana%20carvalho.pdf>, 15/05/10.
- ☰ FORMOSA, Marvin (2000) “Older adult education in a Maltese University of the Third Age: a critical perspective”, *Education and Age*, 13, 315-338.
- ☰ FRAGOSO, António (2007) “As novas oportunidades em contexto de educação de adultos: qualificação ou certificação?”, in M.ª do Carmo Gregório (org.) *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 201-213.
- ☰ FREIRE, Paulo (1996) *Cartas a Cristina*, São Paulo: Paz & Terra.
- ☰ GIL, Ana Paula Martins (1999) “Redes de solidariedade intergeracional na velhice”, *Cadernos de Política Social*, APSS, 1, 93-114.

- ☰ GLENDENNING, Frank (1983) “Educational Gerontology: a review of American and British Developments”, *International Journal of Lifelong Education*, vol. 2, n.º 1.
- ☰ INE (2002) “O envelhecimento em Portugal: situação demográfica e sócio-económica recente das pessoas idosas”, *Revista de Estudos Demográficos*, 32, 185-208.
- ☰ INE (2007), “Dia Internacional do Idoso”, *Destaque – Informação à Comunicação Social*, 27 de Setembro de 2007.
- ☰ JACOB, Luís (2007) “As Universidades da Terceira Idade: Um exemplo de educação para adultos” [On-Line],
http://rutis.terradasideias.net/documentos/conteudos/Universidades%20da%20Terceira%20Idade%20_luisjacob.pdf, 15/05/10.
- ☰ LEMIEUX, André (2001) *La gérontagogie: Une nouvelle réalité*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- ☰ LEMIEUX, André e SÁNCHEZ MARTINEZ, Mariano (2000) “Gerontagogy beyond words: a reality”, *Educational Gerontology*, 26, 475-498.
- ☰ LIMA, Licínio (2007) *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- ☰ LIMA, Marcelo Alves (2001) “A gestão da experiência de envelhecer em um programa para a terceira idade: A UNTI/UERJ”, in Renato Veras (org.) *Velhice numa perspectiva de futuro saudável*. Rio de Janeiro: UnATI – UERJ, 33-98.
- ☰ MARCHAND, Helena (2001) *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso*. Coimbra: Quarteto Editora.
- ☰ MARTÍN, Antonio Víctor (2007) “Gerontologia Educativa: Enquadramento disciplinar para o estudo e intervenção socioeducativos com idosos”, in Agustín Osório e Fernando Cabral Pinto (orgs.) *As Pessoas Idosas – Contexto Social e Intervenção Educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, 47-73.
- ☰ MARTÍN, Ignácio et al. (2007a) “Políticas sociais para a terceira idade”, in Agustín Osório e Fernando Cabral Pinto (orgs.) *As Pessoas Idosas – Contexto Social e Intervenção Educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, 131-179.
- ☰ MARTÍN, Ignácio et al. (2007b) “O desenvolvimento do paradigma do desenvolvimento produtivo. Os novos papéis dos seniores na sociedade”, in Agustín Osório e Fernando Cabral Pinto (orgs.) *As Pessoas Idosas – Contexto Social e Intervenção Educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, 203-223.
- ☰ MATOS, Manuel (1999) *Teorias e Práticas da Formação*. Porto: ASA.
- ☰ MELO, Laura e NETO, Félix (2003), “Aspectos psicossociais dos idosos em meio rural: solidão, satisfação com a vida e locus de controlo”, *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. VII, n.º 1, 107-121.

- ☰ MENDIZÁBAL, María Rosario (2001) “Datos para una pedagogía gerontológica”, *Revista de Educación*, 341-361.
- ☰ MÉSZÁROS, István (2005) *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- ☰ MONIZ, José (2003) *A enfermagem e a pessoa idosa: a prática de cuidados como experiência formativa*. Loures: Lusociência.
- ☰ MOREY, Mercè e VALLESPÍR, Jordí (2007), “A participação dos idosos na sociedade: integração vs. Segregação”, in Agustín Osório e Fernando Cabral Pinto (orgs.) *As Pessoas Idosas – Contexto Social e Intervenção Educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, 225-251.
- ☰ MONTEIRO, Helena e NETO, Félix (2006) “A Solidão em pessoas idosas: Universidades da Terceira Idade”, *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. X, n.º1, 183-208.
- ☰ MONTEIRO, Helena e NETO, Félix (2008) *Universidades da Terceira Idade – Da solidão aos motivos para a sua frequência*. Porto: Livpsic.
- ☰ MONTEIRO, Helena e NETO, Félix (2008) “Estilos motivacionais de alunos das Universidades da Terceira Idade”, *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XII, n.º1, 87-112.
- ☰ NASCIMENTO, Inês (2009), “Tempo que falta, tempo que resta, tempo que sobra: Dinâmicas psicológicas da vivência de tempos e ritmos na transição para a reforma”, in Joaquim Coimbra et al. (orgs.) *Uma década de trabalho e aprendizagens: actas do X congresso internacional de formação para o trabalho Norte de Portugal/Galiza*, 129-139.
- ☰ NETO, Félix (1992) *Solidão, embaraço e amor*. Porto: Centro de Psicologia Social.
- ☰ NETO, Félix (1998) *Psicologia Social*, Vol. 1. Lisboa: Universidade Aberta.
- ☰ NETO, Félix (1999) “As pessoas idosas são pessoas: aspectos psico-sociais do envelhecimento”, *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. III, n.º 2, 297-322.
- ☰ NIS (2008), “A Caracterização das UTIs” [On-Line], <http://rutis.terradasideias.net/documentos/conteudos/RUCaracterizao%20das%20UTI%20-%202008.pdf>, 15/05/10.
- ☰ NUNES, Luís (1999) *A Prescrição da Actividade Física*. Lisboa: Editora Caminho.
- ☰ OLIVEIRA, Flávia e OLIVEIRA, Rita (2002) “O Ensinar e o Aprender com a Terceira Idade” [On-Line], <http://rutis.terradasideias.net/documentos/conteudos/Ensinar%20e%20Aprender%20c%20a%203%20idade.pdf>, 15/05/10.
- ☰ OLIVEIRA, José Barros de (1999) “Os idosos vistos por eles mesmos: variáveis personológicas e representações da morte”, *Psicologia Educação e Cultura*, Vol. III, n.º 2, 323-344.

- ☰ OLIVEIRA, José Barros de (2004) “Desenvolvimento Cognitivo e Personológico do Idoso”, *Psicologia Educação e Cultura*, Vol. VIII, n.º 2, 477-507.
- ☰ OLIVEIRA, José Barros de (2005) *Psicologia do envelhecimento e do idoso*, Porto: Livpsic.
- ☰ OLIVEIRA, M.^a Ester et al. (2003) *Intervención Pedagógica en Gerontología*. Santiago de Compostela: Segra EdicionesRA.
- ☰ OMS (2001) “Salud y envejecimiento. Un documento para el debate”, *Boletín sobre el envejecimiento. Perfiles y tendencias*, n.º 4 y 5.
- ☰ ONU (2002) “Relatório da Segunda Assembleia Mundial sobre o envelhecimento” [On-Line],
<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N02/397/54/PDF/N0239754.pdf>, 15/05/10.
- ☰ OSÓRIO, Agustín (2004) “Animação Sociocultural na Terceira Idade”, in Jaume Trilla (org.) *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget, 251-263.
- ☰ OSÓRIO, Agustín (2007) “Os idosos na sociedade actual”, in Agustín Osório e Fernando Cabral Pinto (orgs.) *As Pessoas Idosas – Contexto Social e Intervenção Educativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ☰ OSÓRIO, Agustín e PINTO, Fernando Cabral (2007) *As Pessoas Idosas – Contexto Social e Intervenção Educativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ☰ PAÚL, Maria Constança (1992) “Satisfação de vida em idosos”, *Psychologia*, 8, 61-80.
- ☰ PAÚL, Maria Constança (1996) *Psicologia dos idosos: O envelhecimento em meios urbanos*. Braga: S.H.O.
- ☰ PETERSON, David (1976) “Educational gerontology: The state of the art”, *Educational Gerontology*, 1, 61-74.
- ☰ PETRIZ, Graciela e TAMER, Norma (2007) “A qualidade de vida dos idosos”, in Agustín Osório e Fernando Cabral Pinto (orgs.) *As Pessoas Idosas – Contexto Social e Intervenção Educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, 181-201.
- ☰ PINTO, Fernando Cabral (2007) “A Terceira Idade: Idade da Realização”, in Agustín Osório e Fernando Cabral Pinto (orgs.) *As Pessoas Idosas – Contexto Social e Intervenção Educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, 75-103.
- ☰ PINTO, Maria da Graça (2007), “Da importância de programas destinados à educação dos seniores na sociedade de hoje: as Universidades da Terceira Idade em Portugal” [On-Line],
<http://rutis.terradasideias.net/documentos/conteudos/ensino%20utis%20maria%20da%20graa.pdf>, 15/05/10.

- ☞ PINTO, Maria da Graça (2008) *Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes e depois*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- ☞ PETRIZ, Graciela e TAMER, Norma (2007) “A qualidade de vida dos idosos”, in Agustín Osório e Fernando Cabral Pinto (orgs.) *As Pessoas Idosas – Contexto Social e Intervenção Educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, 181-201.
- ☞ ROTHES, Luís (2006) “As Ovelhas Negras: uma iniciativa educativa numa universidade da terceira idade”, in Licínio Lima (org.) *Educação Não Escolar de Adultos: Iniciativas de Educação e Formação em Contextos Associativos*. Braga: Universidade Minho – Unidade de Educação de Adultos, 103-119.
- ☞ ROTHES, Luís e SILVA, Augusto Santos (1998) “Educação de Adultos”, in AAVV, *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos*. Vol. III. Lisboa: Ministério da Educação, 17-103.
- ☞ ROWE, John e KAHN, Robert (1999) *Successful aging*. New York: Dell Publishing.
- ☞ SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Mariano (2003) “La semantic de la terminología en educación de personas mayores. La Gerontagogía”, in Juan Sáez Carreras (org.) *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson, 53-61.
- ☞ SANTOS, H. et al. (2001) “Actividade física e idosos – Um estudo sobre a autonomia e factores que determinam a prática de actividade física no concelho da Amadora”, in António Simões et al. (orgs.) *Modelos e práticas em educação de adultos*. Coimbra: NAPFA, 135-146.
- ☞ SEPÚLVEDA, Luis (1992) *O Velho que Lia Romances de Amor*, Porto: ASA.
- ☞ SIMÕES, António (2006) *A Nova Velhice*. Porto: Ambar.
- ☞ SITEO, Reginaldo (2006) “Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico?”, *Comportamento Organizacional e Gestão*, Vol. 12, n.º 2, 283-290.
- ☞ STREHLER, Bernard (1977) *Time, cells and aging*. New York: Academic Press.
- ☞ TERRASÊCA, Manuela (1996) “Tratamento das informações recolhidas”, in Manuela Terrasêca, *Referenciais Subjacentes à Estruturação das Práticas Docentes – Análise dos discursos dos/as professores/as*. Porto: FPCE-UP [Dissertação de Mestrado], 116-128.
- ☞ TITMUS, Colin et al. (1979) *Terminología de la educación de adultos*. Paris: Unesco.
- ☞ TORNSTAM, L. (1992) “The *quo vadis* of gerontology: On the scientific paradigm of gerontology”, *The Gerontologist*, 32(3), 294-195.
- ☞ TOURAINE, Alain (1997) *Iguais e diferentes*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ☞ UNESCO (1972) *Aprender a Ser*. Lisboa: Bertrand.
- ☞ UNESCO (1996) *Educação, Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições ASA.

- ☰ UNESCO (1998) *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos: Declaração Final e Agenda para o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ☰ VALA, Jorge (1986) “A Análise de Conteúdo”, in José Madureira Pinto e Augusto Santos Silva (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 101: 128.
- ☰ VAZ, Ester (1998) “Mais idade e menos cidadania”, *Análise Psicológica*, 4 (XVI), 621-633.
- ☰ VELOSO, Esmeraldina (2000) “As Universidades da Terceira Idade em Portugal: Contributos para uma caracterização”. IV Congresso Português de Sociologia [On-line], http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de237927ce_1.PDF, 15/05/10.
- ☰ VIEIRA, Eliane Brandão (1996) *Manual de Gerontologia*. Rio de Janeiro: Revinter.
- ☰ ZAL, Michael (1993) *A geração sanduíche*. Lisboa: Difusão Cultural.
- ☰ WITHNALL, Alcsandra (2003) “Tres décadas de gerontología educativa: Logros y retos”, in Juan Sáez Carreras (org.) *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson, 63-78.

Outras Referências

- ☰ Decreto-Lei n.º 252/82, in *Diário da República*, n.º 146 – Série I - 28 de Junho de 1982.
- ☰ Decreto-Lei n.º 64/2007, in *Diário da República*, n.º 52 – Série I – 14 de Março de 2007.
- ☰ Despacho Normativo n.º 12/98, in *Diário da República*, n.º 47 - Série I-B - 25 de Fevereiro de 1998.
- ☰ www.rutis.org