

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



FORMAR ADULTOS IDOSOS

DINÂMICAS FORMATIVAS NUMA UNIVERSIDADE SÉNIOR

Estudo de Caso: Academia Cultural de Oeiras para a Terceira Idade (ACTI)

Arlete Maria Rodrigues

Volume I

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Adultos

Dissertação orientada pelo professor Doutor Belmiro Cabrito

2006

AGRADECIMENTOS

Ao professor Belmiro Cabrito pela paciência, orientação e ajuda.

À Ana, Marta e Bruno pelo carinho e afectividade.
À Beatriz e ao Miguel pelo riso e afecto partilhados.

Ao Mário pelo diálogo fecundo sobre Ciências Exactas e Ciências Humanas.

A todos os Idosos do mundo por serem fonte inspiradora do Conhecimento.

RESUMO

A necessidade de alcançar um crescimento económico sustentável sem a presença dos jovens nas proporções de outrora e de reforçar a coesão social, conduzirá relativamente aos Idosos, a um reforço da Aprendizagem ao Longo da Vida desenvolvida numa base contínua, em ordem a implementar conhecimentos, aptidões e competências.

A oferta formativa no campo dos Idosos tem sido até agora entre nós escassa e dispersa. Este trabalho apresentado sob a forma de um estudo de caso, pretende realçar as iniciativas educativas implementadas pela Academia Cultural para a Terceira Idade de Oeiras.

Do lado das Ciências da Educação é importante o desenvolvimento de quadros teóricos e estratégias de formação que respeitem a singularidade da pessoa idosa, particularidades, problemática específica e modelos de intervenção adequados. Esta focalização implica promoção cultural para mudar atitudes e práticas que suportam os preconceitos sobre a idade e desenvolvimento de actividades relacionadas com a Formação e transformação pessoal e social.

É necessário adoptar uma abordagem mais dinâmica do ciclo de vida, mudar o “contrato geracional” que foi socialmente construído, criar novas formas de perceber o tempo, estabelecer novas e significativas relações entre Lazer e Educação que respeitem a psicologia diferencial do Idoso.

A Formação de Adultos e a Formação Profissional Contínua devem convergir no desenvolvimento de um conceito de Formação adequado a Idosos e na descoberta de dinâmicas geradoras de uma Comunidade das Gerações.

PALAVRAS-CHAVE: Idoso, Universidade Sénior, aprendizagem, lazer, Comunidade das Gerações.

ABSTRACT

In order to reach sustainable economic growth, with a contribution of the younger population significantly away from the social proportions of the past, and to strengthen social cohesion, there will be the urge for the implementation of lifelong learning policies for senior citizens so that new knowledge and skills can be provided and/or reinforced.

However, as far as the elderly are concerned lifelong learning opportunities have, so far, been scarce among us. The aim of this case study is to analyse the impact of lifelong learning initiatives promoted by “Academia Cultural para a Terceira Idade de Oeiras”.

From the Educational Sciences point of view it is of great importance that both the development of a suitable theoretical frame and adequate adult training strategies become a fact. But it is of particular relevance that they are respectful of the elderly’s singularity, of their characteristics and specific needs. The full success of this type of work requires some social and cultural changes, namely those concerning new attitudes towards ageing and the opportunities provided by societies in order to promote lifelong learning and personal/social full development.

A more dynamic approach of the life cycle is now required as well as a change in the way generations regard each other. In addition to that societies will have to review their perception of time and will have to establish new and more significant frontiers between “leisure” and “learning” that are respectful of the elderly’s particular psychology.

Adult vocational training and lifelong learning policies should converge in order to allow the development of a new concept of training along the life cycle, fully adequate to an ageing society, pursuing a new dynamics of a “Community of Generations”.

KEY WORDS: Elderly, University of Third Age, learning, leisure, Community of Generations

ÍNDICE DE FIGURAS		
Figura nº 1	Carta Semântica de Goguelin.....	15
Figura nº 2	Abordagem Ternária da Formação.....	21
Figura nº 3	Modelo Sócio-Cognitivo de Mediação.....	29
Figura nº 4	Modelo de Descrição duma Concepção de Aprendizagem.....	31
Figura nº 5	Condições de Aprendizagem do Ensino.....	31
Figura nº 6	Modelo Heurístico de Aprendizagem do Ensino.....	32
Figura nº 7	Representação Esquemática da Gerontologia Educativa.....	51
Figura nº 8	Distinção entre Tempo não disponível e Tempo disponível.....	54
Figura nº 9	Forças Interactivas no Ciclo de Vida.....	62
Figura nº 10	Actividades Formativas na ACTI.....	117

ÍNDICE DE QUADROS		
Quadro nº 1	Modelos de intervenção.....	49
Quadro nº 2	Linhas de investigação Desenvolvimentista.....	64
Quadro nº 3	Construção dos Guiões de Entrevista.....	91
Quadro nº 4	Caraterização da Amostra.....	95
Quadro nº 5	Competências Emocionais/ Motivações.....	110
Quadro nº 6	Actividades Formativas.....	129
Quadro nº 7	Articulação Necessidades / Desejos.....	139
Quadro nº 8	Objectivos Indutores de Formação.....	143
Quadro nº 9	Convergência / Divergência (MAP).....	151
Quadro nº 10	Relação Estratégias/ Tácticas.....	156
Quadro nº 11	Relação Posicionamento Ênfase (PRT).....	169
Quadro nº 12	Conceito Operatório Isolado.....	177
Quadro nº 13	Convergência/Divergência (ADQ).....	182
Quadro nº 14	Convergência /Divergência (PROD).....	185

ÍNDICE DE MATRIZES		
Matriz-síntese nº 1	Actores Envolvidos.....	135
Matriz-síntese nº 2	Articulação Necessidades / Desejos.....	140
Matriz-síntese nº 3	Articulação Necessidades / Ofertas formativas.....	144
Matriz-síntese nº 4	Dimensão Ensino / Aprendizagem.....	149
Matriz-síntese nº 5	Mapa das Actividades e Práticas Formativas.....	154
Matriz-síntese nº 6	Áreas / Disciplinas com Referências Especiais.....	154
Matriz-síntese nº 7	Estratégias de Ensino / Aprendizagem.....	160
Matriz-síntese nº 8	Meta - Matriz Processos Formativos.....	166
Matriz-síntese nº 9	Repercussões na Imagem de Si Próprio.....	174
Matriz-síntese nº 10	Conceito de Formação Adequado a Idosos.....	179
Matriz-síntese nº 11	Meta-Matriz Efeitos Formativos.....	200

ÍNDICE DE DIAGRAMAS		
Diagrama nº 1	Transacção como Operação de Base das Relações Sociais..	20
Diagrama nº 2	Natureza Formativa do Regulamento.....	104
Diagrama nº 3	Alvo de Constelação de Emoções.....	107
Diagrama nº 4	Processos Complementares de Condução das Acções.....	112
Diagrama nº 5	Processos Suplementares de Condução das Acções.....	113
Diagrama nº 6	Componentes Operatórias do Plano	115
Diagrama nº 7	Padrões Formativos.....	130
Diagrama nº 8	Mapa das Actividades e Práticas de Formação.....	153
Diagrama nº 9	Níveis Lógicos Valorizados na Experiência.....	164
Diagrama nº 10	Função Formação e Produção de Programas	189
Diagrama nº 11	Acompanhamento e Controlo.....	193
Diagrama nº 12	Visibilidade de Resultados.....	197
Diagrama nº 13	Efeitos Formativos.....	198

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
PARTE I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL.....	12
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO - FUNÇÃO VITAL DA EXISTÊNCIA HUMANA.....	13
1. FORMAÇÃO – O CONCEITO E O PROCESSO	13
2. O SENTIDO DA FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO DO SENTIDO	23
3. SENTIDO, CONTEXTO E MEDIAÇÃO.....	27
4. APRENDER EM SITUAÇÃO DE FORMAÇÃO	30
5. BINÓMIO EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO.....	33
6. TIPOLOGIAS DE REFERENCIAIS DE ACÇÃO PÚBLICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO EUROPEIA.....	37
CAPÍTULO 2 – APRENDER A APRENDER.....	41
1. FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.....	41
2. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL.....	43
3. ESPAÇO E TEMPO NO CONTEXTO EDUCATIVO	45
4. EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA DE ADULTOS.....	46
5. A EDUCAÇÃO NA TERCEIRA IDADE	48
6. EDUCAÇÃO NO LAZER E O LAZER NA EDUCAÇÃO	52
CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO DE ADULTOS IDOSOS	56
1. UM OLHAR SOBRE O PRESENTE	56
1.1. Os Idosos como fenómeno sóciodemográfico.....	56
1.2. A Idade como uma questão económica	58
1.3. <i>Age Equality</i> e Comunidade das Gerações	60
1.4. A evolução do conceito de Idoso.....	62
1.5. Idosos e processo cognitivo.....	63
2. FORMAR-SE COMO SER SINGULAR E UNIFICADO	66
2.1. Formação de Idosos como transcendência, desenvolvimento e liberdade	66
2.2. Formação de Idosos como reconstrução identitária e <i>autopoïesis</i>	68
2.3. Formação de Idosos como autodirectividade	71

CAPÍTULO 4 - AS UTI'S - MODELOS DE FORMAÇÃO VOLUNTÁRIA	73
1. BREVE HISTÓRIA DAS UTI'S	73
2. NÍVEL MACRO - AS UTI'S NO MUNDO	75
3. NÍVEL MESO - AS UTI'S EM PORTUGAL	78
4. NÍVEL MICRO- A ACADEMIA CULTURAL DE OEIRAS PARA A TERCEIRA IDADE	80
PARTE II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	82
CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA.....	83
1. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	83
2. PROBLEMÁTICA	86
3. ESTRATÉGIA METODOLÓGICA - O ESTUDO DE CASO	86
4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	88
5. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	94
6. POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO DE CASO	96
PARTE III - DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	98
CAPÍTULO 6 - A NATUREZA FORMATIVA DO CONTEXTO	99
1. O ENQUADRAMENTO NORMATIVO	99
1.1. Estatutos.....	99
1.2. Regulamento Interno	100
1.3. Plano de Actividades	105
2. AS ACTIVIDADES FORMATIVAS	116
2.1. Sessão de Abertura da ACTI	116
2.2. Visita Guiada ao CCB	118
2.3. Festividades de Natal.....	122
2.4. Movimento Lento- Taichi.....	124
2.5. Lançamento de um Livro e de um Autor.....	125
2.6. O Grupo de Teatro- impacto na Comunidade	127

CAPÍTULO 7 - FORMAÇÃO DE IDOSOS, COM IDOSOS E PARA IDOSOS	132
1. OS ACTORES ENVOLVIDOS	132
1.1. Caracterização	132
1.2. Articulação Necessidades/ Desejos	136
1.3. Articulação Necessidades/ Ofertas Formativas	140
2. PROCESSOS FORMATIVOS IMPLICADOS	145
2.1 Dimensão Ensino/ Aprendizagem	146
2.2. Mapa das Actividades e Práticas Formativas desenvolvidas.....	150
2.3. Estratégias de Ensino/ Aprendizagem	155
2.4. Lógicas Formadoras	161
3. DINÂMICAS IMPLEMENTADAS	167
3.1. Processos de Transformação	167
3.2. Repercussões na Imagem de Si Próprio	170
3.3. Conceito de Formação Adequado a Idosos	175
4. A INSTITUIÇÃO COMO UM MODELO DE FORMAÇÃO DE IDOSOS, PARA IDOSOS E COM IDOSOS	180
4.1. Adequação de Serviços.....	181
4.2. Processos de Decisão.....	183
4.3. Produção de Programas	186
4.4. Acompanhamento e Controlo	189
4.5. Visibilidade de Resultados	194
CAPÍTULO 8 - CONCLUSÕES	198
1. EFEITOS FORMATIVOS	198
2. DIMENSÕES EM ANÁLISE	201
3. LIMITAÇÕES, SUGESTÕES E CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO	208
BIBLIOGRAFIA.....	214

INTRODUÇÃO

O trabalho de investigação que se apresenta - Formar Adultos Idosos - Dinâmicas Formativas numa Universidade Sénior - Estudo de Caso: Academia Cultural de Oeiras para a Terceira Idade (ACTI) foi produzido no contexto do Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização Formação de Adultos.

Os países desenvolvidos encontram-se em plena era do envelhecimento, período que se estende de 1975 a 2025, segundo a Organização das Nações Unidas. Sob a égide desta organização realizou-se em 1982 uma reunião dos representantes de vários países denominada Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento para estudar, discutir, conhecer e estabelecer critérios sobre aspectos pertinentes ligados a este tema. (Fonseca, 2000, p. 9).

Este estudo situa-se no âmbito desta problemática e tem por objectivos:

- Analisar e caracterizar a Formação que a ACTI coloca à disposição dos Idosos.
- Saber quais são, na óptica dos Formandos e dos Formadores as aprendizagens que ocorrem e os processos nelas envolvidos.
- Conhecer e caracterizar como é que Formandos e Formadores avaliam as aprendizagens e qual a importância atribuída aos saberes disponibilizados e à Instituição como entidade formadora.

Desde 1973, data do aparecimento da primeira universidade sénior, numerosas iniciativas, de carácter educativo/ formativo tendo os Idosos como alvo têm sido lançadas por estas instituições. Adoptando formas múltiplas, não pararam de aumentar de número, proliferando na Europa e no mundo, promovendo programas e actividades com o objectivo de responder aos seniores que desejam adquirir mais conhecimentos, fazer intercâmbio de ideias e experiências e, portanto continuar um processo de Formação Permanente.

Estas associações contrariam as representações sociais dominantes sobre o envelhecimento ao devolverem um ritmo e significação ao tempo experienciado pelos idosos na reforma. Em 1985, na sequência do trabalho desenvolvido pela Quarta Conferência de Educação de Adultos, sublinhou-se “a importância da promoção de actividades educativas e culturais, em favor dos aposentados e das pessoas idosas, a fim de que assumam melhor o seu próprio envelhecimento” tenham melhores condições de vida e permitam à sociedade recolher os frutos da sua longa experiência (1985, p. 51).

Com o crescimento demográfico da população idosa e a diminuição do número de jovens no mercado de trabalho a questão do envelhecimento da população europeia tem-se mantida

ultimamente na agenda política. Cada vez se torna mais importante animar e formar grupos de idosos. Estes aspectos ilustram a pertinência da temática que se desenvolve e do que se toma como objecto de estudo: a aprendizagem realizada pelos seniores na Universidade Sénior de Oeiras.

O trabalho está organizado em três partes.

Na primeira apresenta-se o enquadramento teórico que fundamenta e contextualiza o estudo.

Através dele aborda-se a Formação como uma função vital da existência, os conceitos e processos que implica, o sentido que transporta e transmite, a ligação que estabelece com a aprendizagem e a sua pertinência actual. Acrescenta-se a esta análise uma visão relacionada com o novo paradigma educacional e o passado recente da Educação de Adultos em Portugal. Para enquadrar o estudo estende-se a reflexão às rotas que têm vindo a ser delineadas pela Educação Comunitária e a Educação na Terceira Idade porque importa compreender a emergência do Tempo Livre e as suas possíveis ligações à Educação de Idosos. Finalmente aprofunda-se esta incursão com as questões actuais ligadas ao envelhecimento, às condições e evoluções que permitem considerar hoje, a Educação de Idosos como uma prioridade e um campo de múltiplas perspectivas. Completa-se contextualizando as Universidades Seniores a diversos níveis.

A segunda parte contém a caracterização da metodologia de investigação adoptada e a descrição do trabalho empírico efectuado. Inclui a fundamentação epistemológica do estudo, a justificação do ponto de vista teórico da metodologia adoptada, a descrição do trabalho de campo realizado e a apresentação da leitura dos resultados.

A terceira parte aglutina a síntese e a conclusão geral do trabalho. Mais do que uma finalização acabada, com esta última parte pretende-se elencar efeitos produzidos pelas dinâmicas formativas e apresentar as questões conclusivas, tendo em conta que as aprendizagens que levaram aos novos conhecimentos nos conduzem a um questionamento contínuo sobre as práticas.

PARTE I
ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO - FUNÇÃO VITAL DA EXISTÊNCIA HUMANA

Por razões histórico-culturais a *Formação* constitui hoje um função vital da existência humana. Impõe-se portanto a compreensão dos conceitos e processos que implica e a descoberta do sentido que a torna pertinente. Aprender tornou-se a melhor estratégia de participação social e a aprendizagem que decorre em situação formativa tornou-se um foco incontornável em ciências humanas, uma vez que a *Educação* e a *Formação* constituem prioridades actuais que apelam à necessidade de valorização dos espaços comunitários, no contexto da *Formação Europeia*.

1. FORMAÇÃO - O CONCEITO E O PROCESSO

Segundo Ardoino e Simões (1969), a palavra Formação¹, vem do vocábulo latino *formatio*, de *formare* que significa "dar forma ou figura, modelar, organizar". Emprega-se geralmente com diversos sentidos, conforme os qualitativos que a acompanham, embora no sentido lato *Formação* equivale a *Educação*. Os dois termos apresentam-se como complementares.

Enquanto a palavra *Educação* evoca mais directamente o desenvolvimento das qualidades latentes no indivíduo, a palavra *Formação* designa preferencialmente a estrutura e organização dadas ao que se apresenta previamente como informe ou insuficientemente organizado. Olhada ainda dum ponto de vista restrito, *Formação* poderá designar quer a acção de preparar alguém para um ofício, função, tarefa, quer a acção de ajudar a adquirir determinadas qualidades ou determinado ideal de humanidade.

Desta forma *Formação* pressupõe *Educação*, mas pode ir além dela, transcendendo-a. Enquanto a *Educação* visa "estimular, cultivar e desenvolver energias já existentes pelo menos em germe, a Formação modela e orienta para um fim essas mesmas energias" o que por sua vez implica e exige a colaboração de quem a dá e de quem a recebe" (*id.*).

Assim, a palavra *Formação* indica uma orientação que visa "promover no homem capacidades adaptativas que lhe permitam abrir-se adequadamente à pluralidade e à variabilidade das situações concretas em que seja chamado a intervir. Ao contrário da informação, não pretende a *Formação* exercer-se tão-só sobre aquilo que no homem é parcial, instrumental, mas sim sobre a totalidade do concreto humano" e desta forma não poderá fundamentar-se sobre "os quanta da informação instrumental" recebida, mas a sua pretensão final será antes conduzir cada homem a saber ser homem, de forma que ele possa saber viver como homem e com os outros homens (*ib.*).

¹ ENCIPLOPÉDIA LUSO BRASILEIRA DA CULTURA. (1969). 8º Volume. Editorial Verbo. p. 1256

A análise do discurso francês sobre *Educação* revela a partir da segunda metade do século XX uma subida progressiva do termo *Formação*. Contudo este termo não é novo. A sua origem remonta ao século XII, antecipando-se efectivamente duzentos anos ao aparecimento do termo *Educação* (século XIV). Etimologicamente a palavra *Formação* liga-se a um dos conceitos mais poderosos da história, o conceito de *forma*, embora a sua dinâmica tenha sido mais utilizada que teorizada.

Curiosamente a longa tradição filosófica do conceito de *forma*, desde Aristóteles às teorias da Gestalt, não parece ter influenciado muito a utilização do conceito de *Formação*². Na realidade a palavra *forma* está quase ausente desta tradição e só apareceu praticamente com o nascimento do saber moderno. A sua aparição é discreta e podemos encontrá-la sob a forma de multitópicos, tanto nas Ciências da Natureza como nas Ciências Humanas e Sociais nomeadamente em Marx, Freud, Wallon e Piaget.

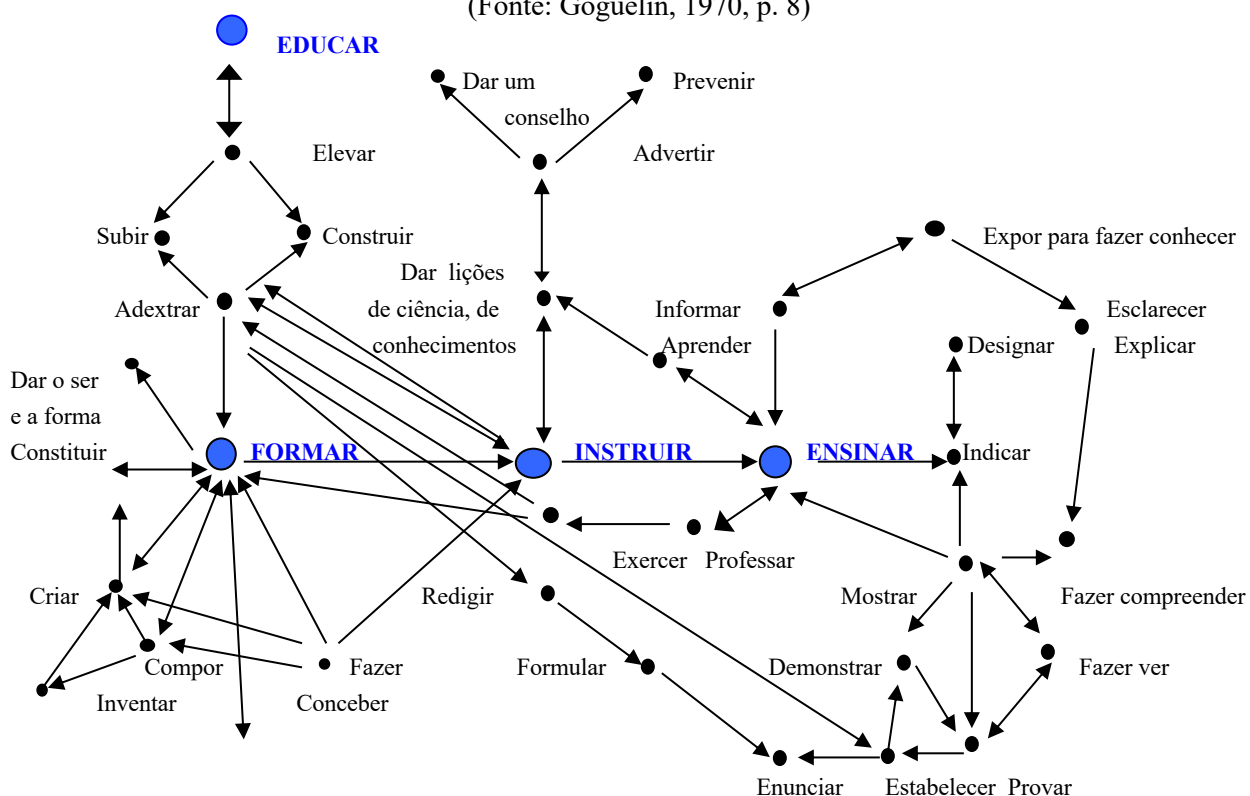
É a partir destes autores que, progressivamente, o conceito de *Formação* passa a utilizar-se cada vez mais em problemáticas evolutivas de aparecimento e produção de *formas*, enquanto o termo *forma* passa a utilizar-se mais por referência a um determinado estado estático. Esta divisão/oposição ir-se-à acentuar com o passar do tempo. O acto dinâmico cada ganha cada vez mais força em contraponto com um estado estático. Na verdade uma questão epistemológica fundamental se coloca a partir do momento em que *Formação* é entendida como *Forma*.

Goguelin (1970) que construiu a carta semântica das palavras *formar-educar-instruir-ensinar* defendeu que *formar* está em equivalência com criar, constituir, compor e conceber:

² Dictionaire Encyclopédique de l'Education, 1994, p. 37

Figura nº 1 - Carta Semântica de Goguelin

(Fonte: Goguelin, 1970, p. 8)



Por analogia com os símbolos das operações lógicas relativamente às palavras-chave, Goguelin seguiu o seguinte raciocínio:

- Se A implica B e B implica A, então a ligação $A \leftrightarrow B$ pode ler-se “equivalência de A e B”; isto é, estamos em presença de palavras intermutáveis. Por sua vez a ligação $A \rightarrow B$ pode ler-se “se A, então B” e daqui decorre que “se eu ensino a qualquer um, eu o informo”, contudo “se o informo não lhe ensino necessariamente”, se “eu explico, eu faço compreender”, contudo “posso fazer compreender sem explicar”, por exemplo mostrando. (1970, p. 9).

É como se cada uma das palavras - chave, estivesse no centro dum eixo. Então cada uma delas (apesar da equivalência) constitui objectivamente um pólo e pode concluir-se que:

- O pólo ensinar está em equivalência com aprender, indicar, professar. Pode até mesmo estender-se ao longo dum eixo operatório para indicar técnicas de ensino: “aprender leis de aprendizagem, expor para fazer conhecer, explicar, mostrar, fazer ver, provar, demonstrar, estabelecer” (*id.*, p.10).

- O pólo instruir encontra-se em equivalência com adextrar e informar. Trata-se de um pólo muito ligado ao conteúdo que se pretende fazer passar, sendo que esse conteúdo é sempre e exclusivamente o do saber no sentido de informação. As formas emergentes deste polo podem assumir aspectos como advertir, prevenir, dar um aviso.

- O pólo educar está em equivalência com elevar. O seu sentido está profundamente ligado à ideia de nível, portanto refere-se muito mais à subida e elevação desse nível do que à ideia de um

domínio específico da aplicação, que pode ir desde o desenvolvimento das faculdades intelectuais à das faculdades físicas ou morais evocando a ideia de “construir”.

- O pólo formar, por sua vez está em equivalência com criar, compor, conceber, constituir. Este “conceber” tanto pode referir-se a um “sentido de formas no seu espírito e no seu coração” enquanto “constituir” pode entender-se como “formar a essência de uma coisa”. Assim o pólo formar vai para além da ideia de transmissão pura e simples de conhecimentos. A observação das linhas de ligação pode até mesmo sugerir a ideia de que o ambiente determinará a possibilidade de existência de “Formação por um acto único” através de tomada de consciência, ou até mesmo no caso da “ligação (exercer → formar), a possibilidade de Formação por repetição, fazendo” (*ib.*, p.11).

De acordo com Goguelin, a palavra *formar*, no essencial, diz respeito a uma intervenção profunda e global. O sujeito é percebido como um organismo capaz de desenvolvimento no domínio intelectual físico ou moral. Uma mudança das estruturas correspondentes a esses domínios, deveria ser operada de tal maneira que esse desenvolvimento não fosse apenas um acrescentamento da estrutura existente, mas algo integrado nas novas estruturas.

A carta semântica de Goguelin é um marco num tempo em que a palavra Formação ganha progressivamente espaço, aparecendo cada vez mais como substituto dos termos ensino, instrução, educação indicando uma nova direcção nas formas e modos de pensar. Podemos dizer efectivamente que Goguelin estava no fluxo do tempo. Ele destacou a força do conceito de *Formação*, percebeu nas gerações do seu tempo a vontade de saírem do livro para as vias de acção e o desejo de agir e criar. Uma revolução profunda estava em marcha nas formas e modos de pensar a educação.

Presentemente a *Formação*, segundo Pinneau, pode conceber-se como “uma intervenção muito completa, muito profunda, muito global, onde o ser e a forma são indissociáveis”. (1994, p. 439). Tal intervenção porque extremamente profunda afigura-se quase como demiúrgica. Não admira portanto que, nas sociedades predominantemente religiosas, os homens tenham evitado apropriar-se deste termo, deixando-o ao monopólio do Criador. Mas uma vez reconhecida a forma na sua origem primordial e usando como referente o termo *Vocação/ Predestinação*, o homem sente-se no direito de repatriar o exercício da acção que envolve o acto formativo. E é então que a *Formação* se impõe como uma *acção vital* essencial, capaz de integrar outras, tais como a educação, a instrução ou o ensino, sem contudo se reduzir a elas (*id.*).

Pensar a *Formação* como uma acção implica por sua vez reconhecer que ela tem uma dimensão processual. Segundo Josso, pelo “estudo dos processos de Formação, de conhecimento e de aprendizagem”, podemos “estabelecer marcos importantes sobre o que são as experiências formadoras” (2002, p. 35). Na sua óptica “por definição a Formação é experiencial ou então não é Formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjectividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa” (*id.*).

Toda a experiência implica a pessoa na globalidade do seu ser psicossomático e sociocultural. A sensibilidade, a afectividade e a consciência são três dimensões da mente que

intervém em todo o processo. Josso defende que há “uma fenomenologia das experiências que é extremamente compósita, à semelhança das vivências de um indivíduo” (*ib.*, p. 36), as quais se podem agrupar em três géneros de aprendizagem de conhecimentos:

- *As aprendizagens e conhecimentos existenciais* - que são do domínio da resposta à forma como cada um se conhece enquanto ser psicossomático.

- *As aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos* - que dizem respeito à forma como cada ser se conhece enquanto ser capaz de interagir com as coisas, a natureza e os homens.

- *As aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos* - que indicam como os seres conhecem através das suas próprias representações (*ib.*)

Se aceitarmos que os nossos conhecimentos são fruto das nossa próprias experiências, poderemos equacionar as dialécticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e colectivo. Todos estes aspectos estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em experiência formadora e esta implica a mediação de uma linguagem e o envolvimento de competências culturalmente herdadas

Tomar a *Formação* como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa é colocar o formando como agente da sua própria formação e é considerar a possibilidade de reequilíbrio de aprendizagens anteriores, o que implica múltiplas dimensões de quem aprende (Lesne, 1984).

Pensar a *Formação* no campo de adultos distancia-nos da ideia de Formação como uma acumulação de cursos, de técnicas, de acções de formação e aproxima-nos de uma ideia de Formação baseada em reflexividade crítica sobre as práticas, sobre a experiência e sobre a vida, porque “devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida” (Dominicé, 1990, p. 150). O percurso educativo da cada sujeito adulto é marcado efectivamente por processos de reapropriação, reflexão e consciencialização e por isso a *Formação* tem necessariamente que situar-se na história de vida de cada indivíduo.

Trata-se de reconhecer uma perspectiva sistémica que engloba o passado, o presente e o futuro como elementos de construção da sociedade e consequentemente elementos formativos indispensáveis à Formação de indivíduos e grupos, ou seja “não se trata de aprender e mudar para viver, mas antes de viver e aprender para mudar, sendo capaz de participar no processo de transformação da realidade” (Pain, 1990, p. 72).

Confrontado hoje com uma “possível obsolescência generalizada dos seus saberes e com uma renovação permanente das redes informacionais” o adulto sofre uma metamorfose cognitiva, que o leva a querer reatualizar-se e por isso, no nosso tempo, ele tende a firmar-se como um aprendiz perpétuo para digerir as mudanças incessantes com que se defronta (Boutinet, *in* Carré e Caspar, 1999, p. 204).

A *Formação Permanente* tende assim a enquadrar situações de precaridade, tornando-se paliativa e ocupacional com vista a promover condições existenciais de autonomia de formandos adultos em busca de referências, confrontados com o domínio de novos códigos e linguagens.

Entretanto nos últimos anos importantes mutações se têm operado. Enquanto o adulto moderno procurava marcas de semelhança, enraizando-se no seu grupo de pertença, o adulto pós-moderno preserva o sentimento de viver significativas perdas de identidade, assiste ao desaparecimento dos marcadores familiares e profissionais, foge da uniformidade e valoriza cada vez mais a diferenciação e integração no seu ambiente social, porque deixou de se reconhecer na sua identidade em relação a si mesmo e a outrem.

Este adulto que inevitavelmente envelhece, está agora confrontado com uma mudança considerável no estatuto atribuído ao saber e assiste ao desenvolvimento de uma enorme confusão entre saber, informação e conhecimento. Actualmente o saber perdeu o seu carácter de absoluto, vale conforme a sua actualidade e utilidade. Percepcionado como recipiente carregado de informações torna-se um bem que se troca, compra e vende. As fontes potenciais de aprendizagem multiplicam-se a cada ano e os processos de *Formação* estão irreversivelmente conturbados porque o domínio dos saberes torna-se um desafio mais inatingível do que nunca.

Deve então distinguir-se investir na *Formação*, de *investir-se na Formação*. Este último processo prefigura não só aquisição ou desenvolvimento de conhecimentos indispensáveis à procura e encontro das soluções para os seus próprios problemas, mas também a expressão duma relação peculiar com o conhecimento que envolve a capacidade e a vontade de restaurar, de diferenciar e de transformar a sua própria identidade (Carré & Caspar, 1999, p. 500).

A ideia de um ser investido na sua própria *Formação* está presente também na obra de Couceiro. Esta autora defende que a *Formação* não deve ser confundida com educação, ensino ou aprendizagem uma vez que não é um corpo de conhecimentos, não é um método, uma técnica, nem sequer um processo de maturação. Mas a formatividade tem um carácter fundamental de “existencialidade” porque “cumpre essencialmente a função evolutiva de todo o ser humano” (2000, p. 66).

O ponto mais importante é que para além da razão e da reflexão também jogam um papel importante as emoções, os sentimentos, as intuições e os vividos ou seja as Experiências da Vida. Assim sendo “uma experiência só é formadora quando contribui para a elaboração/criação consciente da própria forma, uma forma singular”, uma vez que exige uma “articulação consciente de actividade, sensibilidade, afectividade e ideação”. Na verdade a “criação de si próprio desenrola-se através de um processo de modificação/ transformação da relação do sujeito a si-próprio, aos outros e ao mundo” e no âmbito de pensar as experiências somos levados a mobilizar a meta-reflexão e a sabedoria de vida (*id.*, p. 73-74).

Neste processo, o formador percepcionado por Couceiro está em “situação de ruptura com a lógica do saber/ poder da tradicional relação entre formador e formando” e orienta-se no sentido duma relação dialógica. O seu objectivo é não só negociar, animar, escutar atenta e compreensivamente para gerir adequadamente lugares, papéis e tempos mas também reintroduzir informações e fazer ajustes, lidando criativamente com a incerteza e a complexidade para captar as histórias de vida dos formandos. Estas são geradores dum conhecimento profundo que cruza memória com experiência e projecto. A “*tecitura de um sentido*” de vida estaria então na

apropriação da vida e do capital da experiência que permitem compreender o processo pessoal (ib., p. 83).

Estas ideias estão impregnadas da *teoria Tripolar da Formação* defendida por Gaston Pinneau que evidencia a *Formação* como uma *função vital da existência humana*, um processo complexo, global e vital gerido por três mestres: o *si, ou autos*, que é uma emergência organizacional retroagindo sobre as condições e processos geradores da sua emergência e que corporiza a vertente *auto-formação*; a *sociedade* englobando todos aqueles que agem sobre o indivíduo através da qual se corporiza a vertente *hetero-formação e o ambiente ou as coisas* que são a expressão duma componente que permite *eco-formação*, isto é, a que pode ser recebida através do mundo natural e físico (ib., p. 83).

A articulação destes três pólos: *auto-formação, hetero-formação e eco-formação* configura uma geometria variável que pressupõe estabelecimento de transacções e multiplicidade de interacções, conforme a idade e os contextos dos sujeitos. Os prefixos ligados à palavra formação permitem destacar o tratamento conceptual do sentido da relação estabelecida

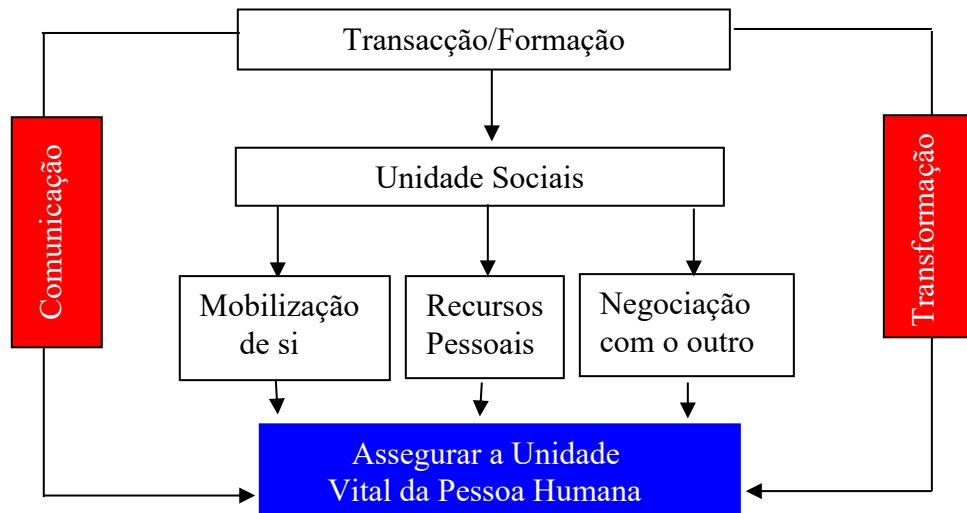
O processo formativo assenta então numa “transformação permanente por transacções entre o organismo e o seu contexto ecológico e social” (Pinneau, cit. por Couceiro, ib., p. 85). O sujeito é tomado como um sistema (*autoformação*) em troca permanente como o seu pólo social (*heteroformação*) e envolvido na dimensão material, física e ecológica (*ecoformação*). As *transacções*³ são operadoras de *Formação* e reveladoras do trabalho específico que se efectua entre duas unidades sociais: a mobilização de si e a mobilização dos seus recursos pessoais.

A estas duas unidades deve juntar-se ainda uma terceira: o reconhecimento do outro, necessário a operações de negociação interactiva. A unidade vital da pessoa humana que antes de mais deve ser preservada pelo seu organismo e por um processo de escolha interna, deve também ser respeitada pelo seu ambiente e pelo modo de relação que os liga, o que implica transacções desenvolvidas entre eles nos interstícios e interfaces.

³ Dewey é o primeiro autor a usar o termo *transacção* termo explicitando-o como “a natureza da interacção educativa entre um organismo e o seu contexto.” Pinneau, citado por Couceiro, idem, p. 85.

Diagrama nº 1 - Transacção como Operação de Base das Relações Sociais

(elaborado a partir da leitura de Couceiro, M.L.P., 2000, pp. 85-86)



Na realidade o espaço quântico está cheio de infinitas possibilidades e nos espaços vazios “começam a aparecer lugares hiperactivos de operações invisíveis” respeitantes a elementos de diversas naturezas e diversos níveis: físico, fisiológico, psicológico, sociológico, etc. (ib., p. 86).

No modo relacional que inclui as dimensões comunicacional e ”transformacional” emerge um terceiro termo, “o terceiro incluído” inscrito no paradigma Transdisciplinar que assinala a evolução pessoal transportando os indivíduos a um novo nível de realidade num novo nível de complexidade (Couceiro, *ib.*, p. 88; Pinneau, 1998, p. 71; Nicolescu, 2000, pp. 22-26).

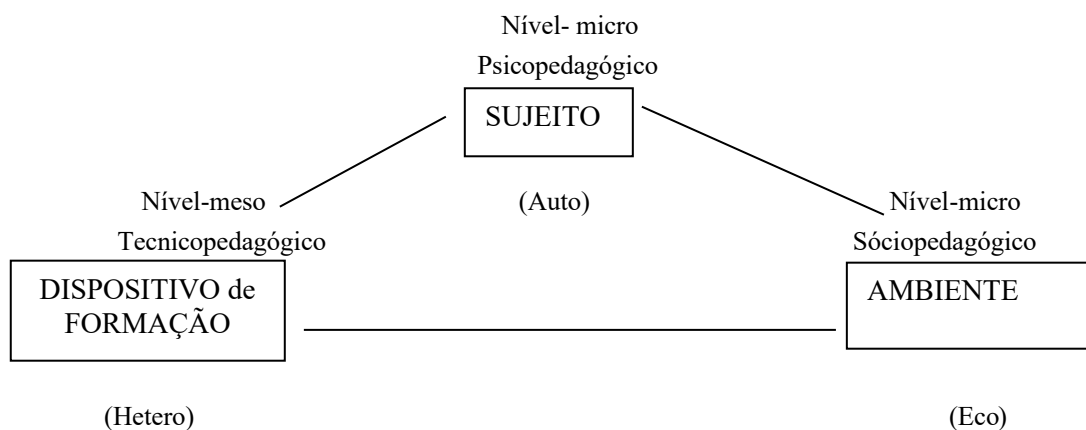
Carré, por sua vez retomou conceitos definidores de andragogia de Besnard e ligou-os à Teoria defendida por Pinneau. Segundo ele é possível estabelecer um paralelismo entre os aspectos definidores do conceito de andragogia de Besnard e uma *Abordagem Ternária da Formação* (1997).

Os *aspectos psicopedagógicos* com as suas componentes de motivação, características de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo representam-se na *corrente psicopedagógica da Formação*; os *aspectos sociopedagógicos* que compreendem o ambiente situacional, o institucional, o sistémico e o sociológico estão em paralelo com a *corrente sociopedagógica da Formação* e os *aspectos pedagógicos* que incluem métodos, técnicas e estratégias por sua vez podem ser equiparados à *corrente tecnicopedagógica da Formação*. Estes três níveis de organização de fenómenos de autoformação circulam frequentemente na literatura da especialidade desde 1985 (Carré, Moisan & Poisson 1997, p. 35).

Galvani (1991) usou o *modelo tripolar da Formação* como base para uma análise de **autoformação** onde apresentou três correntes: a *bio-epistemológica*, a *técnico-pedagógica* e a *sócio-pedagógica*, cujas finalidades seriam “criar a sua própria forma”, “aprender sozinho” e “educar-se a si-mesmo”(id., p.36). Recentemente também M. Fabre (1995) referiu-se a uma *Abordagem Ternária da Formação* indicando a tripolarização da problemática formativa e

evidenciando que se pode estabelecer “uma dinâmica triangular formativa” entre diferentes lógicas: a pessoal, a social e a didáctica.(*ib.*).

Figura nº 2 - Abordagem Ternária da Formação
(Adaptado de Carré, *in* Carré, Moisan & Poisson 1997, p. 36)



A **auto-formação** diz respeito de facto a uma dupla apropriação de si no processo formativo: como sujeito e como objecto. Desta forma o indivíduo fortifica-se, utilizando as forças das quais depende. Pode então desencadear-se uma acção reflexiva e posteriormente uma reflexão-acção. A dinâmica reflexiva da Autoformação é vital na medida em que o sujeito se *apropria do poder da Formação* e aplica-a a si mesmo (Carré, 1992; Couceiro, 2000).

O prefixo **auto** traz uma nova dimensão ao conceito de Formação, significa que a Formação é gerida pelo sujeito e que este se torna sujeito da sua vida e da sua existência, para conseguir, em ruptura com práticas que provocam deformação e conformação, uma transformação ambicionada. A tónica da transformação é colocada na forma como o sujeito se liga a **si-mesmo** e o efeito transformador reside menos na transformação das características do eu sociocultural e existencial do que na forma como o sujeito reflecte e se reflecte, isto é na relação consigo mesmo e com o seu mundo envolvente (Josso, cit. por Couceiro, *id.*).

Sete correntes de pesquisa sobre autoformação (aprender por si mesmo) podem ser presentemente encontradas (Carré, 1992, p. 57):

- ❑ Formação experiencial (Aprender pela experiência directa)
- ❑ Autodidaxia (Aprender fora dos sistemas educativos)
- ❑ Formação individualizada (Aprender sem formador)
- ❑ Auto-educação permanente (Produzir a sua educação)
- ❑ Organização auto-formadora (Aprender por e na Organização)
- ❑ Formação metacognitiva (Aprender a Aprender)
- ❑ Formação autodirigida (Ter o controle da sua aprendizagem)

Tendo em vista o mundo dos Idosos, esta última corrente mereceu-nos uma atenção especial.

Rogers (1969) utilizou um discurso fundador de este tipo de Formação. Ele usou o termo *selfdirected change* (mudança autodirigida) como forma de responder à crise da educação e privilegiou a noção de *self-directed learning* sobre a de *non-directional learning*. Estes dois conceitos servem para responder às questões: “o que é necessário que eu aprenda?” e o “que é necessário que eu ensine?” (in Carré, Moisan & Poisson 1997, p. 43)

Dumazedier desenvolveu também aspectos de aprendizagem autodirigida ao observar que devia ser estimulado o desejo e a capacidade de renascimento de saberes, saberes-fazer e saberes - ser ao ritmo de evolução das técnicas, das ciências e das artes, porque “o desejo faz-se acompanhar pela vontade” e “a vontade não é uma noção da moda” (1993, p. 16). Efectivamente uma dupla condição é necessária à abordagem auto-dirigida em Formação: o desejo e a capacidade de aprender.

Freire (1975) e Mesirow (1983), na sua perspectiva crítica da Educação de Adultos, também se podem ligar ao conceito *self-directed learning*. Eles defenderam que as crenças, valores e assunções têm sido acriticamente assimiladas pelos aprendentes, sobretudo durante a infância e adolescência (in Tennant, 1997, p.123). O *processo de conscientização* definido por Freire (1975) foi perspectivado para incentivar os sujeitos a passarem duma consciência ingénuo, difusa, submissa, submersa e não interrogativa a uma consciência crítica, capaz de identificar as situações da experiência que devem ser descodificadas por desmontagem dos mecanismos dominantes escondidos nas estruturas pessoais e sociais, problematizando essas mesmas situações a fim da perspectivar as transformações necessárias a novos modos de ser, ver, pensar, agir.

Trata-se de um processo que permite valorizar a dimensão singular do sujeito, criar condições de abertura a novas formas de ser e estar, rasgando dinâmicas auto-formativas. Não é só um caminho libertador para o aprendente é - o também para o ensinante, porque ensinar exige “a inclusão do ser que se sabe incluso” e “exige o respeito devido à autonomia do ser do educando” e porque “o respeito à autonomia e à dignidade da cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1997, pp. 65 - 66).

Mesirow (1983) e Brookfield (1994) absorveram as ideias de consciência crítica e incorporaram-nas na *self-directed learning*. Mesirow chegou mesmo a criar a sua própria versão de conscientização ao referir-se a um processo a que chamou “processo de transformação de perspectivas” (*perspectiv transformation*) e ligou este processo com a reformulação do conceito de andragogia. Na sua Carta/ Manifesto especificou para os educadores de adultos, um conjunto de preceitos favorecedores de *auto-directividade* (in Tennant, 1997, p.123-134).

De acordo com Carré, o termo *aprendizagem auto-dirigida*, indispensável à noção de auto-direcção em Formação foi popularizado por Knowles em 1975 a partir da publicação da obra “Selfdirected learning: A guide for learners and teachers”. Na América do Norte esta obra teve grande impacto no plano teórico-prático e permitiu a distinção entre “aprendizagem autodirigida como um processo educativo”, em que um agente ou recurso educativo tem um papel facilitador e “aprendizagem autodirigida” como a capacidade ou desejo do sujeito de assumir a responsabilidade directa das suas próprias aprendizagens (Carré, Moisan & Poisson, 1997, p. 47).

Carré defende que o poder que diz respeito ao aprendente numa situação de Formação é o critério que permite definir a autoformação como aprendizagem autodirigida na medida em que o nível atingido na aprendizagem depende do seu controle, do seu domínio, e da sua responsabilidade (1992, p. 3). Já em 1977 tinham sido realizados mais de 150 trabalhos de pesquisa (Guglielmino) baseados no constructo empírico da noção de “disposição para a aprendizagem autodirigida” (self-directed learning readiness) a partir da seguinte definição:

”Um aprendente altamente autodirigido segundo os resultados da pesquisa, é qualquer um que demonstra iniciativa, independência e persistência na aprendizagem; que aceita a responsabilidade da sua aprendizagem e apreende os problemas como desafios, não como obstáculos; que é capaz de autodisciplina e de um alto grau de curiosidade; que tem um grande desejo de mudar e uma confiança nele próprio; que é capaz de utilizar competências de estudo, organizar o seu tempo e de se fixar num ritmo de aprendizagem apropriado e de construir um plano para realizar o seu trabalho; que gosta de aprender e está orientado para o objectivo” (in Carré, Moisan & Poisson, 1997, p. 50).

Segundo Carré, esta concepção põe a tónica num processo em contínuo que se pode decompor em oito factores: a abertura às oportunidades de aprendizagem; uma imagem de si como aprendente eficaz; iniciativa e independência na aprendizagem; aceitação da sua própria responsabilidade no processo; paixão pelo acto de aprender; criatividade; orientação para o futuro; capacidades de base de aprendizagem e de resolução de problemas. As pesquisas desenvolvidas permitem perceber duas importantes dimensões: as competências meta-cognitivas de organização (*self management*) e a motivação intrínseca (*self motivation*). ”Numerosos autores distinguem também um aspecto conativo ou motivacional e um aspecto cognitivo” o que permite afirmar que a especificidade de uma Formação desta natureza reside na possibilidade de se interrogar o dinamismo da pessoa, as suas disposições motivacionais e afectivas e as suas capacidades cognitivas sob o aspecto ”meta” (*id.*, pp. 53-55).

2. O SENTIDO DA FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO DO SENTIDO

Vinte anos depois de Goguelin, Honoré afirmou:” a questão do *sentido* da Formação está ligada à questão do *sentido* do ser” (1990, p. 11). Se tivermos uma ideia imprecisa e confusa do ser, também teremos um modo vago de compreensão da Formação. Questionar a Formação é olhar para a forma que o ser toma em nós, tal como se apresenta perante a existência, e também encarar o modo através do qual toma forma. A questão da Formação transporta em si mesma este conceito de tomar forma. O *sentido* do ser revela-se através da temporalidade, pois o que fundamenta o *sentido* da existência humana é a temporalidade. A pesquisa de Honoré não é tanto sobre o homem que toma forma, mas mais sobre o ser-em-forma e isto exige a compreensão do ser como *Dasein*.

Antes de Heidegger, esta palavra significava efectivamente *presença*. Para Kant significa existência e para Dilthey existência do homem. Diz Honoré que Heidegger renovou o sentido desta palavra, na medida em que para ele "o *Dasein* somos nós mesmos na nossa maneira específica de ser" (*id.*, p.14) e é sendo nós mesmos que temos, entre outras possibilidades, a possibilidade de questionar, para acedermos enfim, a uma orientação espacializante e temporalizante. Se pensarmos que é na proximidade que o ser se reencontra, descobrimos que o *Dasein* é ele próprio espacial quanto à sua forma de estar no mundo. Se pensarmos que o *Dasein* tem uma forma e age, então à propriedade proximidade, deveremos também acrescentar uma outra, a conectividade que pressupõe que o ser deve ter uma forma disponível para a acção.

Como refere Honoré, "ao formar-se ao longo do tempo, o ser-homem ultrapassa a forma, ele transforma-se. A mudança da forma num estar no-mundo constitui um estar em-curso que é determinante da integridade entre nascimento e morte" (*ib.*, p. 88).

Finalmente à temporalidade como base da existência deve também associar-se a relação, porque é no campo da relação que surgiu o *sentido* de ser e de formar e portanto entre estes dois termos não há separação possível. Efectivamente para Honoré a relacionalidade é um fenómeno através do qual entram em presença e se revelam em situação, "o ser-em-forma do mundo e o ser-em-forma do homem-ser" (*ib.*, p. 125).

Contudo sabe-se que o curso-de-vida é constituído pela mudança, mas entretanto o homem age a maior parte das vezes como se esse curso fosse imutável. Esconde-se a mudança ligada à saída do si-mesmo. Esconde-se a relação entre a mudança e o fenómeno "*não-si-mesmo*, o estar-fora de-si" (*ib.*, p. 96). Ao caminhar para a morte, o homem como *Dasein*, pode ainda ser mais digno perante a possibilidade da morte. Mas se caminhar descentrado, "fora-de-si-mesmo", torna evidente a necessidade de exigirmos que o curso-de-vida seja autenticamente um ter-de-se-formar. Esta situação requer positividade para que o homem se ajuste adequadamente, se comporte e se posicione constantemente tendo em vista um ter-de-se formar "incessante e sem limite" (*ib.*, pp. 99-108).

Se pensarmos em termos de pesquisa científica afecta a um dado universo formativo, deve - se também atribuir importância à contextualidade, ou seja ao estabelecimento de relações entre um sujeito e o seu ambiente. Nos dias de hoje, como constata Barbier "nos contextos onde se trate de designar as-relações-em acto que se instauram entre um sujeito e os componentes do seu ambiente por ocasião do exercício duma actividade operativa" assiste-se, cada vez mais ao uso alargado dos termos *sentido e significação* (2000, p. 66).

Numa perspectiva mais erudita *sentido e significação* partilham uma característica comum com a noção "em relação a". Esta última pode definir-se como "estabelecer uma ligação, uma associação explícita, e historicamente marcada, entre um sujeito e um ambiente por intermédio de uma actividade" (*id.*, p.61).

Estas três noções juntamente com outras, como por exemplo as noções de representação, de investimento, de cultura, de transacção e também de acção, constituem noções transversais às ciências humanas e jogam um papel central na construção de uma teoria que combina actividade e

subjectividade. Não é pois de admirar o seu uso cada vez mais alargado no conjunto das disciplinas e nos diferentes campos de práticas que têm como objecto explícito a construção de sujeitos humanos, sempre que se pretende reflectir sobre uma intervenção da actividade humana, seja no domínio da profissionalização, do ensino ou da educação (*ib.*).

Se quisermos compreender o que é o *sentido* precisamos observar como os sujeitos humanos criam conceitos e teorias, para enquadrar, significar, ordenar e compreender o fluxo da linguagem verbal. Usam essas categorias e conceitos como formas significativas e com elas talham e recortam um dado fluir do sentido.

Como refere Carmelo, *o sentido é o ar da comunicação*. Respirar é de certo modo ordenar o *sentido* e para comunicar é preciso ordenar e moldar as possibilidades que se apresentam conforme o fluir do *sentido*. Vivemos no mundo do *sentido* (2003, p. 67).

Sendo implicado pela própria existência da linguagem o *sentido* emerge na formulação do enunciado e desabrocha quando este finaliza. Contudo vai mais além, porque precede virtualmente esse enunciado, sendo a sua própria finalidade. É ele que estabelece os valores que determinam o *sentido* do enunciado. Ao fazê-lo, permite não só que “a linguagem germine e brote”, mas que ela cave as avenidas através das quais o próprio *sentido* jorre, fluindo (Morin, 1991).

Morin, defende que há uma *essência do sentido* por duas razões substanciais:

1. Porque o *sentido*, sendo uma emergência resultante das actividades da linguagem, retroage ininterruptamente sobre essas actividades ao mesmo tempo que constitui o seu nível sintético global. É ele que estabelece a relação cognitiva entre os objectos linguísticos e os objectos extralinguísticos designando em função de situações e valores referenciais. Nascido muitas vezes “na gestação nebulosa” dum frase busca incessantemente a sua forma cristalizada provocando o momento último em que os fragmentos espalhados em sentidos incertos finalmente se unem formando um enorme razoável. É então que sentimos que o *Knowing* se ajusta admiravelmente ao *Meaning*. Originado a partir de um fundo cultural que se exprime por todo um processo psíquico/cerebral, o *sentido* põe em acção, não só a nossa *competência linguística*, mas também a nossa *maquinaria lógica* (*id.*, p. 150).

Tudo está incluído no *sentido* e este é uma emergência desse todo.

2. Sabemos que o *sentido* dum palavra não pode ser considerado meramente uma simples unidade elementar, porque cada palavra é produzida por processos muito complexos. Efectivamente o *sentido* dum palavra requer descrição e definição a partir de outra palavra ou frase e desta forma as palavras entredefinem-se mutuamente, dialogicamente, num círculo infinito. As palavras usuais comportam uma pluralidade de diferentes sentidos diferentes que se sobrepõem. Produzem-se então como que franjas de interferência, conforme o contexto das diferentes situações, discursos e frases. E é porque há interdependência em cadeia, dos sentidos das diferentes palavras que o *sentido* é inseparável dum continuum e do seu conjunto sistémico organizador.

Admitir que há uma *essência do sentido* é admitir de certa forma que sob o ponto de vista da linguagem, “o ser sociocultural é o ecossistema global” ao qual a linguagem vai buscar organização e vida, tornando-se inerente à sua organização. Isto leva-nos a reconhecer que “a

língua vive como uma grande árvore cujas raízes se encontram nas profundidades da vida social e das vidas cerebrais, e cujas copas se espalham na Noosfera” (*ib.*, p. 149).

Do mesmo modo que as plantas produzem o oxigénio da atmosfera, as culturas humanas produzem símbolos, ideias e mitos que são indispensáveis às nossas vidas sociais. Do mesmo modo que a atmosfera rodeia o planeta estamos rodeados por signos, símbolos, mensagens, figuras, imagens, ideias, noções, teorias, produtos culturais. Ou seja um mundo contituído pelas coisas do espírito. Popper chamou-lhe ”o mundo três”. Teillard de Chardin chamou-lhe Noosfera.

A Noosfera saíu das próprias interrogações que tecem a cultura. Ela rodeia-nos e rodeia o nosso mundo: ”está presente em toda a visão, concepção, transacção de cada sujeito humano com o mundo exterior, com os outros sujeitos humanos, e, enfim, consigo próprio” (*ib.*, p.102). Podemos perceber esta esfera, como um meio, no sentido mediador do termo, que se interpõe entre nós e o mundo exterior, com o objectivo de nos fazer comunicar com ele. É como uma atmosfera antro-po-social. Contém a proliferação das ideias, o saber científico e técnico, os universos imaginários da arte, da poesia, literatura, romance, cinema, televisão.

Ao longo dos tempos adensa-se, cresce e desenvolve-se pelo exercício sócio-cultural para garantir uma comunicação cada vez mais ampla e rica. A cada dia, os média multiplicam uma fabulosa Noosfera estética e artística. A Noosfera permite e rege a relação rotativa: *eu, isto, nós*. O *eu* é o locutor sujeito munido de um *computo-cogito*. O *isto* é a *máquina linguística*. O *nós* é o ser *sociocultural* (*ib.*, p. 144).

Quando o *eu-locutor-sujeito* desenvolve um sentido de escuta, desenvolve uma postura de receptividade e desperta para a tarefa de aprender, torna-se um sujeito aprendente. Mas nos contextos fortemente pluriculturais e multigeracionais da nossa sociedade actual. como é que os sujeitos que aprendem desenvolvem um lugar de escuta que lhes permita entender as entradas diferentes e variadas do saber?

Como podem eles apropriar-se de ferramentas expressivas de tal maneira que o seu saber não se torne conformista, mas antes uma tomada de consciência de referentes comuns, uma porta de entrada ao exercício da cidadania? Como é que o sujeito que aprende constrói o seu saber? De que forma o saber o afecta, dando-lhe novas formas?

Couceiro (2000), que investigou *processos de auto-formação e co-formação* no nosso território diz que para não cair em mecanismos repetitivos é fundamental que o sujeito percepcione o mundo e se auto-percepcione a fim de tomar consciência do que fundamenta e sustenta o seu ser e a sua acção.

De forma que a Educação de Adultos poderá eventualmente permitir uma lucidez, lá onde muitas vezes a estrutura da própria identidade é vivida com uma forte dimensão conflitual e onde é necessário reorganização de referências pessoais, novos critérios para a compreensão de si mesmo e das múltiplas relações, interpessoais, sociais e políticas. Isto compreende um processo a que a autora chama de “abertura à existência” e que se cruza com a importância e o papel da Formação como a oportunidade de cada um para “cumprir a sua própria humanidade” (*id.*, p. 65).

A partir daqui o sujeito aprendente pode atribuir um *sentido* ao acto de se formar.

A construção de um *sentido formativo*, é necessariamente tarefa do “eu como um sujeito aprendente” uma vez que “o sentido é uma construção mental específica que se efectua num sujeito por ocasião duma experiência, por comparação entre esta experiência e experiências anteriores” (Barbier, 2000, p. 69).

De acordo com Barbier esta operação de *construção de sentido* apresenta peculiares características. É um trabalho mental que comporta por sua vez operações de transformação de representações, estas incluindo, conforme os diferentes casos “actividades várias: de introspecção, evocação, reflexão, tomada de consciência, de deliberação, de conduta”. É um trabalho em direcção a si-mesmo, uma vez que os resultados são apropriados pelo sujeito, de forma que o sentido embora mutável é um estado individual. É também um trabalho que põe em relação as “representações prévias do indivíduo que construiu o sentido e as novas representações”. Está relacionado com um “ambiente cognitivo”. Esse ambiente cognitivo depende da história individual e de novas representações ligadas às experiências desenvolvidas. Tais operações colocam portanto a questão de referenciais e espaços de referência na medida em que implicam este ou aquele acto ou objecto, este ou aquele enunciado relacionado com os vários e específicos espaços. Implicam (a maior parte das vezes) uma “operação de qualificação” (à priori ou à posteriori) que mobiliza trabalhos anteriores a que o autor chama *representações finalizantes*, por serem consideradas pelo sujeito como algo esperado e desejado. Ou seja, um tipo de trabalho que denuncia *o modo de presença dos afectos no campo das representações*. Desta maneira seria impróprio falar acerca deste trabalho com as palavras certo ou errado, racional ou irracional (*id.*, p. 69).

Trata-se de um aspecto da vida mental que nos permite perceber de que forma um determinado *sentido* se prende directamente com o comportamento do sujeito. É um trabalho de pôr “em relação imagens identitárias associadas”. Construindo um sentido o indivíduo “põe em relação as imagens de si como um sujeito agindo” tanto em experiências anteriores como nas mais recentes. Situações variadas, importantes do ponto de vista formativo, podem ocorrer: confirmação, desfasamento (ou não), transformação. É também em última instância um trabalho mental que *pode ser inductor de afectos ou de emoções* e neste sentido o desenrolar das actividades será necessariamente afectado. Daqui resulta também que as *frases sem sentido* não provocam nenhuma actividade naqueles que ouvem mas a *construção do sentido* torna-se uma direcção fecunda de actividade (*ib.*, p.71).

3. SENTIDO, CONTEXTO E MEDIAÇÃO

De acordo com Britt-Mari Barth (1996) o *sentido* efectivamente, depende tanto do *contexto* a que essa situação se refere, como da *forma* como interpretamos a situação em questão, ou seja o mesmo fenómeno engendrará tantas significações diferentes, quantas as diferentes perspectivas adoptadas.

O pressuposto é que o homem é um ser situado histórica, social e culturalmente e é através da sua história cognitiva, afectiva e social que dá um sentido à realidade, quer no campo da existência quer da aprendizagem. Na sua óptica aprender quer dizer essencialmente poder dar um *sentido* a uma realidade complexa e a *aprendizagem* deverá ser encarada "como um processo de participação autêntica num domínio dado" (*id.*, p. 25).

Esta investigadora verificou que, quando professores e alunos se comportam como se as palavras fossem os sentidos, a comunicação entre eles permanece a um nível baixo porque os sujeitos acabam por desprezar a necessidade de irem mais fundo e não se empenham numa compreensão efectiva (em contexto singular). O efeito é desastroso: o nível de compreensão dos alunos baixa, os sujeitos não se apropriam dos aspectos mais pertinentes de uma dada problemática e forma-se um quadro inductor de erro.

Assim pode afirmar-se que "não é a informação exposta que nos informa antes de mais, mas o *sentido* que podemos dar a uma certa informação numa dada situação" (*ib.*). Isto parece indicar que o sentido depende directamente do contexto, que é partilhado e compreendido, sendo um requisito a existência de um processo de contribuição autêntica. Aprender em contexto de Formação de Adultos seria em última análise poder dar um sentido a uma realidade complexa.

Aprender e compreender surgem como duas faces da mesma moeda. *Compreender* é observar e interpretar a realidade para agarrar o sentido. Exige a capacidade de distinguir elementos explícitos, inferir elementos implícitos e o ententimento de que estes e aqueles se entrelaçam em ligações significativas. O *saber* aparece como um processo dinâmico, modelado pela interacção com os outros membros de uma dada cultura. Esta visão inscreve-se na corrente construtivista inspirada por Brunner. A linguagem torna-se uma ferramenta importante. Na realidade é a linguagem que impõe estruturas e simultaneamente conceptualisa e determina propriedades. Concluindo: "conceber sem perceber é simplesmente vazio, perceber sem conceber é cego" (Goodman, 1992, cit. por Barth, *ib.* p. 26).

Na visão inspirada pela corrente construtivista a *aprendizagem* é vista como uma *transacção*, uma troca entre o aprendente e qualquer outro membro da sua cultura mais experimentado. Desta forma para compreender é preciso negociar o *sentido*, e a *linguagem* e o *diálogo* tornam-se as mais importantes ferramentas a utilizar neste processo. Quando dois sistemas se encontram: o indivíduo e a cultura, num dado espaço de acção e diálogo acontece *aprendizagem*.

Os formandos não nascem a saber utilizar *à priori* linguagens sofisticadas e simbólicas quando falam da sua experiência, qualquer que ela seja. Aprendem pela acção dum mediador que produziu neles transformações conceptuais. Foram introduzidos na cultura própria de um dado domínio do conhecimento, e praticando como utilizadores, tiveram acesso a um processo de construção e reconstrução das suas visões do mundo.

A mediação aparece como o instrumento através do qual o acesso à reflexão e ao saber pode ser estabelecido. Uma vez que "*a aprendizagem* é vista como um processo de participação autêntica numa dada cultura, *a mediação* pode ser vista como a criação de um contexto onde um tal processo se tornou possível" (*ib.*, p. 29).

Para Barth "o *saber* é um processo e não um produto". Ele terá que ser participação autêntica em meio cultural cabendo à mediação um papel criativo na elaboração de um *contexto* que o torne possível, de forma que a pessoa seja tomada na sua globalidade cognitiva, afectiva, física e social (*ib.*).

Mas para que a aprendizagem **perdure** para lá do **contexto formal**, ainda um outro passo é necessário: o aprendente deverá tomar consciência do contexto e ser capaz de transferir o saber para outros contextos. Isto exige esforço consciente. Só isto pode garantir o que Perkins e Salomon (1988) chamam "high road transfer" (cit.pela autora, *ib.*) e é exactamente isto que permite *deep learning* e *meta-cognição*. Britt-Mari Barth chegou assim à apresentação de um *modelo Sócio-Cognitivo de Mediação* (que situou na corrente brunneriana - vygotskiana) o qual estruturou em cinco etapas:

- as duas primeiras referem-se ao antes - isto é, tornar o saber acessível;
- as três últimas referem-se à situação de aprendizagem em si - ou seja, **negociar o sentido** para compreender.

Figura nº 3 - Modelo Sócio - Cognitivo de Mediação
(adaptado de Britt-Mari Barth, 1996, p. 32)

Condições que afectam o Processo Ensinar-Aprender Um Modelo Cognitivo de Mediação
Antes da situação de aprendizagem: Tornar o saber acessível
Etapa 1 Escolher uma forma apropriada para definir o saber a ensinar
Etapa 2 Expressar o saber numa forma concreta
Durante a situação de aprendizagem: Negociar o sentido para compreender
Etapa 3 Envolver o aprendente num processo de elaboração de sentido
Etapa 4 Guiar o processo de co-construção de sentido
Etapa 5 Preparar <i>transfert</i> de conhecimentos e de capacidade de abstracção

Trata-se da modelização pedagógica de uma teoria de aprendizagem que permite valorizar a importância da implicação afectiva e cognitiva do aprendente na construção do seu saber. As diferentes etapas estão em correspondência com as condições que afectam a mediação, através de um processo de interacção constante. Existe uma preparação cuidada da situação de aprendizagem.

O saber torna-se acessível aos aprendentes, porque a definição do objecto de conhecimento é feita em função do *transfert* desejado. A escolha de suportes autênticos através de uma forma concreta veiculada a diferentes formas (situação real, estudo de caso, modelização, dramatização, mito, narrativa acção) permite desenvolvimento dum atenção comum e variedade de experiências que podem ser lidas de diferentes modos conforme funcionamento cerebral dominante.

Ao usar as suas próprias ferramentas de pensamento explícito os aprendentes são estimulados a desenvolver um método de pensamento. A inclusão do contexto afectivo e social nos processos interactivos assegura aos aprendentes liberdade intelectual e confere segurança psicológica.

O duplo movimento do exterior para o interior e do interior para o exterior, que decorre da relação estabelecida entre experiência e reflexão leva a uma alternância que permite ligações entre acção e pensamento.

Pela actividade e reflexão comum os sujeitos aprendem a dar-se a si próprios um tempo para explorar o objecto do conhecimento. Através da auto-avaliação, justificação, argumentação e diálogo, produz-se uma verdadeira negociação do sentido. Finalmente desde que é feita uma tomada de consciência da auto-disposição para aprender, da própria natureza do saber de que cada um se apropriou, da maneira através da qual se apropriou e da sua capacidade e possibilidade para voltar a reutilizar esses conhecimentos então abre-se caminho à *meta-cognição*.

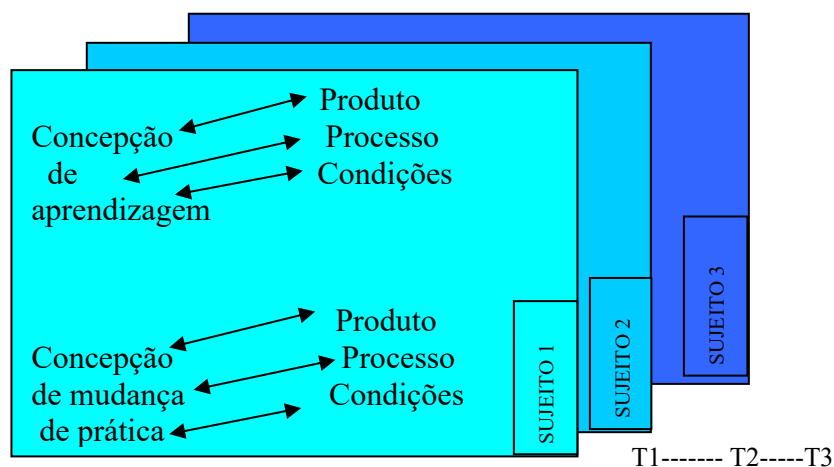
O trabalho criativo de Barth na concepção deste modelo leva-nos a pensar que se pode tomar consciência da forma através da qual se constrói *o saber* e que este processo, relativamente ao sujeito aprendente, favorece *o si-mesmo* e ajuda-o a participar e a tornar-se membro de uma comunidade de reflexão. E quanto ao formador - ensinante, o que será para ele aprender em situação de Formação? É sobre isto que reflectiremos de seguida.

4. APRENDER EM SITUAÇÃO DE FORMAÇÃO

Como é envolvido o formador/ ensinante em situação de formação? Qual a sua concepção de aprendizagem? Como é que esta concepção influencia a sua prática de formador? Como é que se aprende em situação de formação? Como é que as condições de aprendizagem afectam o resultado final? O que é aprender num contexto académico?

Charlier et Hauglustain - Charlier realizaram recentemente (1992) uma pesquisa sobre o *ensinante que aprende* com objectivo de descrever e analisar concepções de aprendizagem dum ensinante. Ele foi colocado numa perspectiva também construtivista, e portanto situado relativamente a si-mesmo, à sua história e ao seu ambiente, tendo em conta uma dimensão central: o tempo. Usando o *Modelo de Descrição dum Conceção de Aprendizagem de Mart et al.*, estes investigadores compararam os discursos dos ensinantes através do método de análise estrutural:

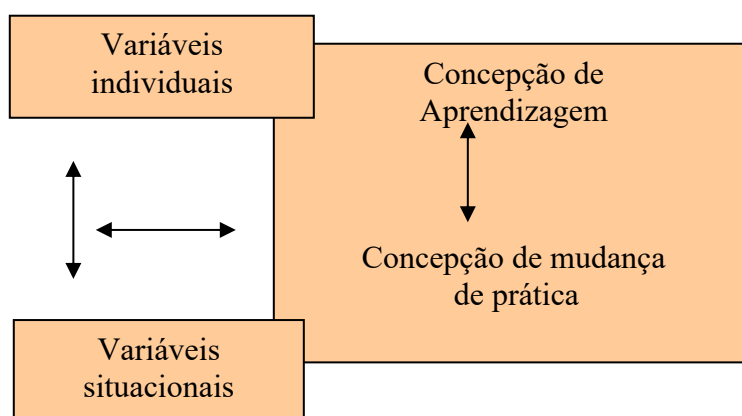
Figura nº 4 - Modelo de Descrição duma Concepção de Aprendizagem de Marton et al.
(adaptado de Charlier et Hauglustaine- Charlier, *in* Bourgeois, 1996, p. 119)



Através de uma *démarche descriptiva* compararam as diferentes concepções de aprendizagem implicadas nas seguintes dimensões: O quê (o produto)? Como (o processo)? Que elementos favorecem ou desfavorecem a aprendizagem (condições de aprendizagem)?

Posteriormente estabeleceram um paralelismo entre “concepções de aprendizagem” e “concepções de mudança de práticas de ensino construídas pelo ensinante no mesmo momento” tendo observado que o ensinante é muitas vezes levado a mudanças eventuais das suas concepções de aprendizagem, perante a existência de determinadas condições que afectam essas mudanças, durante o processo de integração:

Figura nº 5 - Condições de Aprendizagem do Ensino
(adaptado de Charlier et Hauglustaine- Charlier, *id.*)



Ao estabelecerem hipóteses sobre as condições de manifestação do fenómeno aprendizagem e sobre as mudanças de práticas de ensino estes autores perceberam que estes dois aspectos estão relacionados com o peso e importância de variáveis situacionais ou individuais nas concepções do sujeito que ensina.

Se o produto da aprendizagem (o quê) diz respeito à pessoa na sua totalidade e integralidade, então pode-se afirmar que aprender num dado momento é mudar como pessoa, e esta mudança comporta também a construção de um sentido a propósito de si. Os comportamentos do sujeito ensinante são sem dúvida fortemente influenciados e até mesmo determinados pelos seus próprios processos de pensamento.

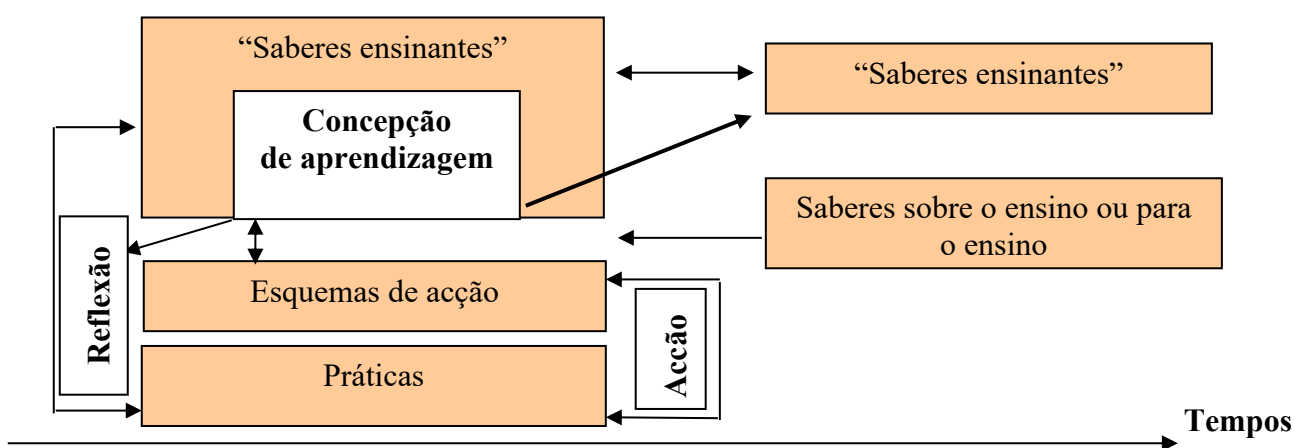
Novos saberes ensinantes podem então emergir, à medida que novas imagens de si são construídas e reconstruídas. A natureza das condições de aprendizagem pode então permitir dinâmicas novas porque mudar a sua prática de ensino é mudar-se a si mesmo. O ensinante ao ensinar outro sujeito (ou outros) tem também oportunidade para se ensinar a si mesmo e trabalhar sobre os seus próprios traços de carácter operando a sua própria transformação. Este aspecto é central para distinguir um ensinante arrogantemente centrado na tarefa, que apenas debita informação, daquele que se posiciona numa situação de investigação e reflexão permanentes, tentando integrar e interpretar os saberes e as práticas que circulam à sua volta.

Na realidade o acto de ensinar ganharia se fosse despido de toda a arrogância, se o ensinante permitisse e facilitasse as mudanças. É como se fosse cavada uma abertura no espaço-tempo-ensino-aprendizagem em direcção a zonas mais criativas, facilitando o aparecimento de novas interpretações e novas integrações, que podem suceder-se incessantemente. As mudanças processam-se então numa forma sustentável à medida que os sujeitos acedem a novas categorias de pensamento.

Hauglustaine-Charlier defendeu também que as mudanças “postas em acto pelo ensinante na sua prática serão integradas” através de um *Modelo Heurístico de Aprendizagem*.

Figura nº 6 - Modelo Heurístico de Aprendizagem do Ensino

(adaptado de Hauglustaine - Charlier, *ib.*, p. 116)



O ensinante actua a partir das suas próprias concepções de aprendizagem. O processo de construção de saberes ensinantes que é desencadeado leva então à apropriação de saberes sobre o ensino ou para o ensino. Quando o ensinante partilha com os colegas desencadeia-se também um processo de reflexão nas práticas e sobre as práticas que leva por sua vez à elaboração de esquemas

de acção. Estes esquemas são os conhecimentos-em- acto que nascem e se constroem nas práticas e que organizam e estruturam as práticas. As mudanças de prática de ensino aparecem então ligadas às capacidades de decisão, intenção (compreensão) planificação, análise, síntese e gestão do tempo à medida que o ensinante elabora um processo de reflexão sobre a sua acção, quer ao nível das técnicas ou das práticas. Isto chama-se aprender a aprender.

O ensinante quando está consciente do que faz e como faz, aprende. As implicações para o campo da Formação são enormes. Os formadores de docentes devem permitir que estes se situem em relação às suas próprias práticas e às práticas dos seus colegas, que se situem ao nível das concepções de ensino, que as questionem, que valorizem a sua aprendizagem em relação ao ensinamento, que se sensibilizem para a complexidade e especificidade do processo de aprendizagem do ensino, para que possam continuar a aprender ao longo das suas carreiras e das suas vidas.

A natureza das condições de aprendizagem é tal que formandos e formadores teriam desta forma acesso a um processo de transformação individual, porque Educação e Formação são dois sistemas abertos em constante relação e comunicação.

5. BINÓMIO EDUCAÇÃO / FORMAÇÃO

Há razões histórico-político-económicas que justificam o facto da formação se ter constituído, hoje um elemento indispensável para “contextos de trabalho simbólico-analítico onde a capacidade de abstracção, o pensamento sistémico e o raciocínio hipotético-dedutivo surgem como suportes de articulação e troca de experiências e saberes com o outro e da negociação entre actores da formação, no sentido do desenvolvimento de saberes, saberes-fazer, saberes-ser e fazer aprender” (Cabrito, 1995, s/p.).

Obrigatoriamente presente no quotidiano, a Formação expande-se ao níveis micro e macro, rompe com formatos organizativos tradicionais, adquirindo tonalidades cada vez mais multiprofissionais e multitransversais. As *lógicas legitimadoras* da Formação invadem os domínios e os momentos na tentativa de responderem a níveis de exigência individual-integral, técnico-económica, sócio-política.

Segundo Cabrito a Formação “adquire-se fora e dentro da escola, por mecanismos formais e informais, em tempos determinados e ao longo da vida, segundo as necessidades, os ritmos e a vontade dos indivíduos” (*id.*). Isto efectivamente contraria a ideia de que apenas a escola forma e a ideia de que a Formação consiste num tempo escolar contínuo, espartilhado, localizado no tempo e na idade, que termina numa experiência certificada, a única válida do ponto de vista formal. De acordo com este autor temos hoje a certeza que a Formação se adquire ao longo de diferentes tempos, segundo necessidades várias, ritmos distintos e vontades diversas.

Presentemente *as lógicas formativas* estruturam-se à volta de conceitos como Educação para a “cidadania, autonomia, empreendimento, resolução de problemas e situações de mudança permanente” entre outros. Em última análise a Formação torna-se tendencialmente um processo de desenvolvimento individual e logo deve ser capaz de respeitar, projectar e implementar o percurso de cada indivíduo. Porque ela leva ao aperfeiçoamento de capacidades ao abranger tanto os êxitos como os fracassos que fazem parte do percurso de vida e dessa forma permite que os seres se apropriem do sentido da sua própria história pessoal e do seu próprio percurso individual (*ib.*).

De acordo com Cabrito, a Formação é um processo multidimensional que engloba a dimensão psicológica da participação e da iniciativa, a dimensão técnica da decisão e as dimensões de gestão e organização. Desta forma torna-se um processo permanente traduzindo o reconhecimento de que todos os tempos, lugares e situações constituem espaços e momentos de aprendizagem. Quer ecoe nas histórias de vida, ou conjugue a dimensão psicológica da participação e da iniciativa com a dimensão técnica de natureza organizacional decisional e de gestão, o facto é que se torna de qualquer forma completamente abrangente em termos de espaços, tempos e temáticas suportando-se na ideia que “a Educação é um acto diário e total, que se faz em todas as dimensões sociais” (*ib.*).

Se nos perguntarmos como chegámos até aqui, reberemos **n** respostas justificativas: impõem-se novas formas de organização de trabalho; os espaços em que estas formas se movimentam são cada vez mais paranacionais; capacidades e competências que pertenciam dantes a elites sócio-laborais e intelectuais devem ser alargadas para satisfazer exigências que decorrem da competição internacional e interregional; é preciso evitar a todo o custo as incapacidades de resposta do tecido produtivo e social; processos de interacção e ressocialização fazem cruzar múltiplos percursos formativos em ordem a satisfazer multi-necessidades (*ib.*).

Cabrito defende que na sociedade de informação não há idades exclusivas para aprendizagens formais pois cada vez mais “os percursos formativos interpenetram-se e interagem reagindo a necessidades pessoais, profissionais e institucionais e a contextos sócio-culturais numa dialéctica que forja processos de interacção e de ressocialização” (*ib.*).

Efectivamente temos assistido a alterações profundas nas últimas décadas, tais como a alteração da lógica económica, a massificação dos recursos das novas tecnologias informáticas, o aparecimento de novas situações de exclusão, o agudizar de contradições entre espaços integrados e os sentimentos étnicos-nacionalistas. As alterações demográficas e os novos desafios colocados pelo envelhecimento das sociedades centrais e todas estas alteração, vão agora no sentido da descentralização de processos e recursos, possibilitando ligações multiespaciais e favorecendo o desenvolvimento de auto-estradas da informação e da produção baseadas em pequenas unidades de estruturas flexíveis, enraizadas no local e no comunitário.

A oferta da Formação está agora marcada por *novas lógicas*. Hoje, assume-se contra a manutenção da *lógica tradicional da segmentação do mercado*, à medida que ganha estatuto toda uma Formação diversificada, que se territorializa cada vez mais, tecendo relações com parceiros sociais, para responder a necessidades de Inserção Profissional e Desenvolvimento Local. São

aspectos muito importantes, a problematização das situações em grupo, a participação activa do sujeito no seu próprio processo de Formação e a capacidade para se apropriar das informações construindo os saberes. Emerge assim a Formação/ Educação de Adultos como um processo que permite desenvolvimento individual, um processo que pode ser definido através do percurso pessoal de cada, englobando troca de vividos, apropriação de saberes e construção de saberes.

A Formação aparece também como um processo de pesquisa, tornando-se ela própria objecto de estudo e central produtora de conhecimentos. Cabrito identifica quatro grandes princípios orientadores da Educação de Adultos como o pano de fundo de todo o processo formativo:

- Qualquer actividade Formativa deve partir do reconhecimento do adulto, dos seus saberes, competências e experiencias. A Formação deverá certificar, valorizar e utilizar esses saberes como recursos formativos.

- O processo de Formação será conduzido a partir do adulto o qual deverá ser independente do formador orientando-se no sentido de auto-gestionar o seu próprio processo formativo.

- O adulto deverá desenhar um percurso de valorização pessoal, apetrechando-se de aprendizagens para a resolução de problemas e deste forma o investimento realizado se justifica.

- O adulto deverá ter acesso à compreensão das razões e das vantagens da Formação, que não pode ser alheia ao seu Futuro Pessoal.

Estes princípios orientadores da Educação de Adultos são efectivamente uma espécie de *guia de acção* válido em qualquer projecto pessoal com pretensões formativas. Eles suportam três aspectos importantes do processo formativo: a *valorização* do percurso pessoal do sujeito, a perspectiva “*analítico-simbólica*” do trabalho formativo; a necessidade de *valorização dos espaços locais-comunitários* (ib.).

A nível do contexto internacional a partir dos anos 90 o binómio Educação/Formação para além de prioridade passou a conjunto indissociável. Este é o pensamento expresso na Terceira Bienal da Educação e da Formação. No resumo das Comunicações (Sorbonne, Abril de 1996) pode ler-se:

“Hoje a educação e a formação sob todas as suas formas e sob todos os seus aspectos tornou-se uma prioridade para todas as sociedades”. Contudo “se as razões duma mudança parecem impor-se, há porém, questões difíceis deixadas em suspenso, em particular as dos meios e fins” (p. 7).⁴

Entende-se a Educação e a Formação como o processo que permite a cada geração e a cada pessoa não só aprender mas também compreender as heranças, em ordem a adaptar e as desenvolver, a elaborar problemas próprios a cada vida humana, a fazer escolhas, a contribuir para a produção e a participar da criação individual e social. Têm como objectivo a constituição duma pessoa social. São apostas essenciais para as civilizações e para as pessoas. Nas suas práticas há

⁴ BIENNAL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION. Resumés des Communications. Debats Sur Les Recherches et Les Innovations. Paris. Sorbonne 18-21 Avril 1996.

“uma dimensão ética e filosófica” que não nos devemos cansar de explicitar, submetendo-a ao serviço da liberdade e da democracia (*id.*, p. 8).

A concretização de tais finalidades e objectivos explica a procura crescente de educação e formação e obriga obviamente as sociedades de hoje não só a multiplicar a quantidade dos actos educativos, mas também a empenhar-se no melhoramento dos efeitos e sentidos, a comprometer-se com o desenvolvimento, integração e autonomia dos sujeitos e ainda difundir saberes de complexidade crescente favorecendo a capacidade de julgamento moral e político de forma que cada um se torne apto a viver em comunidade, tenha acesso a novas tecnologias mentais e desperte para todos os aspectos da arte. Isto é, “a prioridade da educação e da formação exige um *desenvolvimento quantitativo e qualitativo* e uma reflexão permanente sobre as suas próprias finalidades”(*ib.*).

De acordo com a Terceira Bienal da Educação e a Formação há sinais de uma evolução positiva no contexto internacional, nomeadamente nos seguintes aspectos:

- O papel das famílias e do estado tradicionalmente responsáveis pela educação e pela formação foi modificado.
- Há reconhecimento de responsabilidades partilhadas entre instâncias.
- Operou-se uma descentralização dos lugares de decisão, multiplicaram-se responsabilidades e locais de educação, conceptualizou-se a formação como aposta económica e cultural para o conjunto da população.
- A conquista de competências técnicas e até mesmo de novas competências intelectuais, como o domínio do pensamento sistémico e das linguagens simbólicas passou a ligar-se à totalidade da população.
- Implementaram-se novas competências sociais no domínio do trabalho de grupo e no campo cada vez mais alargado da informação.
- A Europa defendeu um largo desenvolvimento da educação permanente, chamou a atenção para competências culturais, para a adaptabilidade e uma nova forma de conceber os tempos.
- Desmultiplicaram-se os lugares e as formas de educação e formação, com uma visão e aceitação cada vez mais plurais relativamente aos lugares, aos modos, aos materiais e às dinâmicas.

Mas a análise do conjunto Educação /Formação no actual contexto histórico-social também se define por uma realidade: “novos dados criam novos problemas e novos desafios” (*ib.*, p. 8).

6. TIPOLOGIAS DE *REFERENCIAIS DE ACÇÃO PÚBLICA* NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO EUROPEIA

No que diz respeito ao mundo dos idosos é urgente reforçar a implementação de oportunidades diversificadas de aprendizagem e formação ao nível local e regional, de forma a que todos os idosos sem excepção possam estar mais próximos das aprendizagens que necessitam e de forma a que a diversidade cultural, que é um factor constitutivo da Europa, contribua para uma autêntica Comunidade de Gerações onde os seres embora diferentes, são iguais, independentemente da idade e dos contextos em que aprenderam e/ou continuam a aprender.

Por isso não podemos ignorar a existência de um enquadramento político-ideológico que fornece e legitima determinados quadros de actuação política, neste sentido. Do ponto de vista da nossa problemática de investigação interessa-nos compreender os factores políticos que estão subjacentes às evoluções no campo da formação profissional de jovens e adultos. Primeiro porque a Formação de Adultos Idosos começa a ser objecto de interesse e sê-lo-há cada vez mais no futuro e segundo, porque há uma tendência para a unificação do campo da Formação.

Os responsáveis políticos parecem hoje mais cientes das consequências do envelhecimento e aumentou significativamente a tomada de consciência para o envelhecimento demográfico e suas possíveis consequências no emprego e na política social. Os Estados-Membros da EU comprometeram-se a abordar estas questões designadamente no domínio de pensões, saúde e cuidados prolongados e empenham-se agora no desenvolvimento de novas formas de colaboração na área do envelhecimento. Avança-se no debate à escala nacional e europeia e os Estados - Membros têm como objectivo prosseguir no cumprimento dos seus objectivos sociais e manter a viabilidade financeira dos sistemas de pensões, saúde e cuidados prolongados apesar do aumento de pressão do envelhecimento. Podemos inferir que pretendem ganhar ainda algum tempo de vantagem antes da passagem à reforma “da geração do baby-boom”.⁵

Desta forma é uma prioridade reflectir sobre o conjunto de crenças técnicas e valores que determinam o aparecimento de políticas públicas, tanto mais que nos últimos anos se tem vindo a revelar uma tendência para a unificação do campo da formação e uma acentuação da sua regulação institucional (Maroy, 2000).

Ao nível europeu, nacional ou local pode observar-se, como no campo da Formação, os percursos de inserção especificam mais e mais a divisão do trabalho, na tentativa de adaptar os trabalhadores às mudanças tecnológicas. De acordo com Maroy, porém é necessário ver mais fundo. Na sua óptica existe uma *tipologia de referenciais de acção pública*. As mudanças não se reportam apenas às transformações operadas na esfera do trabalho, elas são essencialmente o resultado de “políticas de financiamento, aprovação e avaliação” (*id.*, p. 45).

⁵ Diamantopoulou e Solbes Mira in Relatório sobre a Situação Social na União Europeia, 2003, p. 8.

A ideia de *referencial* deve ser vista na perspectiva duma abordagem construtivista das políticas públicas, pois trata-se dum processo de modelização da realidade social onde estão presentes as dimensões cognitiva, normativa e instrumental.

A noção de *referencial* é uma ideia próxima da noção de paradigma elaborada por Khun (id., pp. 48-49) que engloba dois sentidos:

- Tal como um paradigma diz respeito a “um conjunto de crenças, valores e técnicas que estruturam a cena de políticas públicas” e é um conjunto de receitas experimentadas que visam a resolução de problemas, os quais se apresentam nesta esfera como irresolúveis (*id.*).

Contudo, enquanto na noção de paradigma é a acumulação de problemas postos a um quadro de referência prestes a ficar desactualizado que vai conduzir através de um modo de “revolução” ao aparecimento dum novo paradigma, no caso do referencial há uma menor coerência interna devido ao “carácter necessariamente ambíguo e contraditório da acção política” (Jobert, cit. por Maroy, *id.*).

Maroy defende que a Formação na Europa deve ser considerada como “uma matéria política no sentido forte do termo, portanto susceptível de várias orientações diferentes e sujeitas a debate” e na sua óptica *três referenciais* estão subentendidos nos debates que engendram políticas de Emprego e Formação (*ib.*, p. 49):

1.Referencial social democrata:

Diz respeito a uma concepção largamente difundida nos anos 70 e 80. Segundo esta concepção para resolver o desemprego são necessárias políticas orientadas para a criação de emprego, aumentando ou reduzindo o tempo de trabalho. O emprego não é percebido como um problema de Formação e o desemprego não se explica por inadequação global da oferta de trabalho em relação à procura. A Formação é considerada como um problema residual e vista como resposta a problemas específicos, tais como a evolução tecnológica, a exigência de novas qualificações ou o empobrecimento do trabalho qualificado por questões relacionadas com o envelhecimento. A Formação de um desempregado não é entendida como resposta ao seu problema de emprego. São percebidas finalidades mais abrangentes para a Formação de Adultos, que é considerada uma ferramenta de emancipação para a cidadania (Educação Permanente) e um instrumento de igualização de oportunidades entre grupos sociais (Escola de 2ª oportunidade).

2.Referencial liberal:

Este *referencial* torna-se predominante nos anos 80, no Reino Unido. Segundo ele, a orientação dos esforços da Formação depende da oferta e sobretudo da procura e portanto cabe ao mercado cuidar das lógicas formativas autónomas. Por sua vez é o Estado que deve garantir a criação de condições e instrumentos de funcionamento de mercado, designadamente: criar instrumentos de Formação sobre a oferta; criar mecanismos de funcionamento da oferta, apoiar a procura regular das ofertas relativamente à qualidade dos produtos. Nesta medida o mercado é

auto-regulador e central nas orientações e alocação dos recursos. O Estado por sua vez será o garante de um bom mercado. Contudo, note-se, os indivíduos e as empresas não são responsabilizados quanto à decisão de formar. Não há obrigatoriedades normativas neste campo. Cabe aos actores em campo, cumprir bem, se querem desenvolver a procura de formação e aprendizagem.

3. Referencial social-liberal:

Este é actualmente um *referencial* em ascensão na Europa. Faz uma forte legitimação da intervenção do Estado, assegurando aos indivíduos direitos e recursos de serviços, ao mesmo tempo que apela à sua responsabilização e mobilização. Incita à autonomia e ao projecto de Formação de emprego. Aponta para uma redefinição do conceito de actividade e pressiona no sentido de cada um se mobilizar constantemente para permanecer em condições de empregabilidade. É a importância e as formas de intervenção do estado que distinguem este referencial dos outros dois. O modelo combina autonomia responsável do indivíduo e desenvolvimento *soft* das ofertas educativas. O discurso utilizado é: flexibilizar estruturas e ofertas educativas, diversificar percursos e ritmos educativos, desenvolver formas de reconhecer adquiridos. O Estado, por sua vez, trata de desenvolver e financiar um novo espaço de Formação Profissional, procura criar novas instituições (organismos para acolher e orientar a formação) fazer acompanhamento psico-social, validação de competências, etc.

É visível que, o Estado não só criou e reforçou instâncias de consertação e pilotagem de espaços locais de Formação (o terreno encheu-se de novos actores profissionais nesta área, vindos quer do mercado de trabalho, quer de partenariados sociais) mas também descentralizou e territorializou a regulação da Formação, gerando dinâmicas de mercado ou quase-mercado entre a oferta e a procura.

Está subentendido neste *referencial* que, por um lado o indivíduo é o responsável pela construção da sua qualificação e por outro é preciso flexibilizar estruturas educativas e formativas para que cada um actualize de forma consistente o seu capital de competências. Desta forma se desenvolve todo um discurso que sustenta e justifica a necessidade de Aprendizagem ao Longo da Vida e a necessidade de desenvolver uma sociedade cognitiva e formativa, tanto por razões económicas como sociais.

Um aspecto positivo deste referencial poderá ser o facto de exaltar as escolhas dos indivíduos favorecendo as aspirações de autonomia. Contudo paradoxalmente a autonomia ficará comprometida se o "esfriamento actual da sociedade salarial e a crise dos mecanismos de redistribuição do Estado social" produzirem o efeito de "um individualismo negativo, por subtracção-privação" de todas as formas de protecção. Segundo Maroy o risco é efectivamente "propor a todos os indivíduos a contractualização e a individualização de percursos educativos sem que todos - e em particular os indivíduos desenraizados, sem estatuto, sem trabalho, sem redes estáveis de sociabilidade - se tenham apropriado dos meios que garantam essa autonomia" (*ib.*, p. 57).

Segundo Françoise Louis (1996) quanto aos idosos a autonomia apresenta de facto uma face sombria, agora que existem fortes possibilidades de viver mais tempo e com melhor saúde, muitos são forçados a deixar a vida activa mais cedo

Em 1930 e 1980 a intervenção do Estado no campo da ancianidade, nas sociedades capitalistas confrontadas com uma explosão de desemprego, levou respectivamente à institucionalização e reforma dos trabalhadores e à institucionalização da reforma antecipada. Resultados: a primeira medida veio a traduzir-se como exclusão do trabalho e através da segunda os pré-reformados passaram a ser profissionalmente “velhos mesmo antes de o serem” (Esteves, 1994, p. 183).

Aumentou a incerteza quanto às condições do “estatuto social do reformado”, sendo visível um alargamento das divisões sociais entre os que são reformados compulsivamente e não possuem outras fontes de rendimento e os que têm recursos garantidos pela reforma ou ainda dispõem de capacidades para produzir recursos novos (*id.*, p. 185).

O desenvolvimento do Estado de Bem Estar estruturou o tempo da vida humana em três ciclos: o das actividades educativas e formativas em ordem à preparação para o trabalho e profissão; o da profissão e o da cessação do emprego. São vistos como realidades estanques que se sucedem linearmente e desta forma nem o trabalho é entendido como uma actividade libertadora, lúdica e criativa nem a aprendizagem é vista como interpenetrando todos os ciclos de vida. A liberdade absoluta e tardia que é dada ao reformado não foi portanto acompanhada por reais hipóteses de escolha de aprendizagem e as potencialidades de desenvolvimento humano e social próprias de cada ciclo foram deficientemente aproveitadas. O tempo de vida dos seres humanos foi (e é) percebido como socialmente descontínuo e social e culturalmente complexo e assim o modo como se reforma alguém precede e persegue o modo como se envelhece e se vive até ao fim.

Na biografia dos seres humanos contemporâneos para entendermos o que é a reforma, precisamos também descobrir o que é que as relações sociais fazem desse momento ou processo. Precisamos igualmente perceber o que é que os seres humanos ainda sonham fazer nesse tempo e com esse tempo, como reconstruem as amarras sociais do desejo reinventando-se e reinventando um tempo livre novo, formando-se e auto-formando-se, apostando ainda e apesar de tudo no seu desenvolvimento humano.

CAPÍTULO 2 - APRENDER A APRENDER

Recentes mudanças tecnológicas, sócio-económicas e culturais levaram à necessidade de reformular a aprendizagem. “Aprender a Aprender” surge, agora, como um novo paradigma educacional. Para compreender a sua expressão em Portugal é importante perceber como evoluiu neste país a Formação de Adultos, a partir do marco histórico que constituiu o 25 de Abril de 1974 e reflectir sobre a relevância dos conceitos de espaço e tempo no processo educativo. A amplitude da Educação Comunitária como um instrumento de desenvolvimento integral permite a reconfiguração de novas oportunidades para aprender a aprender e o envelhecimento populacional das sociedades centrais impõe a necessidade de considerar os Idosos como um grupo com necessidades educativas especiais, que justificam o estabelecimento de relações intimistas entre educação e lazer, relevantes para o campo da Formação.

1. FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Actualmente os principais desafios com que a sociedade europeia se confronta assentam sobre três choques básicos:

1. O desenvolvimento da Sociedade de Informação, que se apresenta como uma espécie de nova revolução industrial, incidindo nas esferas produtiva, educativa, cultural, económica e social.
2. A mundialização da economia e o aumento de competitividade a nível mundial, que não podem deixar de associar-se a determinados riscos de fractura do social.
3. A evolução cada vez mais rápida da área científica e tecnológica associada a uma importância crescente da inovação e da necessidade da Educação/ Formação em todas as faixas etárias.

Em 1995, a C.E. lançou o “Livro Branco da Educação e Formação”. Nele se reconheceu que o acesso à Educação/ Formação deve ser garantido ao longo da vida e se declarou que tem sido insuficiente o esforço feito até à data, por parte das empresas, relativamente a grupos mais fragilizados, como trabalhadores idosos, trabalhadores menos qualificados, minorias étnicas, emigrantes, etc. Em Março de 2002, após a cimeira de Lisboa, em conformidade com as conclusões do Conselho Europeu de Lisboa, a Comissão Europeia elaborou um documento denominado *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*. O documento apareceu como um instrumento orientador do debate e da reflexão à escala europeia, tendo em vista a implementação de uma estratégia de Aprendizagem ao Longo da Vida. Efectivamente, a partir do Conselho Europeu de Lisboa produziu-se um debate alargado. Durante a presidência portuguesa da União Europeia dinamizou-se a reflexão europeia sobre a Aprendizagem Permanente.

O *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* foi intencionalmente elaborado para ser amplamente debatido não só pelos países da União Europeia mas também pelos países candidatos, por colectivos distintos da União Europeia e por variados agentes sociais europeus. Foi consultado o Parlamento Europeu e as organizações Internacionais como a OCDE e a UNESCO. Um intenso debate em que participaram mais de 12000 pessoas culminou numa conferência celebrada em Bruxelas a 10 de Setembro de 2001⁶. Daqui resultou uma proposta de estratégia para criar um espaço europeu de Aprendizagem Permanente e para alcançar esse espaço desenvolveram-se diferentes acções e programas. Na Declaração da Bruxelas (Janeiro de 2001), os Estados foram incentivados a debater a universalidade da educação, a sua contribuição na luta contra a exclusão social, a sua coerência interna e o seu atractivo relativamente a jovens e adultos. Foi declarado que “a mudança na pirâmide demográfica faz com que seja cada vez mais importante animar grupos de idade mais avançada e estimulá-los a continuar a aprender” (*id.*).

Um grupo de especialistas envolvidos no *Memorando* definiu que a Aprendizagem Permanente não é somente aquela que tem lugar ao longo da vida, mas também em toda a extensão da vida. A Aprendizagem ao Longo da Vida é agora vista como um processo contínuo e ininterrupto, de dimensão dupla - uma dimensão temporal (“lifelong”) e uma dimensão multiplural de espaços e contextos (“lifewide”). Os indivíduos são percebidos como actores principais da Sociedade do Conhecimento (Pires, 2002, p.55). O *Memorando* sobre a Aprendizagem Permanente recolheu expressamente as actividades formais e informais como elementos definitórios importantes caracterizando da seguinte forma, os conceitos de Aprendizagem Formal, não Formal e Informal:

- Aprendizagem Formal - desenvolve-se em instituições de ensino e formação e conduz à aquisição de diplomas e qualificações;

- Aprendizagem não-Formal - surge a partir de acções desenvolvidas no exterior dos sistemas formais (trabalho, comunidade, vida associativa) e não conduz necessariamente à certificação;

- Aprendizagem Informal - resulta de situações mais amplas da vida e regra geral não é reconhecida, nem individual nem socialmente.

Sendo um dos seus principais objectivos a promoção da cidadania, o *Memorando* reforçou a necessidade de adoptar uma acção concertada face às actuais mudanças económicas e sociais e propôs uma nova abordagem da Educação e da Formação. Assim “a Aprendizagem ao Longo da Vida passa agora a ser entendida como toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competência”. É também agora considerada uma “prioridade política” europeia, porque urge alcançar um crescimento económico dinâmico e simultaneamente reforçar a coesão social (*ib.*). Tendo como objectivo “melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, e em especial a Aprendizagem não-Formal e Informal” o *Memorando* reforçou também a necessidade de criar um envolvimento mais sólido

⁶ Sanz Fernandez: Documento distribuído no âmbito do Mestrado, 2004. Madrid: UNED s/p.

entres os actores, instituições e parceiros sociais e ao mesmo tempo providenciar oportunidades de Aprendizagem ao Longo da Vida, próximas quanto possível dos aprendentes e das suas comunidades (*ib.*, p. 59).

A Sociedade no seu conjunto apresenta-se actualmente como menos uniforme e impõe novas aptidões, nomeadamente aptidões pessoais, como as capacidades de adaptação, tolerância, trabalho em equipa, resolução de problemas, assunção de desafios e capacidade de independência. Mas a mais importante destas aptidões é sem dúvida a capacidade para aprender - mantendo a curiosidade e o interesse por novos temas e capacidades. Sem esta capacidade a Aprendizagem Permanente não pode existir. A aprendizagem não pode mais ser reduzida a uma curta etapa da vida. Numa sociedade em que uns calculam que o conhecimento duplica em cada cinco anos, e outros em cada dois anos, não podemos pensar em parar de Aprender. Ninguém pode parar de Aprender, qualquer que seja a sua idade.

Relativamente ao campo do envelhecimento as *teorias do life-span* configuram o mais recente paradigma de investigação, segundo o qual o ser humano dispõe dum tempo ilimitado para aprender. Trata-se de um tempo que se estende a toda a extensão e profundidade da sua vida porque o seu desenvolvimento é um fenómeno multidireccional e multidimensional que comporta um elevado índice de plasticidade e variabilidade abrangendo a vida como um todo.

2. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

Em Portugal há sem dúvida uma “clara expansão do número de adultos envolvidos” em processos de Formação e um repensar continuado dos tempos e espaços formativos, o que faz com que a análise crítica da acção política referente ao campo da Formação seja pertinente. A Educação de Adultos tem vindo assim a afirmar-se, recusando confinar-se a um espaço segregado e a acções políticas de garantia minimalista (Rothes, 2002, p.15).

Contudo, constitui hoje um problema comum a vários países a falta de coordenação e de um desenvolvimento mútuo entre promotores públicos de Educação e Formação. A oferta formativa é dispersa e mais desorganizada do que diversificada. A própria eficácia da acção do Estado depende da capacidade que tivermos de estimular e aproveitar a iniciativa social não estatal (*id.*, p. 17).

No nosso país só depois da Revolução de 25 de Abril de 1974, foi dada à Educação de Adultos uma alta prioridade. Muitos programas de literacia e Educação básica de Adultos começaram por iniciativa e com o suporte da Direcção Geral da Educação de Adultos (Ministério da Educação). Em 1979 um plano nacional de desenvolvimento da Educação de Adultos (PNAEBA) foi aprovado pelo Parlamento. Desde então “um novo público e agentes privados têm estado a promover cursos e actividades e as autoridades locais são agora uma base importante para o desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário” (Lima, *in* Jarvis, 1992, p. 178).

No entanto, envolvidos na demanda educativa, com protagonismo, encontram-se também desde há muito, agentes privados não ligados ao lucro. São as associações populares, colectividades locais e cooperativas com fortes tradições, que desenvolveram uma vasta lista de actividades. São, efectivamente, algo visto como resultado da iniciativa popular e frequentemente apontado como sinal de democracia genuína e espontânea. Surgiram por iniciativa popular, algumas têm mais de cem anos, outros nasceram a seguir à revolução de 1974. São geralmente pequenas associações, não formais, a maioria sem edifícios próprios. Em todas elas é evidente uma vocação para a intervenção educativa e social nas comunidades locais. Muita atenção lhes tem sido dada, recentemente, no campo da Educação de Adultos. Contudo enfrentam agora novos desafios e uma tremenda competição face ao uso generalizado da televisão e do vídeo e à emergência de culturas específicas, novas linguagens e novas formas de socialização.

Na década compreendida entre 1986 e 1995, em Portugal na sequência de um processo que se iniciou com a adesão à CEE e a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, foi elaborada por uma Comissão de Reforma, uma proposta de estrutura conceptual para a Educação de Adultos em Portugal. O objectivo era integrar de forma inovadora outras modalidades educativas e outros destinatários e conceder protagonismo a um conjunto de modalidades de educação extra-escolar, como a extensão educativa, a formação para o trabalho, a promoção cultural e cívica dirigida a indivíduos, e também "a intervenção sócio - educativa dirigida a grupos sociais" (Lima, 2001).

Foram identificados como principais problemas, a falta de recursos, a falta de formação dos agentes educativos, a descoordenação do sector, a ausência de programas de promoção cultural e cívica e, especialmente, a inexistência de uma política de apoio generalizado a projectos de intervenção socioeducativa. Pretendia-se a implementação de Redes Regionais e Locais de Educação de Adultos, a criação de um fundo de apoio a projectos de intervenção sócio - educativa e a prestação de apoios a associações e outras entidades que promovessem actividades no campo da Educação de Adultos.

Entre 1985 e 1995 Portugal encontrou-se numa situação híbrida, de transição, em que os modelos de políticas sociais de tipo Estado-Providência se apagaram face ao crescente protagonismo de orientações mais inspiradas no modelo reformista de feição neoliberal.

Em 1996, foi lançado e negociado pelo governo "O Pacto Educativo para o Futuro", que proclamou como princípios gerais: "A Educação e a Formação global dos cidadãos ao longo da vida constituem uma condição necessária para o desenvolvimento económico e social, o que implica nomeadamente, uma particular atenção à Educação Permanente e de Adultos". Foi colocado em destaque a intervenção sobre a formação cívica e cultural da população de forma a possibilitar a afirmação de uma consciência política e democrática, o diálogo multicultural e uma nova atitude face aos media (*id.*, p. 53).

No nosso país o direito à Educação Permanente é consagrado pela constituição da República Portuguesa, conferindo o artigo 74º que " todos têm direito à educação e à cultura". Também a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) estabelece no seu artigo primeiro que esse sistema "se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa" a qual compreende diferentes fases

e diferentes tipos de educação. É portanto um direito de todo o cidadão aparecendo como “um princípio reorganizador de todo o processo educativo” (Canário, 1999, p. 88). A sua referência central é a emergência da pessoa como sujeito da formação. O processo que permite ao indivíduo transformar-se no sujeito da sua própria formação, contudo é complexo. Novas concepções de espaço e tempo relacionadas com o contexto educativo estão hoje, implicadas nesse processo.

3. ESPAÇO E TEMPO NO CONTEXTO EDUCATIVO

A forma de concretizar o *tempo* e o *espaço* revelou-se uma questão central relativamente ao processo educativo. Apesar do seu carácter histórico recente, a expansão da forma escolar foi sujeita a um processo de naturalização que se revelou até certo ponto perverso. Enraizou-se na ideia que encontrou fundamento na constituição de um universo separado para a infância, onde se impunha a aprendizagem de regras importantes, a organização racional do tempo e a multiplicação e repetição de exercícios.

A forma escolar teve a sua origem na relação mestre-aluno que autonomizando-se das restantes relações sociais determinou um espaço e tempo específicos, distinto das restantes actividades sociais. Com o tempo e as exigências da modernidade configuradas no ensino - simultâneo, passou-se da relação dual mestre - aluno para a relação institucional mestre - classe. A organização pedagógica ao pretender dirigir-se a muitos como se fossem um só, veio a traduzir-se na imposição coerciva de “processos uniformes de ensino” (Canário, 1999).

O encerramento num *tempo* e num *espaço* distintos tipificou o traço principal da forma escolar. Assim se estabeleceu uma dicotomia entre tempos e espaços do aprender e tempos e espaços da acção, com repercussões no quotidiano, expressas na dificuldade em transferir aprendizagens escolares para situações reais.

O modo de funcionamento da instituição escolar centrado no consumo e repetição de informações engendrou uma forma de organização do *espaço* e do *tempo* segundo uma concepção rígida, mecanizada e linear. A acção escolar tornou-se irreal e extra-territorial ao pressupor abstracção das condições sociais, ao situar-se fora do tempo e do espaço histórico e social levando progressivamente a uma conceptualização da realidade educativa fundada na regularidade, na uniformidade e na repetição.

Por todas estas razões o modelo escolar não pode resultar na Educação de Adultos. O modelo emergente da formação de adultos requer uma mudança de concepção do *espaço* e *tempo* educativo.

Especialmente este modelo implica uma perspectiva de realidade educativa de carácter irreversível, isto é cada situação educativa é uma situação singular, diz respeito a um contexto singular. Ao dirigir-se a um público singular, deve construir a sua pertinência na fidelidade e dependência a esse público. A “singularidade, a contextualização e a dependência do público” são

segundo Canário, os eixos fundamentais da acção educativa que se tornaram cada vez mais evidentes pelo aprofundamento e desenvolvimento da educação dos adultos (*id.*, p.100).

O *tempo*, porque reflecte uma estrutura social e produz uma ordem social determinada, revelou-se um “analista social de longo alcance” e trouxe para o seio da Educação e Formação de Adultos debates significativos. Toda a perturbação de ritmos e tempos sociais é um significativo indicador de mutação de uma ordem social. Por isso, considerar a dinâmica dos *tempos sociais* é fundamental para compreender as suas implicações relativamente ao processo educativo (Sue, *in* Carré & Caspar, 1999, p. 103).

Observando a estrutura dos *tempos sociais* relativamente a uma determinada época e a uma determinada sociedade observa-se a existência de um tempo dominante ou *pivot*, no âmago dos ritmos colectivos. É o caso dos “tempos sagrados” nas Sociedades Primitivas, do “tempo religioso” na Idade Média e do “trabalho” na Modernidade. Com o declínio e a marginalização do tempo de trabalho percebe-se nas nossas sociedades um novo tempo quantitativamente dominante, o *tempo livre*, o qual nem sempre é qualitativamente estruturante. Muitos preferem chamar-lhe “tempo liberto” e é visto como um “processo contínuo de libertação da restrição” por que ao invés dos tempos antigos não pode ser concebido sem o trabalho (*id.*, p. 105).

Hoje, no tempo liberto, paralelamente ao tempo de consumo, ao tempo doméstico, ao tempo de lazer, ou ao tempo da auto-produção individual, emergiram formas temporais de autoprodução colectiva baseadas no envolvimento voluntário em associações.

Eis agora o ponto em que estamos: de um lado o *tempo de trabalho* em declínio, que é cada vez menos regulador da actividade social, do outro, um *tempo liberto* dominante que espelha a desconstrução da ordem antiga e os desequilíbrios sociais. Este tempo liberto ainda não é, contudo, capaz de fornecer o princípio activo de uma nova ordem social. Mas é sintoma de fragmentação dos *tempos sociais*, de falta de tempo estruturante e de perda de sentido que caracteriza a situação actual.

Face a todos estes aspectos o modelo emergente de Educação de Adultos deve assumir mudanças relativamente ao *espaço* e ao *tempo* que passam pelas seguintes vertentes:

- valorização da comunidade como um espaço educativo;
- valorização da Educação ao Longo da Vida como um tempo sem limite para a Educação;
- valorização de formas de Educação não circunscritos ao calendário escolar.

4. EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA DE ADULTOS

O problema da sobrevivência colectiva e do desenvolvimento traduz-se imediatamente na tomada de consciência da unidade da comunidade humana, levando a aprofundar o sentido e as causas da crise social dos últimos tempos e a compreendê-la ao nível planetário da grande "família" de todos os homens.

No processo actual sabe-se quão importante é o estudo da Educação de Adultos, quer na perspectiva sócio-económica quer na perspectiva de realização pessoal e de participação comunitária atendendo às implicações de ordem cultural. Nos últimos anos aprofundou-se a ligação entre a pessoa e a comunidade e hoje podemos afirmar que, entra na definição da pessoa, a sua abertura ao outro, a sua vida comunitária. Na realidade, tão impensável é uma comunidade sem pessoas como uma pessoa sem comunidade. Por isso a perspectiva de adulto é uma, com duas dimensões inseparáveis, a sua realização pessoal e a sua participação na vida da comunidade.

Efectivamente no caso dos adultos, a comunidade torna-se essencialmente um espaço de Educação. Ela desencadeia Formação e é fonte de Aprendizagem. Nega o monopólio educativo da escola ao reconhecer que se pode aprender na família, no bairro, no clube, na associação. Falar do potencial educativo da comunidade significa não só que o espaço comunitário deve ser ampliado, mas que deverá ser sobretudo assumido. Este é um aspecto particularmente recomendado por instâncias educativas internacionais.

Conhece-se a importância de um vector estruturador dos processos de consciencialização que emergiram no campo da Educação de Adultos, no último século - o papel da Unesco. A difusão pública de programas de Alfabetização e Educação de Adultos nas quatro décadas posteriores ao fim da Segunda Guerra Mundial, está directamente relacionada com o envolvimento de instâncias internacionais para a paz e o desenvolvimento mundiais, no quadro das quais a promoção cultural depressa adquiriu um lugar estratégico.

Conhece-se o papel de destaque desempenhado pela Conferências Mundiais de Educação de Adultos e a sua contribuição para um aprofundamento dos laços entre adultos e comunidade. Um dos objectivos da Primeira Conferência Mundial realizada na Dinamarca, em 1949, foi o desenvolvimento de um sentido de comunidade entre as populações. Os participantes concordaram unanimemente na necessidade de ter em conta as necessidades próprias e as aspirações particulares de cada grupo, de cada lugar local ou nacional (por oposição à educação de massas e de elite).

Na Segunda Conferência Mundial ocorrida em Montreal (Canadá, 1960) reafirmou-se que a Educação de Adultos pretendia acompanhar a evolução do mundo moderno. Os participantes assumiram que o problema da sobrevivência colectiva e do desenvolvimento se traduz na tomada de consciência da unidade da comunidade humana, o que significa compreendê-la ao nível planetário da grande "família" de todos os homens.

A Terceira Conferência Mundial, em Tóquio (1972) afirmou-se como um acontecimento relevante para a Educação de Adultos. Nela se proclamou que, a Educação de Adultos tem o seu ponto de partida num acto de fé na democracia e que a Educação do Adulto não poderá realizar-se em escolas do tipo tradicional, mas sim através de processos que tenham em conta todos os tempos da sua vida, todos os lugares por onde passa, todas as actividades em que se empenha.

A Quarta Conferência realizada em Paris (1985) reconheceu a necessidade de pesquisa para a Educação de Adultos e o papel essencial jogado pelas universidades para promover tal pesquisa.

A Quinta Conferência Mundial realizou-se em Hamburgo de 14 a 18 de Julho de 1997, doze anos após a Quarta. Os aspectos relacionados com a valorização do trabalho na comunidade

voltaram a estar em destaque. Reconheceu-se o papel desempenhado pela Educação de Adultos em termos de Conhecimento, Valor e Criatividade e o papel específico desempenhado pelo trabalho na comunidade, o qual justifica e requer a colaboração de várias forças e organizações.

A Educação para todos os Adultos e os direitos e aspirações dos distintos grupos (Tema 8) foi considerada um desafio para o século XXI. Admitiu-se que existem muitos grupos que ainda não têm na prática direito à Educação, entre os quais as pessoas de idade e reconheceu-se a necessidade de estimular e ajudar todos os membros da comunidade a participar para responder "às diversas necessidades educacionais".

Os participantes à Conferência comprometeram-se a assegurar serviços e disposições necessários ao aproveitamento do Ano Internacional das Pessoas de Idade, (1999) defendendo a criação dum ambiente pedagógico favorável a todas as formas de aprendizagem para as pessoas idosas e a implementação de actividades que respondam à problemática do envelhecimento.

Não é por acaso que as últimas Conferências sobre Educação de Adultos vêm insistindo cada vez mais em tópicos relacionados com a Educação Comunitária. Assinale-se que as características de processo endógeno são reivindicadas na tendência para se procurar que sejam os próprios membros da comunidade a tomar consciência das suas necessidades e aspirações.

Desta forma a Educação Comunitária de Adultos aparece como um instrumento para o desenvolvimento integral do homem. Pressupõe que cada um, dentro da(s) comunidade(s) de base a que pertence e da comunidade humana em geral, treine em aprender permanentemente com os outros, e ao mesmo tempo, se habitue a difundir generosamente os seus conhecimentos e experiências por todos eles.

5. A EDUCAÇÃO NA TERCEIRA IDADE

Mantém-se ainda toda a pertinência em considerar os Idosos como um grupo com necessidades educativas específicas e é importante sublinhar a promoção de actividades educativas e culturais destinadas aos idosos "a fim de que assumam melhor o seu próprio envelhecimento, se lhes assegure melhores condições de assistência e se façam beneficiar as sociedades a que pertencem da sua longa experiência" (4ª Conferência de Educação de Adultos, Unesco, 1985, p. 51).

As iniciativas educativas destinadas a este grupo etário traduzem uma multiplicidade de programas e instituições, evidenciam um esforço de reflexão e o desenvolvimento de práticas de educação de adultos. Dir-se-ia que a Educação na Terceira Idade é muito mais do que uma forma de ocupar o tempo livre, será antes uma forma de continuar a viver.

São de realçar as iniciativas educativas implementadas pelas Universidades da Terceira Idade cujos programas para Idosos consideram a Educação na Terceira Idade como uma forma singular

de cada um se compreender, se situar e se comprometer. Na verdade a educação nesta faixa etária apresenta particularidades, exige problemática específica e modelos de intervenção adequados.

Um aspecto que deve ser assinalado é a situação de muitos idosos portugueses que apresentam lacunas de instrução e educação por falta de oportunidades de acesso. Um outro aspecto prende-se com o facto das situações de reforma mudarem em função de diferentes variáveis, como o sexo, convívio, estatuto sócio-cultural. Segundo Moody, quatro *Modelos de Intervenção* têm sido experimentados. Podem perceber-se estes modelos, observando as *razões* invocadas por determinados padrões de pensamento, através do quais se tenta legitimar a *prática*.

Quadro nº 1 - Modelos de Intervenção

(Fonte: R.H. Moody *in* Fonseca, 2000, p. 84)

RAZÕES	PRÁXIS
<p>* Exclusão Prevalência de atitudes negativas face aos idosos. São considerados seres decadentes e sem futuro. São considerados e julgados por oposição aos valores sociais dominantes: produtividade, rentabilidade, utilidade, dinamismo, etc</p> <p>* Serviços Sociais O ponto de partida é a necessidade de dar resposta aos seus múltiplos problemas</p> <p>* Participação O objectivo é a integração do idoso, em ordem a obter normalidade num determinado ambiente inter-relacional .</p> <p>* Actualização Utilização de uma perspectiva positiva que percepcione a velhice como um período de potencial desenvolvimento psicológico implementando novas e adequadas actividades.</p>	<p>* O idoso é rejeitado por não ter qualquer interesse sócio-educativo. Há tendência para a segregação.</p> <p>* Considera-se que a sociedade deve ajudar os idosos a ocupar o tempo de lazer, mas promove-se uma atitude consumista e não de auto-realização. O objectivo é satisfazer necessidades através de serviços públicos, concretamente assistência médica.</p> <p>* Através de actividades os idosos devem ser postos em contacto íntimo com a sociedade e o ambiente deve ser inter-relacional. Com a utilização de um princípio participativo, a pessoa compensa ou mantém níveis de aperfeiçoamento, sendo sujeito de formação.</p> <p>* A prioridade é manter os idosos auto-realizados e auto-criativos abrangendo diferentes aspectos de trabalho, familiar e cognitivo.</p>

O *modelo Exclusão* evidencia intervenção eminentemente negativa. Encontra-se em consonância com o paradigma biomédico que percepciona o envelhecimento como uma doença. O *modelo Serviços Sociais* apesar de deficitário, permitiu a muitos idosos beneficiarem de assistência. É ainda em Portugal, em muitos Centros de Dia, um modelo que predomina. Os *modelos Participação e Actualização* têm interesse sócio-educativo, porque defendem a intervenção,

integração e aperfeiçoamento dos idosos. Completam-se mutuamente e podem ser um referencial importante para actuações e programas educativos dirigidos à terceira idade.

Saliente-se também a pertinência da Recomendação da UNESCO aprovada na 19ª sessão da Conferência Geral de Nairobi, para a pessoas idosas:

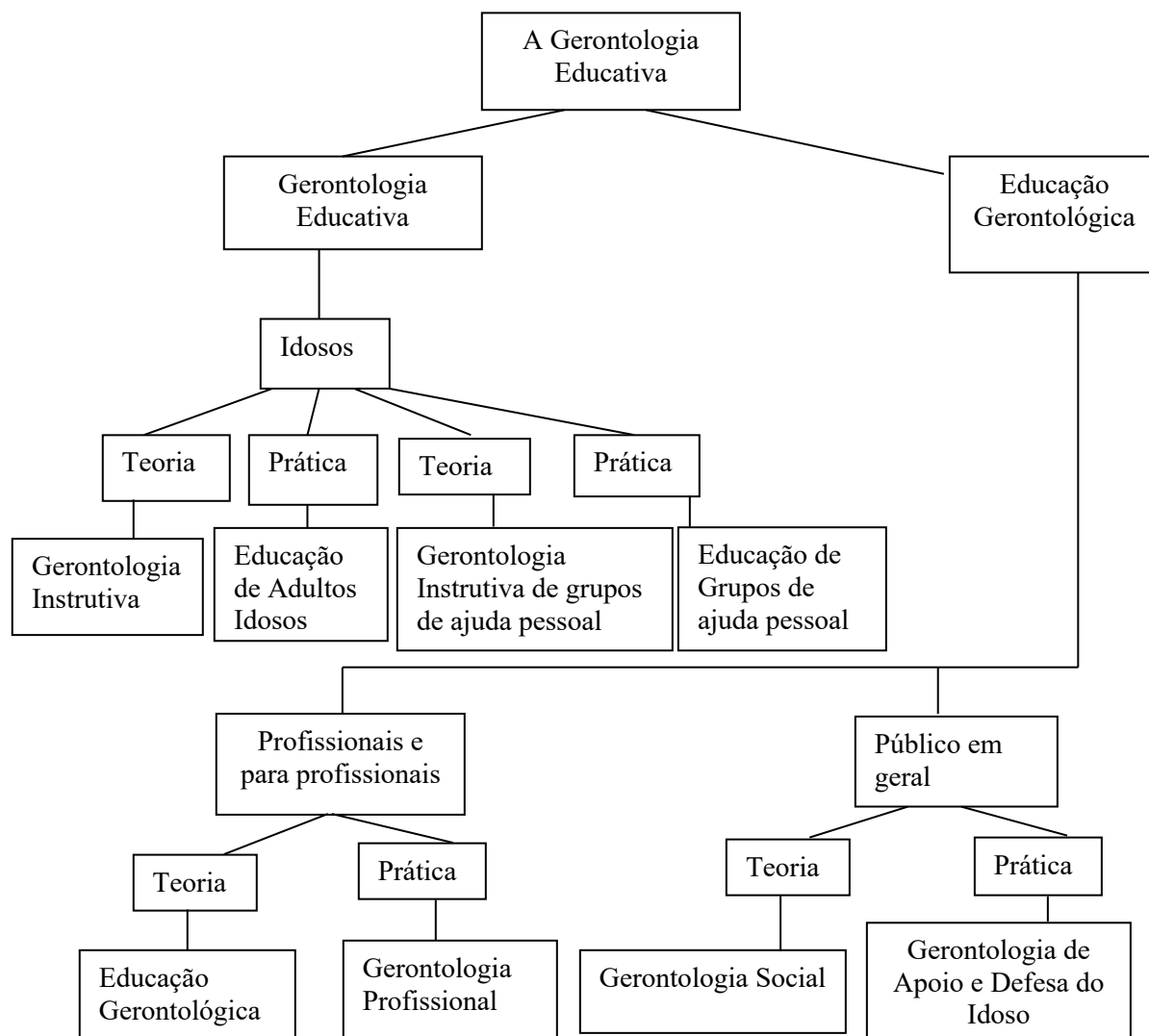
- a) compreender melhor a problemática contemporânea e as gerações mais novas;
- b) aprender a usufruir os tempos livres, a valorizar a saúde e um sentido para a vida;
- c) tomar consciência dos problemas que os reformados e pré-reformados enfrentam;
- d) conservar faculdades intelectuais e físicas, participar na colectividade e aceder aos diferentes domínios do conhecimento ou retomar actividades que ficaram fora do seu alcance (Simões, 1999, p. 15).

De elevado interesse é também a definição de *Gerontologia Educativa* (onde se enquadra *Educação Adultos, Gerontologia Social e Psicologia do Desenvolvimento*) considerada por António Vítor Garcia, como "um campo de estudo e de prática que tem um desenvolvimento recente na intervenção da Educação e da Gerontologia Social [...] na e acerca da velhice e do envelhecimento" (in Fonseca, 2000, p. 77).

Destaca-se a tripla dimensão deste processo, que considera actividades educativas direccionadas para as pessoas da terceira idade; as direccionadas para o público em geral sobre Idosos e envelhecimento; e, as direccionadas para profissionais que trabalham directamente com Idosos. Este autor parte do pressuposto que a educação é boa e os Idosos são uma boa clientela. Com isto quer significar que eles são cada vez em maior número, apresentam cada vez melhores condições físicas e psíquicas e melhores níveis de qualidade de vida. Considera-se a representação esquemática de Gerontologia Educativa como proposta fecunda relativamente à problemática do envelhecimento (*id.*, p. 78).

Figura nº 7 - Representação Esquemática da Gerontologia Educativa

(Martin Garcia, 1991, *in* Fonseca, *id.*, p. 78)



A *Gerontologia Educativa* inclui a teoria relativamente ao conhecimento, investigação, o ensino e a prática que inclui a dinamização de programas instrutivos para Idosos. Destaca-se em particular o papel previsto pela Educação de Adultos destinado ao desenvolvimento de prática educativa que focalize nos Idosos conhecimentos, habilidades e destrezas capazes de levar ao seu enriquecimento pessoal e cultural, a fim de lhes proporcionar uma melhor adaptação aos problemas contemporâneos. O papel desempenhado por grupos de apoio pessoal, grupos de Idosos, ou mesmos outros grupos intergeracionais na criação de ambientes lúdicos de Aprendizagem e Educação é importante para dar apoio, orientação, conselhos legais, dispensar cuidados pessoais e de saúde, incentivando os Idosos à participação.

A *Educação Gerontológica*, por sua vez, inclui estudo e prática, podendo a Gerontologia Social ajudar a conhecer os processos de envelhecimento actuais, a desmascarar mitos e estereótipos sobre a velhice e a perspectivar novas vias para sociedades envelhecidas. A *Gerontologia de Apoio e Defesa dos Idosos* aparece vocacionada para manter o público informado

acerca do envelhecimento o que poderá contribuir para aumentar a qualidade de vida dos Idosos. Por sua vez a *Gerontologia Profissional* inclui a Formação de Profissionais e Voluntários (ibidem).

É de realçar que a idade não é sinónimo de doença, que o envelhecimento não deve ser refém do paradigma biomédico e que os diferentes problemas com que o Idosos deparam, nomeadamente de memória, aprendizagem, capacidade auditiva, visão, etc. deverão minimizar-se com prevenção, tratamento e aprendizagem adequada.

Basicamente a Educação direccionada para a Terceira Idade convirá centrar-se mais sobre sobre a dimensão afectiva e social do que a dimensão física, embora esta não deva ser descurada especialmente em fases mais adiantadas como a chamada “quarta idade”. *A Educação dos Idosos inscrever-se-à* necessariamente, numa abordagem territorial. Cada região e cada comunidade tem que contar em primeiro lugar com os seus próprios recursos e tem que aprender a construir uma nova forma de os gerir. Implica processos endógenos de desenvolvimento, potenciar a educogenia do espaço local, valorizar critérios de natureza qualitativa, dar maior relevância a modalidades de auto e ecoformação.

Uma das suas características mais marcantes deverá ser a *multidimensionalidade* porque hoje a *Educação, a Saúde, o Ambiente e a Cultura* emergem como faces diversas e indissociáveis de um processo global e sistémico e constitui um desafio ser capaz de articular estas diferentes dimensões (Canário, 1998). A participação dos actores locais é fundamental em processos de Educação de Idosos. Esta, por sua vez, deve fazer uma chamada de atenção a um corpo de conhecimentos, técnicas e competências que respeitem a *Psicologia Diferencial de Adultos* e deve ser investida num clima de optimismo.

6. A EDUCAÇÃO NO LAZER E O LAZER NA EDUCAÇÃO

A ideia de uma obrigatoriedade de renovação e reciclagem no mundo profissional foi até ao momento consensual. Entretanto este consenso está agora a ser substituído pela necessidade imperiosa de aprender todos os dias e a cada instante. *Aprender a aprender* aparece como a melhor estratégia de participação social pressupondo-se que educação e vida são indissociáveis. Trata-se de um processo que deve abranger todas as ocasiões e todos os campos de actividade humana, a fim de fazer coincidir a realização pessoal com a participação na vida em sociedade.

Tradicionalmente a escola tem privilegiado uma educação compartimentada ao pôr a tónica no conhecimento linear que levou à predominância do cérebro esquerdo em detrimento de aspectos tão importantes como criatividade, sociabilidade, espontaneidade e autonomia, sem os quais a educação integral não é possível.

Todos estes aspectos são muito importantes para o desenvolvimento harmonioso do ser humano e indispensáveis ao *equilibrio hemisférico* (Katz & Rubin, 2003).

Ao assumirmos que o Idoso precisa de desenhar, pintar, jogar, fazer desporto, criar poesia, somos levados a construir um novo sentido para a Educação e Formação, o que implica repensar as finalidades da Educação e descobrir novas formas de articular *tempo de trabalho* e de *não trabalho*. Na realidade o tempo da vida não tem que ser gerido em função do *tempo de trabalho*, mas é o trabalho que deverá ser subordinado ao projecto de vida (Fonseca, 2000).

Até agora nas sociedades industrializadas as pessoas têm sido formadas para o trabalho e para a profissão e por isso não admira que o pôr termo à actividade profissional signifique ruptura com o mundo exterior. Quando confrontadas com mais *tempo livre* e afastadas dos locais de trabalho muitas pessoas não sabem o que fazer com essa fase da sua vida, quais são os seus desejos e como podem organizar e gerir o tempo para os concretizar. Durante um longo período o *ethos do trabalho*⁷ tornou-se dominante. Hoje assistimos ao desenvolvimento de um *ethos* mais centrado na necessidade de dar prioridade à qualidade de vida. Saliente-se então a situação de paradoxo relativamente às normas sociais. Por um lado considera-se a técnica um êxito porque permite aposentação das pessoas aos sessenta e cinco anos; por outro, muitas desses aposentados sentem a perda de trabalho como o desaparecimento duma importante dimensão das suas vidas, aonde se contém fortes elementos de identidade, sociais e económicos.

Todos estes aspectos levam-nos a reflectir sobre *tempo livre* e *tempo de lazer*, dois conceitos que foram usados indiscriminadamente e portanto permanecem com fronteiras difusas. Duma forma geral estes conceitos são usados para designar práticas de actividade não obrigadas e desejadas e normalmene a sua utilização é regida por parâmetros económicos (*id.*).

Uma distinção importante a fazer é que a expressão *tempo livre* é usada num contexto de relação com o trabalho e definida segundo critérios de residualidade, enquanto a expressão *tempo de lazer* é usada num contexto em que se coloca um indivíduo frente à possibilidade de transcender o mero uso do tempo livre, por que implica que o utilize com prazer (Veena Sharma, 1994, *in* Fonseca, *id.*).

Relativamente aos Idosos realça-se que muitos reformados e desempregados têm muito *tempo livre*, mas nem por isso mais liberdade para o usufruirmos. Assumem assim uma importância excepcional não tanto as actividades que podem ser realizadas, mas o significado que elas têm para a formação pessoal do indivíduo e o contributo que poderão dar para a possibilidade de transformação pessoal e social.

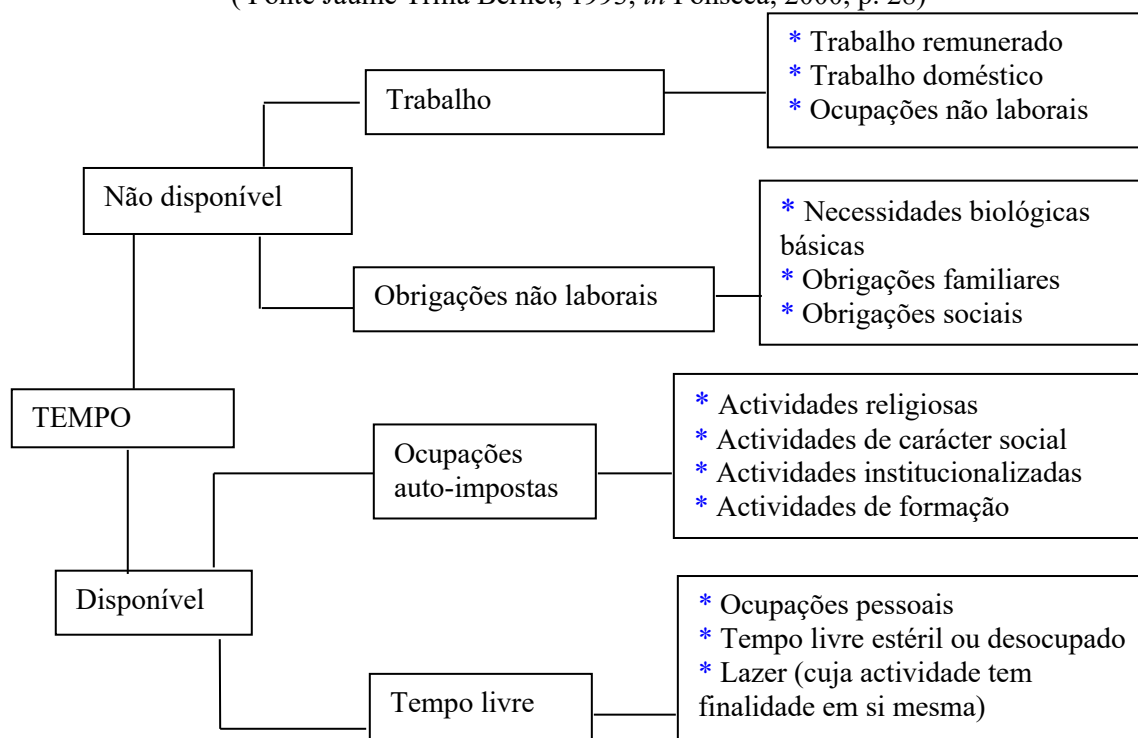
Na concepção tradicional e economicista, o trabalho foi apresentado como forma de ganhar a vida, como um dever moral e como um fim em si mesmo, porque útil e lucrativo enquanto o *tempo livre*, foi considerado *tempo livre de trabalho* e *tempo de não trabalho*.

Trilla Bernet tentou especificar as diferenças conceptuais entre *tempo livre* e *tempo de lazer* relacionando *tempo de trabalho*, *tempo de não trabalho* e *tempo livre*:

⁷ Identificado por Roger Sue (1994) como conjunto de regras, valores, normas e modelos que orientam o comportamento. *In Temps et Ordre Social*.

Figura nº 8 - Distinção entre *Tempo não disponível* e *Tempo disponível*

(Fonte Jaume Trilla Bernet, 1993, in Fonseca, 2000, p. 28)



Esta categorização do *tempo* em *disponível* e *não disponível* tenta equacionar a estrutura real dos *tempos* com as actividades progressivamente mais complexas mobilizadas pela sociedade contemporânea. Relativamente ao mundo dos Idosos Reformados, este esquema permite perceber que libertados do mundo de trabalho remunerado, mesmo os que não forem muito activos terão ainda para gerir todo um tempo não disponível relacionado com o trabalho doméstico, com as necessidade biológicas básicas e as obrigações familiares e sociais. Quanto aos mais activos eventualmente poderão dar-se a um conjunto de ocupações auto-impostas, conforme as suas exigências intelectuais, emocionais e sociais.

Só depois de tudo isto é que se pode falar de *tempo livre* que os idosos poderão ocupar em actividades pessoais voluntárias, em tempo estéril ou desocupado, fonte muitas vezes de frustrações e finalmente em *lazer* propriamente dito, como a forma escolhida e assumida com autonomia e prazer para se ocupar. Portanto, desde logo, o uso do *tempo livre* por si só não garante a experiência do *lazer*.

Aliás, *tempo de trabalho* e *tempo livre* são fenómenos recentes, podendo afirmar-se que os valores culturais e sociais actuais convergem tendencialmente na trilogia *tempo de trabalho*, *tempo livre* e *tempo de lazer*. Por tudo isto o *lazer*, e especialmente o *lazer criativo*, poderá tornar-se uma actividade libertadora para muitos Idosos Aposentados, na medida em que contém potencialmente numerosas oportunidades capazes de levar os idosos a aprender a aprender.

Por outro lado a expectativa de transformação do *homo faber* em *homo ludens* de que fala Dumazedier (1962, p. 30) pode configurar uma autêntica liberdade e auto-realização, reforçando o prazer pela aprendizagem.

Para muitos Idosos trata-se de descobrir para além do tempo de trabalho que chegou ao fim, para além do tempo liberto, um outro tempo, *o tempo da utilidade social e do envolvimento associativo*, como lhe chama Roger Sue. Ele poderá ser *tempo de socialização, de trocas e de produção de valores num tempo liberto que pode ser sinónimo de solidão* (in Carré & Caspar, 1999, p. 106).

Simões defende que se por um lado é verdade que a grande maioria dos Idosos dispõem de menos *tempo livre* do que se pode pensar, por outro lado, dispor em abundância do tempo não é garantia de que seja usado para fins educativos, é apenas uma possibilidade entre tantas outras (1999).

Lazer e Educação são dois termos íntimamente relacionados, porque em todas as práticas de lazer estão implícitas aprendizagens, comportamentos e atitudes que se interrelacionam com a Educação. A importância do *Lazer* para o campo da Formação assume uma dimensão significativa face a estudos que comprovam que “em muitos países economicamente prósperos”, os Idosos não participam significativamente em programas educativos (Lowe, 1996, cit. por Simões, *id.*).

Na realidade uma “sociedade de reformados”, não terá que ser necessariamente uma “sociedade de desocupados” (Fonseca, 2000). Neste sentido, uma vez que a intervenção educativa constitui um passo importante no âmbito da terceira idade, não podemos deixar de referir a importância das Universidades da Terceira Idade como geradoras de programas direccionados para os mais Idosos da Comunidade.

CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DE ADULTOS IDOSOS

1. UM OLHAR SOBRE O PRESENTE

Em todos os países ocidentais e em especial nos mais industrializados, observa-se o envelhecimento populacional. Com a queda vertiginosa da mortalidade infantil e o aumento impressionante da longevidade todos os níveis da nossa sociedade são afectados pelo problema do envelhecimento. Os Estados - Membros da UE enfrentam actualmente um aumento contínuo do número de reformados. São necessárias profundas modificações no plano social e cultural. As infraestruturas dos sistemas de protecção precisam de adaptar-se continuamente. Um profundo e intenso debate sobre a valorização das pessoas idosas tem vindo progressivamente a impôr-se. Segundo conclusões de pesquisas realizadas pela Comissão Europeia: “As pessoas idosas entre 55 e 64 anos são cinco vezes menos susceptíveis de participar na educação e formação que as situadas entre 25 e 34 anos”⁸. Numa sociedade dinâmica, que evolui rapidamente, é necessário que as pessoas idosas tenham acesso à educação e à formação ao longo da vida, para que possam adaptar-se às mudanças e continuar a jogar um papel activo e produtivo no seio da sociedade. Impõe-se portanto, que o aumento da longevidade seja acompanhado pelo aumento de oportunidades de Formação e intervenções de estimulação social e cognitiva.

1.1. Os Idosos como fenómeno sócio - demográfico

A demografia tem-se debruçado sobre o envelhecimento das sociedades apreciando o fenómeno nas suas dimensões e nos seus contornos através dum ponto de vista particular - a análise estatística do desequilíbrio das respectivas estruturas etárias. Mas o fenómeno demográfico não existe como um “facto puro”, quer dizer meramente científico. Ainda que seja uma construção científica ele implica interpretações de ordem política, cultural e social e exige perspectivas multi-disciplinares (Esteves, 1994, p. 166).

Vallin, do Instituto de Estudos Demográficos de Paris, pôs em destaque duas ideias importantes na Conferência Mundial da População realizado no México em Agosto de 1984:

- A existência dum impossibilidade mútua - ou resolver o problema demográfico sem desenvolvimento económico e social, ou sair do subdesenvolvimento sem domínio do crescimento demográfico. A necessidade dum visão complexa que englobe a crescente e desesperada preocupação de alguns países ocidentais com os seus “índices de vitalidade” em ordem a adquirir consensos relacionados com repartição geográfica. Na realidade dado o desequilíbrio demográfico

⁸ AGE, la plate-forme européenne des personnes âgées <http://www.age-platform.org/FR/index.php> 2005-12-03

crescente entre os países ricos e os países pobres, dá-se cada vez mais importância à questão das migrações internacionais (cit. por Esteves, *id.*).

Actualmente o fenómeno do envelhecimento passou a ficar cada vez mais presente na agenda política europeia. Percepcionando as tendências fortes da dinâmica demográfica que vêm sendo formuladas como envelhecimento das sociedades, o desafio maior que se coloca é não permitir que muitas concepções dadas como científicas reduzam o “desenvolvimento humano a versões mais ou menos sofisticadas de concepções etnocêntricas de sociedades e grupos” assumidas “presumidamente como padrões ideais” (Esteves *ib.*, p. 195). Do ponto de vista das Ciências Humanas trata-se de saber como e para quê usar os quadros estatísticos, de tomar consciência dos aspectos que na nossa era, limitam, possibilitam ou facilitam, a leitura dos fenómenos complexos.

O que se faz habitualmente é mostrar a evolução do crescimento demográfico através de pirâmides etárias diferenciadas. Desde a década de 90, as estruturas etárias dos EU e da UE alargam o vértice da pirâmide, com os idosos atingindo 12 e 13%, mostrando um tronco com os adultos e jovens adultos atingindo 2/3 da população, e restringindo a base com valores da ordem dos 20%. Pelo contrário as outras grandes regiões do globo (América Latina, Ásia e África) alargam a base atingindo valores de 34 e 45%, têm no tronco o grupo etário 15-64 anos que representa mais de metade da população, mas restringem o vértice com idosos representando apenas 3 e 5% da população total.

Estas estruturas demográficas contrapõem regiões predominantemente jovens a regiões predominantemente adultas e idosas. Aquelas com problemas centrados “na criação e educação”; estas com problemas centrados “nos cuidados de saúde, segurança e velhice” (*ib.*, p. 167).

Na Europa dos 12, há segundo os recenseamentos de 1980, uma média de 13,6 % de pessoas idosas, variando entre a percentagem mais baixa de 10,7% que pertence à Irlanda e a percentagem mais alta, de 16,6% que pertence ao Reino Unido. Dadas as diferentes realidades dos diferentes Países e em ordem a procurar um entendimento mais completo do fenómeno do envelhecimento tem vindo a tentar-se a definição de outros níveis do fenómeno nomeadamente:

- determinação e evolução do “rácio de dependência” para compreender a relação envelhecimento-população economicamente activa;
- determinação dos níveis de solidão na Europa com estatísticas europeias sobre a habitação;
- determinação das transformações da estrutura de consumo segundo a idade;
- distribuição de tipos de valor (materialistas e pós materialistas, na Europa, por coortes idosas e no conjunto populacional) para compreender a dimensão da matriz valorativa de diferentes grupos etários nas nossas sociedades.

Uma pesquisa antropológica recente revelou que 80% dos Idosos, em Espanha, declarava destinar a totalidade dos seus rendimentos à alimentação, habitação e medicamentos. Isto evidencia que os gastos no lazer ou no ócio estão irremediavelmente comprometidos. Por outro lado em países como Grécia, Espanha e Portugal, os valores materialistas são mais frequentes que os valores pós-materialistas, o que permite visualizar “os Idosos do Sul” como dependentes das coisas materiais e com pouco ou nenhum acesso aos produtos culturais (*ib.*).

1.2. A Idade como uma questão económica

Tendo em conta o contexto europeu, a população está a envelhecer. Para além do aumento do número de Idosos devido ao aumento da esperança média de vida, isto acontece também, porque tem vindo a diminuir a taxa de natalidade. Por sua vez a quebra de natalidade origina uma diminuição do número de jovens que entram no mercado de emprego. Desta forma, o número de Idosos disponíveis no mercado de trabalho tende a ser superior ao dos jovens.

É de salientar que, relativamente à idade os resultados-chave económicos e sociais exigem uma nova focalização. Necessitam ser reexaminados tendo em conta uma visão que inclua prioritariamente Emprego, Formação e Aprendizagem, para além da atenção que deve ser dada à distribuição e consumo de bens e serviços, à construção ambiental, à provisão de saúde, à promoção e cuidados provisionais com a família, com a vida cultural e com a participação na vida pública.

Afirma-se que a base financeira diminui com o envelhecimento da população e esta diminuição irá acentuar-se ainda mais se a pré-reforma se instaurar em grande escala. Consequentemente, quanto mais se institucionalizar a pré-reforma, menos se esperará dos mais Idosos em termos de desenvolverem uma postura activa na sociedade e de se manterem na vida profissional.

Ora, tendo em conta as múltiplas capacidades que só se desenvolvem a partir de uma determinada idade e todas as que se reforçam com a idade, com relevo para a reflexão antes da acção, o sentido da responsabilidade e as relações sociais, é lamentável deixar que este grupo da população abandone a vida profissional antecipadamente.

Recentemente a UE e seus Estados Membros identificaram a idade como uma das chaves económicas, devido aos desafios sociais que é preciso enfrentar. Desde 1997 o tema da Idade passou a fazer parte das agendas políticas da União Europeia. Foi criado um programa transnacional de acção Anti-Discriminação para o período 2000-2006, onde a terceira idade é contemplada. Na sequência deste programa dois importantes instrumentos legislativos foram adoptados em 2000, os quais deverão ser agora devidamente implementados na legislação nacional dos diferentes Estados Membros: a Directiva Comunitária sobre Igualdade de Ocupação e Emprego e a Directiva Comunitária contra a Discriminação Racial e Étnica. Uma vez que a discriminação etária varia nos diferentes países, a aplicação nacional destas directivas apresenta dificuldades inerentes a cada contexto.

Por outro lado, graças aos contributos de várias disciplinas, reforçaram-se novas pistas para manter durante mais tempo os Adultos Idosos na vida profissional. Os economistas defendem que o nível de rendimento joga um papel importante; os gerontologistas e ergonómistas chamam a atenção para a importância das pressões físicas e mentais do trabalho; os psicólogos cognitivos põem em destaque a evolução irregular das capacidades de aprendizagem ao longo da vida; os

sociólogos do trabalho e da empresa insistem na necessidade de se adoptarem políticas de pessoal que tenham em conta a idade.

Alguns investigadores defendem que as funções podem e devem adaptar-se à evolução das aptidões físicas e mentais dos indivíduos. Estariam incluídas neste domínio medidas como: “mudanças de pessoas para outras funções, adaptação das regras, em matéria de horário e férias aos trabalhadores que vão envelhecendo e a criação de novos tipos de possibilidade de reforma parcial” (Coninck & Kiekens, 2000, p.15).

Fala-se no combate aos preconceitos relativamente aos trabalhadores idosos e na implementação de programas de evolução de carreira, uma vez que as pessoas estão mais dispostas a fazer um investimento pessoal quando têm possibilidade de assumir um maior controlo sobre o seu próprio futuro. Sabe-se também que o desenvolvimento das práticas flexíveis de trabalho, se não for acompanhado de uma mudança drástica nas actuais práticas de Formação, que são determinadas pela idade, provocará inevitavelmente uma fragilização da posição dos trabalhadores idosos.

Se não houver modificação das políticas actuais de gestão dos recursos humanos é provável que a necessidade crescente de organização flexível de trabalho acabe por precarizar a situação dos trabalhadores mais Idosos.

Espera-se então que “a polarização do mercado de trabalho irá ocorrer cada vez menos entre um núcleo dos trabalhadores permanentes e os trabalhadores periféricos e cada vez mais entre trabalhadores com mais idade e trabalhadores com menos idade” (*id.*, p. 16).

Segundo Coninck & Kiekens é necessário que as empresas reajam positivamente, sem preconceitos, “investindo no capital humano da sua mão-de-obra mais idosa”(ib.). É ainda necessário repensar e flexibilizar as práticas de organização do trabalho concretamente no que se refere a participação activa dos trabalhadores, trabalho em equipa, rotação das tarefas, organização do tempo de trabalho e regimes remuneratórios flexíveis ligados ao desempenho e também flexibilizar as vias de saída do mercado de trabalho (reforma parcial, flexível ou progressiva). Em resumo, medidas destinadas a compensar a subida dos custos salariais provocadas pelo envelhecimento da população activa.

Estes autores propõem que o Estado-Providência deveria agora adoptar uma abordagem mais dinâmica do ciclo de vida. O *contrato geracional* que foi socialmente construído deveria modificar-se. Uma possível evolução seria, já não a diferenciação das idades, mas uma integração na qual *a Educação, o Trabalho e o Lazer são concomitantes e não sucessivos*. Um sistema de títulos poderia até mesmo ser uma das múltiplas formas de concretização deste novo contrato geracional: “no quadro das actividades de trabalho, poderiam ser adquiridos títulos de educação ou de lazer” e por sua vez “no quadro das actividades de educação e de lazer poderiam ser adquiridos títulos de trabalho” (*ib.*, p. 28).

Obviamente sobre os resultados e efeitos deste sistema pouco se pode, por agora, adiantar mas, uma coisa é certa, nas sociedades ocidentais emerge um novo momento histórico na invenção

e definição do tempo social e do tempo livre. Buscando um novo sentido para as suas vidas os Idosos, são agora chamados a reinterpretar o tempo.

1.3. *Age Equality e Comunidade das Gerações*

A discriminação etária é uma experiência diária para milhões de pessoas idosas na UE. Espera-se por isso, que a agenda política da UE possa vir a basear-se não só no reconhecimento dos direitos fundamentais das pessoas de todas as idades (processo que já está iniciado) mas também no reconhecimento duma maior contribuição dos mais velhos na sociedade.

Para a Europa a meta seria agora: *Towards Age Equality*.

Esta meta é defendida pela AGE ⁹- *Plataforma Europeia das Pessoas Idosas*, criada na sequência da Estratégia de Lisboa, em ordem a sensibilizar a comunidade para as questões que preocupam os idosos e promover o seu interesse na União Europeia. Trata-se de um meta sustentada por um conceito de base: **o princípio da neutralidade etária** que permitirá aos indivíduos serem julgados segundo as suas capacidades e necessidades individuais .

Admitindo uma tendência da sociedade neste sentido, os estereótipos negativos relativamente ao envelhecimento serão culturalmente inaceitáveis. O objectivo será a criação de uma sociedade para indivíduos de todas as idades, no seio da qual todos os cidadãos possam usufruir dos mesmos direitos em termos de condições de vida, situação económica, acesso aos bens e serviços e participação na cidadania.

Uma abordagem compreensiva desta meta requer muito mais do que legislação forte. Requer promoção cultural para mudar atitudes e práticas que suportam os preconceitos sobre a idade. A acção é indispensável - só ela pode desafiar os estereótipos. Políticas geradoras de igualdade devem ser implementadas para impedir violências e abusos sobre os mais Idosos. A realização de um objectivo de igualdade para todas as idades será potencialmente tão benéfica para as pessoas idosas quanto para a população em geral.

O reconhecimento do valor dos Idosos, da sua sabedoria, da sua experiência, do seu inestimável contributo para todas as gerações e das suas especificidades, terá efeitos benéficos diminuindo a exclusão social de que são vítimas.

A igualdade entre as idades serve também os interesses económicos sociais e culturais da Europa dos seus Estados Membros e de toda a Comunidade Internacional, e não é incompatível com a maximização do potencial económico e da coesão social.

A discriminação fundada sobre a idade, denominada **agismo** recorre a estereótipos relativamente à natureza e capacidades dos indivíduos relacionando-as automaticamente com as consequências do envelhecimento demográfico (*id.*).

⁹ AGE, la plate-forme européenne des personnes âgées <http://www.age-platform.org/FR/index.php>. 2005-12-02

O *agismo* encontra-se muito espalhado e são muitos os que tomam as ideias preconcebidas sobre a idade como justificadas e racionais. É visível em numerosos domínios da sociedade nomeadamente: Emprego e Formação, acesso à Educação, Saúde, Bens e Serviços, acesso à Participação nas decisões políticas, ao Diálogo Civil e à Afectação de Recursos e Infraestruturas. O *agismo* aparece muitas vezes sob forma de *discriminação directa* quando os indivíduos são tratados menos favoravelmente devido à sua idade. Outras vezes apresenta-se como uma *discriminação indirecta*, isto é, sempre que uma condição ou obrigação se aplica a todos da mesma forma, indiscriminadamente, tendo um efeito desproporcionado e prejudicial sobre um grupo, sem possuir contudo uma justificação objectiva (*ib.*).

À semelhança do que acontece com as relações de poder, a discriminação etária aparece também, muitas vezes, como uma forma de molestar e maltratar. As concepções correntes sobre a idade são dadas como legítimas, o que serve para legitimar os actos de discriminação. É o caso da reforma forçada de muitos trabalhadores ou da afectação de recursos prioritários de saúde a outros grupos, que não os idosos. Por tudo isto, os limites arbitrários sobre a idade devem ser definitivamente mudados. Já que o tempo é uma construção, devem adquirir-se novas formas de perceber o tempo. Estas novas formas de perceber o tempo podem fazer toda a diferença, em relação a um ajustamento equilibrado das nossas vidas, no dia a dia e no futuro. Até agora desenvolvemos alguma consciência de algumas necessidades relativamente aos mais velhos. Mas podemos ir mais longe. Investigadores como Graney and Hays (1976), por exemplo sugeriram que as necessidades podem ser organizadas “numa hierarquia útil” e o gerontólogo educacional McClusky¹⁰ mostrou em acto que “os profissionais com conhecimento sobre necessidades funcionais das pessoas mais velhas podem tornar-se capazes de guiar e aperfeiçoar a prática educacional neste sentido”.

Trata-se de considerar que as diferenças entre as gerações resultam de diferentes valores, crenças e experiências e que poderão tornar-se benéficas. Isto é, não deverão cavar o fosso entre gerações, mas somente acentuar a necessidade de aprendermos uns com os outros. Também os desafios escolares futuros serão cada vez mais de natureza intergeracional. Estas diferenças poderiam levar-nos a uma maior interacção entre as gerações e a uma maior promoção da educação dirigida aos mais velhos. McClusky chamou-lhe *Community of Generations*. O conceito de *Comunidade das Gerações é uma variação intencional da life-span dirigida à compreensão da totalidade da vida (id.)*.

É baseado na assunção, que ainda que separados pelo tempo e pela experiência, “cada geração todavia tem uma aposta comum com outras gerações relativamente à totalidade da vida da qual faz parte.” (*id.*) Existe algo de comum entre estes dois conceitos: *Age Equality e Community of Generations?* Existe de facto. Os dois pressupõem que uma visão sobre os mais velhos deve caracterizar-se por *integração sem rejeição*. Efectivamente, a *integração sem rejeição* diz respeito à *inteligência sinérgica*, algo difícil de compreender. Podemos entender intelectual e

¹⁰ Infed Encyclopedie. On Line: Infed encyclopedie. <http://www.infed.org/thinkers/mcclusky.htm>. 13 de Março de 2004.

teoricamente o que seja integração sem rejeição, mas isso não nos garante que saibamos como fazê-la na prática. Trata-se de uma abordagem holística, direccionada para a visão do indivíduo como um todo integrado, inscrito na totalidade da vida.

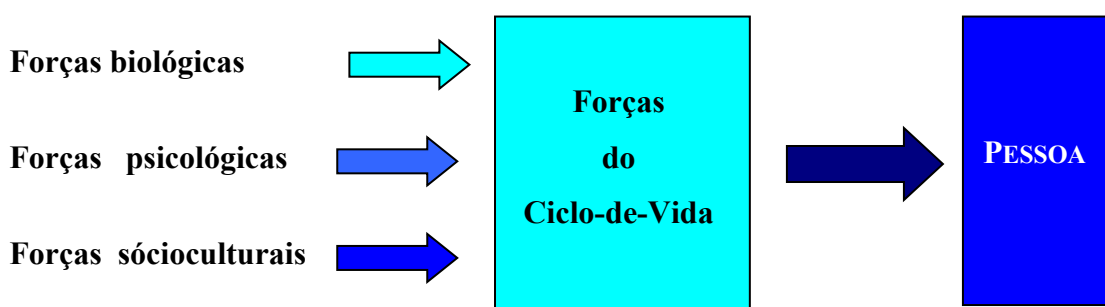
1.4. A evolução do conceito de Idoso

Estamos habitualmente rodeados de falsas ideias sobre as pessoas mais velhas. Quem não viu já típicos *cartoons* em que se grageja com a supostamente depauperada memória dos Idosos ou quaisquer outras habilidades físicas ou psicológicas degradadas? Através dos *media* passa frequentemente a ideia que os Adultos Idosos são incapazes de conduzir produtivamente as suas vidas. *Magazines* populares, publicidade, revistas variadas, televisão e música são ótimos campos para realizar um produtivo *check-in* da enorme quantidade de mitos e estereótipos ligados ao tópico do envelhecimento. Assim se instalou, e é ainda predominante nas sociedades ocidentais, o mito do declínio intelectual relativamente às faixa etárias mais avançadas. Contudo se o envelhecimento é um facto biológico inevitável, inscrito no nosso código genético, é insustentável actualmente, graças ao avanço científico, que ainda se defenda uma correspondência exacta entre envelhecimento físico e declínio intelectual. A Psicologia do Desenvolvimento tem posto em evidência que “a cognição do adulto, mais do que declinar, evolui para níveis em que a cognição e a afectividade interagem fortemente” (Marchand, 2001, p. 71).

Segundo Cavanaugh (1997) os desenvolvimentistas típicos consideram a intervenção de *Forças Interactivas no Ciclo-de-Vida*, como se pode observar:

Figura nº 9 - Forças Interactivas no Ciclo de Vida

(Fonte: Figura adaptada, Cavanaugh, 1997, p. 5)



O desenvolvimento da pessoa é formado pela interacção destas três forças através do Ciclo-de-Vida. Nas *forças biológicas* incluem-se todos os factores relacionados com a genética e a saúde susceptíveis de afectar o desenvolvimento. Todos os factores internos de percepção, cognição, emoção e personalidade que afectam o desenvolvimento estão incluídos nas *forças psicológicas* que providenciam as características que nos tornam individuais. As *forças socioculturais* incluem

os factores interpessoais, sociais, culturais étnicos que afectam o desenvolvimento. Providenciam a diversidade e a rede de pessoas com as quais interagimos.

Nas *forças do Ciclo-de-Vida* reflectem-se as diferenças relativamente aos mesmos acontecimentos ou os somatórios da combinação de *forças biológicas, psicológicas e socioculturais* que afectam as pessoas em diferentes momentos da sua vida.

Portanto, cada um de nós é um produto de uma combinação única destas forças e “todas elas se combinam para criar as experiências de desenvolvimento que afectam as pessoas”. O reconhecimento destas forças exige (no mínimo) investigadores que adoptem uma visão multidisciplinar do desenvolvimento. Este reconhecimento é indispensável porque até aqui a maior parte dos psicólogos do Desenvolvimento olhava a idade como um inevitável declínio e não admitia a hipótese da necessidade de outras visões (*id.*, p. 7).

1.5. Idosos e processo cognitivo

O estudo da vida adulta e da terceira idade tem vindo a interessar um elevado número de investigadores, os quais enquadrados em diversas perspectivas teóricas, estudaram diferentes aspectos do desenvolvimento. Segundo Marchand “cada uma destas perspectivas surgiu e desenvolveu-se com o objectivo de expandir e ultrapassar as limitações das restantes ” (2001, p. 11).

A perspectiva mais antiga é a *psicométrica*, uma abordagem multivariada que remonta ao século XIX. Permitiu o desenvolvimento de testes estandarizados de inteligência e serviu de fundamento científico à visão estereotipada do envelhecimento, encarado como deteriorização física e intelectual (*id.*).

Por sua vez os termos desenvolvimento humano e desenvolvimento psicológico durante várias décadas relacionaram-se com a infância e a adolescência porque tradicionalmente os estudiosos do desenvolvimento psicológico analisaram o crescimento da criança e do adolescente, tendo a maioria dos autores defendido que o desenvolvimento terminava antes da vida adulta, durante a qual aparecia um crescente e inevitável declínio.

Sabe-se hoje que existe desenvolvimento psicológico ao longo de toda a vida e que durante a vida adulta e a terceira idade se desenvolvem certas dimensões da cognição e do eu, enquanto outras declinam. Elevado numero de investigadores enquadrados em várias perspectivas históricas estudaram vários aspectos do desenvolvimento (entre os quais o da cognição) duma forma muito expressiva na segunda metade do século XX.

Quadro nº 2 - Linhas de Investigação Desenvolvimentista
(Fonte: construído a partir da leitura de Marchand, 2001, pp. 10 - 22)

Investigadores	Aspectos do Desenvolvimento	Ano
Duvall, E (**)	Relações interpessoais (familiares)	1962
Baltes & Schaie	Desenvolvimento da cognição	1973
Loevinger, J (*)	Existência de novos estádios além da adolescência	1976
Levinson, D (**)	Desenvolvimento do eu	
	Estruturas e períodos de transição da vida adulta	1978
Bee, H.	Tarefas de desenvolvimento específicas da vida a adulta	1987
Ericson (*)	Desenvolvimento da identidade	1980
Labouvie-Vief (*)	Desenvolvimento da cognição	1980
		1984
Clayton & Birren	Desenvolvimento da sabedoria	1980
Pascual-Leone (*)	Desenvolvimento da cognição	1983
Kramer (*)	Desenvolvimento da cognição	1983
		1990
Kohlberg, & Armon	Desenvolvimento do juízo moral	1984
Kohlberg & Ryncarz (*)		1990
Commons, Richards & Armon (*)	Desenvolvimento da cognição	1984
Baltes & Smith	Desenvolvimento da sabedoria	1990
Kramer (*) Sternberg		

(*) autores que levantam a hipótese de existirem novos estádios de desenvolvimento além da adolescência, mais maduros e integrados do que os precedentes;

(**) autores que defendem múltiplas mudanças caracterizadas por ganhos e perdas.

As pesquisas no âmbito do desenvolvimento provocaram efeitos positivos na forma de conceber a idade e os idosos. É devido a estas pesquisas que o “declínio intelectual” passa a ser encarado duma forma mais objectiva (*id.*).

Eis como Marchand, responde à questão - Declínio intelectual dos idosos: mito ou realidade?

- “Tendo em consideração os dados disponíveis, já se pode responder: mito até aos 70, 80 anos de idade, excepto se houver patologia (afecções demenciais ou depressivas ou outras) e,

realidade, a partir destas idades mas não afectando necessariamente, todas as capacidades, nem todos os sujeitos” (*ib.*, p. 70).

Relativamente aos Idosos, os resultados actuais são concordantes ao mostrar que o envelhecimento cognitivo manifesta-se em idades muito mais avançadas do que se pensava. Além disso não é um processo homogéneo que afecta da mesma maneira as diferentes capacidades. Há pessoas (sobretudo as que desenvolvem intensa actividade intelectual) que não perdem capacidades intelectuais, durante todo o seu ciclo de vida. E, para além do mais, o envelhecimento cognitivo pode ser controlado através de “intervenções de estimulação cognitiva” (*ib.*, p. 164).

Por tudo isto ressalta-se a importância das Universidades Seniores como oportunidades de estimulação cognitiva, sobretudo pela forma como estimulam a curiosidade dos Idosos. Segundo Paulo Freire exercer “a curiosidade de forma correcta é um direito”. Porque com a curiosidade domesticada pode-se “alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objecto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objecto” (1997, p. 95).

A construção ou a produção do conhecimento do objecto implica o exercício da curiosidade e este, por sua vez, pressupõe capacidade crítica-reflexiva, isto é, ver o objecto distanciadamente, sem identificação ou colagem a ele. Implica observá-lo, delimitá-lo, cindi-lo, cercá-lo. Usando as capacidades de comparar e perguntar a aproximação ao objecto torna-se, como diz Freire, “aproximação metódica”. Um educador repousado “no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano, rompe a forma anquilosada dos espaços tradicionais da escolástica e oferece implicitamente um convite à postura dialógica aberta, curiosa, indagadora”. Quem quer que se assuma como educando, começa por responder (mesmo inconscientemente) com agrado a esse convite, que é em si mesmo o primeiro passo para a possibilidade de usufruir em conjunto “uma intimidade do movimento do pensamento” (*id.*, p. 96).

O lugar onde se exerce uma tal curiosidade, torna-se incómodo para os que querem dormir ou os que pretendem a passividade, consumindo apenas o conhecimento. Ouvir e ver num espaço desta natureza torna-se um exercício neuróbico. Usufruir o capital cultural disponível, que flui num tal espaço, exige actividade bi-hemisférica. A actividade analítica do hemisfério esquerdo entrelaça-se constantemente com as sínteses elaboradas pelo hemisfério direito.

No espaço próximo dos envolvidos no processo há um sentido vivido que emana das indagações, das pausas, dos silêncios, das dúvidas, das incertezas e do espanto. A cognição e a afectividade podem entrelaçar-se admiravelmente num espaço criado pelas mentes perceptivas à curiosidade. Conhecer, actuar, perguntar mais, re-conhecer é o desenvolvimento natural do processo criado.

Diz Freire que “o exercício da curiosidade fá-la mais criticamente curiosa, mais metodicamente perseguidora do seu objecto”. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mais rigorosa se torna e portanto “mais epistemológica” (*ib.*, p. 98). É como se fosse dança - há uma espécie de coreografia que começa na curiosidade espontânea e termina na curiosidade epistemológica, evoluindo elegantemente na mente de quem ensina e de quem aprende.

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar envolvendo todo o cérebro na acção. E uma vez satisfeita a curiosidade, a capacidade de inquietar-se e buscar, continua de pé no ser humano. A abertura do ser ao mundo e a transitividade da consciência, tonam-se então indispensáveis, à medida que os seres envolvidos num processo de aprendizagem, refinam as suas operações de rigor metódico. É como se eles próprios se auto-propusessem escalar níveis de conhecimento cada vez mais subtis e elevados para, finalmente, se aproximarem com a maior exactidão possível, dos achados da curiosidade que perseguem. No topo dessa escalada, coroando o desenvolvimento diferencial, talvez o ser humano possa enfim, encontrar-se a si mesmo como um **ser singular e unificado**, quem sabe?

2. FORMAR-SE COMO SER SINGULAR E UNIFICADO

Muitas vezes os adultos estão orfãos duma maturidade que lhes escapa e o seu desenvolvimento psicológico é mais um desenvolvimento em espiral, com manifestação de crises do que um desenvolvimento linear, porque passam por momentos de estruturação da experiência, momentos de desestabilização, momentos de ruptura e de crise, enfim, momentos de recomposição identitária. Formar-se como um ser singular e unificado, não é, portanto, tarefa fácil.

2.1. Formação de Idosos como transcendência, desenvolvimento e liberdade

O meio tempo da vida é com efeito uma *temporalidade significativa da vida adulta* onde um sentimento de maturidade pode despertar, mas nem sempre. Ocorre nessa altura normalmente um deslocamento da percepção do tempo já vivido, para o tempo que resta para viver. Muitos adultos sentem-se prontos para um novo começo com a esperança de terem ainda à sua frente vários anos para viver. Outros não. Obviamente isto dependerá das histórias pessoais e dos contextos culturais (Boutinet, *in* Carré & Caspar, 1999).

Assim, o meio tempo da vida assumirá para alguns a forma duma transição, para outros a forma de uma crise. Se esta crise estiver associada a problemas de identidade não resolvidos na adolescência poderemos então esperar que, em determinados adultos esses problemas vão reemergir de súbito, dando ao itinerário da vida adulta um “carácter de recorrência” (*id.*, p. 196).

É a altura em que os adultos (se tiverem a energia apropriada a tal tarefa!) poderão reavaliar-se a si mesmos, examinar os percursos e realizações e reequacionar os valores susceptíveis de os legitimar. Então, muitos que vão além do meio tempo da vida, poderão experimentar entusiasmo e satisfação intensa. Outros, contudo experimentarão, certamente remorsos, nostalgia e mesmo

resignação e tédio. Os primeiros tornar-se-ão adultos realizados. Segundo Boutinet o “adulto realizado” pode operar uma nova distribuição das suas energias e potencialidades (*ib.*, p. 197).

Será portanto interessante perceber como é que a força da criatividade voltou a emergir nele, enquanto alguém centrado no domínio e na perfeição. Como é que ele se realizou? Alcançou plenitude? Quais as trajectórias que estruturaram a sua história, como preservou o seu conceito de si ou imagem de si? De que forma o sentimento de identidade, que deriva da construção deste conceito, evoluiu?

De qualquer forma o adulto realizado (ou não) irá ainda enfrentar uma última prova - o desaparecimento progressivo dos seus quadros de referência. Estes quadros contêm os “quatro conjuntos estruturais reguladores da vida adulta” (*ib.*).

O primeiro diz respeito à família. Apresenta-se muitas vezes sob a forma dum paradoxo: por um lado a permanência do valor – família, por outro o carácter provisório e flutuante (portanto a impermanência) de determinados compromissos familiares.

O segundo diz respeito ao papel atribuído à formação escolar e curricular. À medida que os anos passam, o sujeito apercebe-se que estes adquiridos não são duradouros, nem reguladores para toda a vida e que face às iniciações parciais e provisórias, resta a Formação Permanente e Contínua cujo valor persiste admiravelmente para além dos anos, das instituições e das formas.

O terceiro conjunto pertence aos referenciais ligados à vida activa do trabalho, profissão e ofício. Estes referenciais foram indispensáveis e dominantes para uma estruturação e identidade do indivíduo enquanto adulto, agora e daqui para a frente poderão efectivamente apagar-se, desfazer-se, perder estabilidade. Voltar a dar sentido ao trabalho vem agora associado à possibilidade de reflectir: Para quê? Porquê? Através de que formas e em que tempos? Encontrar um novo sentido para um novo envolvimento psicológico é uma tarefa não muito fácil, e reconhecer que muitos enfrentarão problemas de reconhecimento social, remuneração e satisfação de necessidade básicas e culturais é algo que temos de fazer.

O quarto conjunto diz respeito aos referenciais ideológico-religiosos. Boutinet defende que “o adulto numa sociedade pós-moderna está confrontado ao silêncio dos valores e dos ideais caídos em descrédito”. Ele está agora perante a necessidade de “rever ideais parciais e transitórios”. Isto pode ser chamado de “sintoma de uma crise de transcendências” (*ib.*, pp. 201 - 202).

Os adultos experimentarão esta crise de transcendência de diferentes modos, porque há diversos níveis de realidade e diversos níveis de compreensão. De acordo com Nicolescu: “temos à escolha entre evoluir ou desaparecer” (2000, p. 66). A nossa própria evolução é uma auto-transcendência. Contudo nada nem ninguém poderá obrigar um ser, nem mesmo um ser idoso ou muito idoso, a evoluir. Durante muito tempo as pressões naturais do meio ambiente obrigaram o homem a evoluir do ponto de vista biológico mas agora a evolução biológica, chegou ao fim Presentemente a evolução que se oferece a todos os seres da *Age Equality* está ligada à cultura, à ciência, à relação com o outro e à consciência. Exige auto-transcendência.

A responsabilidade da autotranscendência (que nos cabe) é o terceiro (termo) incluído que une ciência e consciência. O homem “*sui transcendentalis*” está emergindo. Ele não é um homem

novo mas um homem que nasce de novo (id., p. 58). Uma direcção fecunda para a *Age Equality* pode ser dada pelos pilares da futura Democracia Universal - a Ciência e a Consciência. A transcendência começa aqui. Porque “ciência sem consciência é a ruína do ser humano”, mas “consciência sem ciência” também (ib.).

Trata-se também de aplicar às práticas formativas direccionadas para Idosos o conceito de Desenvolvimento Humano Sustentado que se deve traduzir em “participação cívica, afirmação e responsabilização de cada Pessoa dentro das suas comunidades de pertença” (Ambrósio, 2002, p. 54).

O Desenvolvimento Humano Sustentado passa pela capacidade de Aprender. Aprender a conhecer melhor e a compreender melhor um mundo em mudança, aprender a integrar na prática comunitária os valores culturais e éticos através do diálogo, do debate público democrático e da reflexividade individual e social. Aprender sempre e até ao fim da vida. Isto significa que a Educação Ao Longo da Vida surge como a matriz essencial do Desenvolvimento Humano. Portanto “a Educação não é um sector subsidiário da Economia. É um motor dinâmico do crescimento e do desenvolvimento” (id., p. 59).

Em termos de Desenvolvimento existe um horizonte adequado ao bem estar dos seres humanos idosos. Esse horizonte não é o das utilidades, nem os dos “bens primários”, mas o das liberdades concretas -“as potencialidades” - para que cada um possa escolher a vida que tem razões para estimar. Por outro palavras, formar Adultos Idosos implica uma concepção profunda de bem estar como liberdade, como funcionalidade e como potencialidade (Amartya Sen, 1999, p. 88-89).

Transcendência, desenvolvimento e liberdade são essenciais, quando no fim do caminho, na última fase da vida, irreversivelmente, o Idoso se dirige ao encontro de “ Si próprio”.

2. 2. Formação de Idosos como reconstrução identitária e *autopoïesis*

Graças à intedisciplinaridade, reunimos hoje vários contributos que nos permitem alargar as nossas visões sobre a idade. São os contributos do “demógrafo, com a pirâmide das idades, o etnólogo com as suas categorias da idade, o sociólogo interessado pela sociologia das idades, o historiador que identifica um dos cortes históricos como Idade Média, ou o psicólogo que manipula as idades mentais caracterizando registos que compartimentam o mesmo conceito” (Boutinet, 1999, p. 11).

Tudo isto, contudo, cortes no real, conforme o ponto de vista a partir do qual se observa se estuda ou se investiga. Colocando o foco numa “abordagem sócio-etnológica da idade”, é possível distinguir nos últimos cinquenta anos dois modelos típicos, que caracterizam as relações entre grupos etários: o *modelo do fosso das gerações* e o *modelo brouillage des âges*. Cada um destes dois modelos “engendrou representações contrastantes” (id., p. 11).

O primeiro, teve o seu apogeu nos anos 60/70 e foi fortemente sustentado por marcadores geracionais: - a euforia de renovação que se segue à 2ª G.M.; o aparecimento do fenómeno «*baby boom*» e a necessidade de repensar equipamentos de acolhimento (equipamentos locativos, sanitários, escolares e universitários). Estes marcadores serão associados nos anos 50 e 60 a um estilo educativo liberal - “a educação liberal inspirada pela moda do pensamento não directivo associado a uma reinterpretação vulgarizada da psicanálise” (*ib.*, p.12).

O segundo surgiu como reacção ao precedente após 1975. Apareceu associado a uma depressão demográfica, ao apagamento da figura do pai e portanto ao desaparecimento duma certa forma de autoridade familiar. Sinaliza o fim de uma sociedade construída principalmente à volta do mito do progresso e anuncia a busca de uma transcendência mais significativa.

Desde logo este “*brouillage des âges*” encontra-se sem marcadores geracionais identificáveis. Há uma fluidez e uma mistura de idades. Os adultos enfrentam os caprichos do mercado de trabalho, as exigências de formação permanente, a imprevisibilidade face ao futuro e por vezes a incerteza e precaridade. Cada idade à sua maneira manifesta formas de dependência e externaliza formas de autonomia. No meio de tudo isto, os idosos experimentam um tempo que se apresenta muito variável relativamente a uma reforma flutuante e vão tentando regular o tempo de inactividade através de reconversão para actividade inéditas. Desta forma o *modelo brouillage des âges* vai por oposição e complemento ao *modelo de fosso das gerações* fazer realçar a importância do nível individual nos processos identitários (*ib.*, p. 13).

Salienta-se que o sentimento de identidade evolui lentamente porque é suportado pelos elementos permanentes que constituem o quadro estrutural da vida adulta, isto é, os elementos externos, que contribuem para a definição dos “quadros de referência” e os “elementos internos, organizadores da subjectividade”, que contribuem para a formação deste sentimento (Boutinet *in* Carré & Caspar, 1999, p.198).

Os primeiros, englobam o invariante da geração. Os segundos, dizem respeito ao intenso trabalho interior que o sentimento de si comporta, a forma como nos inventamos e reinventamos continuamente e como o ser humano forja entidades psicológicas, tipologias de personalidade, de base permanente e manifestações mutantes.

Diz Boutinet (1999) que com o *modelo do fosso das gerações* temos do ponto de vista identitário o *pronto-a vestir* e com o *modelo de brouillage des âges* temos a *identidade sobre-medida* (p.17).

Contudo, qualquer que seja a idade, hoje, como ontem, pode aspirar-se a ser como os outros, *idêntico, o mesmo (idem)*. (Morin,1999, p.102). Mas há limites para este desejo, porque uma demasiada identificação leva à produção do homem *robot* acéfalo, gera uma espécie de fotocópia do ser humano. Entretanto, mais do que nunca, temos escolha, podemos despertar o *autos* ¹¹

¹¹ O *autos*, surge nos anos 50 e é inspirado pelas reflexões avançadas da cibernética, da teoria dos sistemas, e da teoria dos autómatos. É nesta altura que a ideia de auto-organização é projectada e que Von Neumann descobre a diferença entre autómatos naturais e artificiais. Essa diferença consiste no carácter sempre degenerativo da máquina artificial, que pára a qualquer erro ou perturbação e degrada irreversivelmente; por oposição ao carácter provisoriamente não degenerativo da máquina viva, que tolera e rectifica o erro, reorganiza e repara (Morin, 1999, p.103).

.Segundo Morin, o *autos* "deve despertar e regenerar o prefixo auto". O *autos* é uma visão conciliatória de *auto*. Algo escondido que pode ser revelado. Morin diz que "autos torna-se a palavra-esfinge, porque nos põe o grande enigma da vida". É o princípio que pode ser encontrado num trabalho de recomposição e reconstrução identitária. Compreende dois sentidos vitalmente inseparáveis: o seu sentido directo, «o mesmo» (*idem*) e o seu sentido reflexivo, o «si mesmo» (*ipse*). O "idem" é o idêntico, a auto-reprodução que define a espécie. O "ipse" é a identidade, a auto-organização que define o indivíduo, uma força viva notável do ponto de vista identitário, porque capaz de dar um novo sentido à organização, produção e reprodução. Como um princípio - força emerge igualmente em todos os indivíduos, mas obviamente produz resultados distintos.

Consciente da identidade "ipse" o homem fica mais forte para tomar nas suas mãos a capacidade de submeter com sucesso o conjunto de processos de *regulação homeostática individual e social* que lhe permitem não só aceder a um estado de vida bem regulada, mas também obter níveis de bem estar que sustentem as suas dimensões individual e social (Damásio, 2003, pp. 46 - 51).

Mesmo ainda quando o homem é um ser incipiente, incapaz de usar os poderes da consciência, agindo por vezes como um autómato natural, ele tem no interior de si uma fantástica complexidade de organização e uma capacidade energética disponível para produzir-se de modo permanente. Esta energia constantemente "tolera, reabsorve e corrige a desordem, repara-se e regenera-se a si mesma" (Morin, 1999, p.103). Formar Adultos Idosos implica proporcionar aos seniores a descoberta em si-mesmo da força que conduz à *auto-re-organização*. Desta forma a reconstrução identitária poderia constituir-se como um auto-desenvolvimento individual que contivesse a chave duma *auto-produção permanente*¹².

Assim a capacidade de autoproduzir-se de modo permanente seria a via. Dito por outras palavras, fala-se de *autopoïesis*, a propriedade central dos sistemas vivos, que pode ajudar os Idosos, sempre que por força dos constrangimentos resultantes da idade são obrigados a reelaborar criativamente a ideia que cada um forjou sobre si, devido à pertença a um grupo ou a uma profissão. Defende-se o ponto de vista de Josso sobre a natureza do do acto educativo - ele não deve violar "a temporalidade autopoïética" (2002, pp.151-152). Defende-se, também, a compatibilidade entre o conceito de *autopoïesis* e o sentido em que cresce o pensamento do Idoso. Uma vez que este se torna menos puramente objectivo, impessoal e racional e mais subjectivo e interpessoal, faz algum sentido pensar que do ponto de vista formativo, antes de mais o Idoso deverá crescer sobretudo como "*Si Mesmo*" (Marchand, 2001, p.165). A Formação de Adultos Idosos cumpre-se na possibilidade de proporcionar e alimentar o encontro de cada um consigo próprio, com o seu ser singular integrado, reintegrado e unificado, com Si-Mesmo.

¹² A ideia de *auto-produção permanente* foi defendida por Maturana e Varela (1972). Estes autores consideram que a propriedade central dos sistemas vivos é *autopoïesis*, isto é a "capacidade de auto-produzir-se de modo permanente" (in Morin, 1999, p.103).

2.3. Formação de Idosos como auto-directividade

Apesar de nos termos constituído como actores para o desempenho dos papéis inerentes aos grupos de pertença, apesar de durante uma vida poderem emergir vários papéis e vários actores, apesar da fecunda imaginação da nossa mente ser capaz de preparar “múltiplos rascunhos” para o argumento da vida do nosso organismo, não deixa de ser surpreendente que, por outro lado, somos apenas um só e portanto seres singulares. (Damásio 2000, pp. 260 - 261). É essa procura de um *si singular e unificado* que garante que a conservação da vida seja um êxito. Tal busca é suportada pela presença do *si nuclear*, fundamento biológico, e do *si autobiográfico*, que cresce sob a sua influência. São eles que garantem a compatibilidade dos rascunhos que seleccionamos como um si singular e unificado (*id.*).

Se de facto o cidadão se deve implicar num trabalho incessante de formação e auto-formação, se, como diz Nóvoa a “consciência nasce quando interpretamos um objecto com o nosso sentido autobiográfico, a nossa identidade e a nossa capacidade de anteciparmos o que há-de vir” (*in* Josso, 2002, p. 8), se, em ordem a descobrir pistas de reflexão que sejam um marco para a Formação de Idosos se tem de considerar que o ser humano, qualquer que seja o acompanhamento formativo se torna irremediavelmente só, tanto face às angústias existenciais como às escolhas, importa então que ele “assuma” a sua vida e a sua formação nas mãos, apesar disso não ser um processo simples. (Pinneau, 1998; Couceiro, 2000).

Ora no âmbito da Educação de Idosos, certos autores sugerem que, em determinado período da vida adulta “dar-se-ia uma mudança de preferência de actividades educativas institucionalmente organizadas, para actividades auto-planeadas e auto-dirigidas” e por essa razão é muito provável que a *autodirectividade* seja particularmente indicada para esta faixa etária (Simões, 1999, p. 22). Contudo, se é provável que a *autodirectividade* seja particularmente indicada para os idosos, ninguém deve esperar que ela se torne automaticamente uma prática generalizada, sem prévia preparação destinada a esse objectivo.

Podemos associá-la à ideia de *empowerment*, encarado este como o processo através da qual o sujeito se reconhece a si mesmo como capaz de o assumir e de o traduzir em possibilidades e potencialidades, em mobilização e envolvimento de si na transformação e construção de contextos onde se insere a si mesmo (Couceiro, 2000).

Há muitos passos criativos a dar, no interior duma comunidade, quando os seus membros escolhem o sentido da auto-direcção formativa. Um dos pontos importantes, com implicações para o campo da Formação é a consideração dos factores que relevam do campo da biologia, psicologia e sociologia. Isto significa, segundo Carré, a tomada de atenção às recentes descobertas neurobiológicas que imprimem às concepções dominantes do comportamento humano, modificações substanciais, relativamente a uma melhor compreensão do modo de funcionamento das “zonas pré-frontais do cérebro” (*in* Carré, Moisan & Poisson, 1997, p.77).

Uma vez que a "*função de orientação*" se liga à determinação de objectivos e à mobilização e organização dos meios apropriados à sua realização e dado que a sua expressão consiste em atitudes, isto permitiria aos formandos e formadores implicados, uma maior capacidade para realizar actividades, de tal modo que os instrumentos das funções motora, perceptiva e simbólica possam ser mobilizados, seleccionados e organizados para realizar com sucesso tarefas práticas, intelectuais, emocionais e sociais (*id.*). Este aspecto é relevante para o campo da Formação de Idosos.

O esbatimento das idades, que se observa no mundo ocidental é contemporâneo duma nova era cultural chamada de pós-modernidade, entendida aqui na perspectiva de Boutinet, segundo a qual "é para lá da modernidade que se mudam certas características" (*in Carré & Caspar, 1999, p. 15*).

Actualmente, a mudança no campo da ancianidade, manifesta-se como uma forte tendência para cada um tentar antecipar o que poderá ser o pior do envelhecimento e a seguir prémunir-se de tudo o que puder, para o melhor dos envelhecimentos possíveis. Isto pode ser sintomático da existência de potencial para aprendizagem autodirigida. O papel determinante "do cérebro pré-frontal" e a sua relevância para a Formação dos Idosos resulta do facto dele ter sob a sua dependência a organização do comportamento orientado para o futuro, a criação de intenções e a elaboração de planos e programas para as acções (*Carré, Moisan & Poisson, 1997, p.77*).

Ao assegurar as funções de orientação, controle, planificação da acção, o cérebro pré-frontal está na origem das actividades psicológicas intencionais. É a base neurobiológica do comportamento voluntário, como diz Carré, da "conação,"¹³ da vontade e do que vulgarmente se afirma como "motivação cognitiva" (*id.*, p. 78). A dimensão conativa da autodirectividade permitirá aos Idosos o reforço de duas qualidades básicas - esforço e perseverança. Sem estas duas qualidades, segundo Espinosa, nenhum ser humano conseguirá obter plenitude, isto é, a essência humana. Conação, cognição e metacognição tornam-se, portanto centrais, para o campo da Formação dos Seniores. São determinantes para o desenvolvimento da auto-reflexão que leve o Idoso a tornar-se cada vez mais sujeito-objecto da sua própria Formação, impulsionando-o cada vez mais a tornar-se um ser singular integrado, re-integrado e unificado.

¹³ No sentido de "*conatus*" de Espinosa, a tendência para o esforço e perseverança através da qual o indivíduo pode obter uma plenitude que seria a essência humana" (*Carré, 1997, p. 52*).

CAPÍTULO 4 - AS UTI'S - MODELOS DE FORMAÇÃO VOLUNTÁRIA

1. BREVE HISTÓRIA DAS UTI'S

A reflexão sobre projectos educativos destinados à terceira idade e reformados é urgente uma vez, que segundo as estatísticas, a base da pirâmide humana estará invertida em poucas décadas. Fala-se vulgarmente em idade da reforma para designar um fenómeno que é visto como a emergência duma nova classe social, isto é, um grupo etário que não se considerando propriamente jovem, se vê a si mesmo ainda jovem para ser velho. Assim a imagem que associa reforma a inactividade, tem vindo a ser progressivamente desacreditada.

Joffre Dumazedier com o livro “A Revolução Cultural do Tempo Livre” (1994) tornou-se um autor de referência neste domínio, ao identificar a importância do lazer na terceira idade, defendendo a promoção de um tempo livre novo, com actividades livremente escolhidas e a necessidade/oportunidade de cada um aprofundar melhor o sentido das actividades voluntárias de lazer como forma de realização de si próprio.

A importância do lazer na terceira idade resulta efectivamente da capacidade dos seniores para considerarem o seu tempo e a sua situação duma forma reflexiva, isto é, serem capazes de perceber e descobrir novos valores e novas necessidades de Formação resistindo ao envelhecimento e ao imobilismo imposto pela sociedade.

A problematização e questionamento sobre a ideia que de facto não existe idade para aprender é já esboçada pela Organização das Nações Unidas desde 1949. Contudo só a partir dos anos 70 se desenvolvem formas alternativas de envolvimento de Idosos e reformados sobre a égide de um novo e revolucionário conceito, “o conceito de Educação Permanente”.

Liderados por educadores de Adultos surgiram desde então projectos concebidos de acordo com as condições, necessidades e aspirações próprias desta faixa etária (Amália Fonseca, 2000). Visavam essencialmente a informação e investigação acerca dos problemas mais directamente relacionados com a terceira idade, a formação cultural como forma de promover a auto-realização pessoal e colectiva, a sensibilização para os problemas e dificuldades desta faixa etária e a promoção da ideia - considerar-se a si mesmo socialmente útil.

São estes projectos que estão na base da criação das chamadas Universidades Séniores ou Universidades da Terceira Idade vulgarmente designadas pela sigla UTI's.

As UTI's constituem uma resposta social e cultural capaz de criar, dinamizar e organizar com regularidade, actividades culturais e de aprendizagem, relacionais, recreativas e conviviais pelos Idosos e para os Idosos, com idade superior a 50 anos. Têm como objectivos principais:

- Estimular a participação e organização da população sénior no plano Cultural, da Cidadania, Ensino e Lazer.
- Incentivar a pesquisa sobre Gerontologia.

- Promover relações Intergeracionais, Interpessoais e Sociais.
- Constituir-se como pólo Informativo, divulgando serviços, direitos e deveres dos seniores.
- Criar uma Comunidade de Memória, divulgando história, tradições, ciências, experiências artísticas e de solidariedade com impacto no meio local.
- Colocar os seniores em contacto com fenómenos sócio-culturais expressivos do passado ou do presente.

Num sentido lato têm como missão contribuir para a qualidade de vida dos seus membros estimulando manifestações de desenvolvimento completo ao nível cultural, intelectual, social, espiritual e físico. Genericamente, procuram sensibilizar os seus membros para o seu potencial e para os contributos válidos que ainda podem dar à sociedade. Além de organizarem actividades que possibilitam a integração dos seniores no seu meio, favorecem a criação de redes de colaboração e solidariedade entre as pessoas e os grupos, incitam os idosos a continuar a aprender, procuram cuidar das suas necessidades (especialmente as cognitivas e relacionais) e constituem um lugar privilegiado para os idosos pensarem e (eventualmente) intervirem nas questões da actualidade.

Hoje, as Universidades da Terceira Idade começam a ser vistas como espaços privilegiados de Educação de Adultos capazes de promoverem inserção social na medida em que são potenciadores de interacção, razão pela qual não poderão ter um carácter estritamente escolar. Aparecem cada vez mais sob a forma de comunidades de Aprendizagem onde se pratica Formação voluntária que envolve, por um lado, formadores movidos pelo desejo de partilhar saberes e aceder à sabedoria dos outros e por outro formandos que transportam todo um potencial de experiências e aprendizagens ricas que as comunidades não podem dar-se ao luxo de perder e ignorar. Segundo Dumazedier (1994), pode atribuir-se à formação voluntária um "sentido mais autêntico que se exprime fora de obrigação profissional ou escolar", ou seja um sentido que pertence ao lazer, o qual por sua vez "recobra assim o seu sentido mais forte, não o residual, mas o existencial", (p. 139).

A expansão deste modelo formativo confere força àquilo que muitos autores de Educação de Adultos têm defendido e que Santos Silva refere como a urgência de "criar situações educativas, contextos dinâmicos em que se insiram grupos significativos (em número e em qualidade) em torno de problemáticas que toquem efectivamente a vida das pessoas e possuam potencialidades de aprofundamento constante, nas áreas do cognitivo, do estético-afectivo e da socialidade" (1990, p. 103).

Quer ao nível macro, quer ao nível meso ou micro, apesar de serem até agora modelos espectacularmente bem sucedidos, devido às necessidades inerentes a esta faixa etária e às transformações económicas, políticas e sociais operadas nas sociedades centrais e em todo o mundo, as UTI's têm ainda muito caminho por desbravar.

2. NÍVEL MACRO – AS UTI'S NO MUNDO

A primeira UTI de que há notícia foi criada pelo Professor Pierre Vellas em Toulouse, em 1973. Embora nunca tenha havido um modelo oficial, no sentido restrito do termo, não tardaram a proliferar em todos os países europeus, surgindo sob formas múltiplas, algumas por vezes muito diferentes do modelo original, mas de uma forma geral magnificamente adaptadas ao ambiente no qual nasceram, produzindo resultados concretos em dois níveis de realidade:

Nível 1 - A integração dos Idosos na sociedade.

Nível 2 - O aumento do interesse pela Educação e Formação de pessoas Idosas colocadas fora dos circuitos da produção económica, visível num maior grau de envolvimento de instituições de Ensino Superior e Universidades ou outras afectas aos poderes políticos, locais, regionais e nacionais.

A proliferação de instituições desta natureza à escala mundial, permitiu aos idosos a oportunidade de continuarem a satisfazer a sua curiosidade e o seu desejo de continuar a aprender. Efectivamente em 1975 inicia-se a internacionalização, via espaço linguístico francês. Instituições desta natureza expandiram-se consideravelmente na Suíça, Bélgica e França e, mais tarde, estenderam-se ao resto do mundo. Em 1976 é criada a Associação Internacional das Universidades da Terceira Idade, na Suíça em Genebra. Sete anos após o aparecimento da primeira UTI, a França conta já com 52 Instituições desta natureza no seu território e hoje sabe-se que o seu número ronda 300 000 em todo o planeta.

Os dois principais modelos de organização das UTI's são: o francês ou continental e, o inglês ou britânico. O primeiro associa as UTI's às universidades tradicionais, enquanto os segundos têm por base associações auto - organizadas ou associações sem fins lucrativos. No modelo francês a base logística situa-se numa universidade tradicional, nomeadamente ao nível de professores, equipamento, salas e organização. Isto explica a emergência de cursos superiores e de pós-graduação para seniores com uma acentuação no domínio da pesquisa. O modelo inglês apresenta-se com uma dose maior de pragmatismo, tem um carácter mais independente e informal, apresenta um maior envolvimento dos alunos na gestão da instituição e uma maior aproximação professor - aluno. Os professores são voluntários e os programas de natureza social e recreativa.

Existem ainda mais dois modelos: os mistos ou híbridos, que misturam o modelo francês e o britânico e, o modelo norte-americano ILR's (*Institutes for Learning in Retirement*). Estes dois últimos modelos são mais teóricos do que práticos, na medida em que aparecem indistintamente, independentemente do local em que surgem, territorializam-se por ajustamento de projectos a condições particulares das populações-alvo, diferindo de região para região e de país para país.

Com excepção de algumas UTI's francesas, estas instituições não exigem qualquer grau de habilitação especial, e oferecem cursos e disciplinas na óptica da divulgação cultural e científica. Um grande leque de actividades recreativas como: teatro, coros, dança, música, desporto, artes

plásticas, conferências e exposições, visitas de estudo, colóquios, concursos e festas, lançamento de livros ou revistas servem de complemento à oferta disciplinar.

Em todos os modelos as áreas privilegiadas são basicamente as mesmas: Línguas Nacionais e Estrangeiras e Ciências Sociais e Humanas. As ofertas disciplinares usualmente mais procuradas são a História, a Psicologia, a Biologia, a Antropologia, a Sociologia, a Cultura (eventualmente Música, Literatura e Arte) as Artes Plásticas, (como por exemplo Desenho, Pintura ou Artesanato) a Saúde, (normalmente Alimentação e Cuidados Primários) e as Actividades Desportivas e Físicas (frequentemente Dança, Natação, Taichi).

Ao nível internacional é uma realidade a existência de Redes de trabalho conjunta. Constituem um factor muito positivo, na medida em que dinâmicas formativas relacionadas com a *Net* podem facilitar uma aproximação entre o mundo dos Idosos, tradicionalmente resistentes ao novo e o mundo da informática. Muitas vezes os Idosos anseiam entrar no mundo informático e a sua resistência esconde frequentemente o receio de não possuírem as competências necessárias. A utilização destas técnicas poderá ajudar os seniores a pensar à escala nacional e mundial levando-os a construir novas categorias de pensamento. Estão muito activas do ponto de vista formativo, a rede europeia, a rede latino-americana e a rede mundial. A rede europeia, *Learning in Later Life. European Network*¹⁴, tem sede na Alemanha, em Ulm. Foi fundada em Dezembro 1995 e engloba 18 países. Basicamente compreende Instituições do tipo Universidades de Educação Contínua e diferentes organizações educacionais. Foi resultado directo dum encontro Europeu sobre “Competências e Produtividade na 3ª idade” assegurado pela Universidade de Ulm em Fevereiro de 1995. O Encontro foi um marco, tornando evidente a importância da cooperação internacional e da partilha de opiniões. Esta rede também trouxe para o centro do debate as seguintes questões:

- Como é que as Academias de Terceira Idade podem providenciar e apoiar os necessários ajustamentos de vida dos Idosos num mundo em contante mudança? Como é que podem contribuir para o crescimento dos Idosos nos campos económico e educacional? Como é que podem ajudar a criar um diálogo entre os cidadãos europeus ?

Um projecto (*LiLL*) envolvendo outros parceiros como a França, Itália, Holanda, Grã-Bretanha e Finlândia foi posto em marcha (até ao ano 2000) e criado um sistema quadrilinguístico *on line* sobre Academias de Educação Contínua para seniores. Três ideias básicas foram lançadas:

- Promoção da auto-organização de grupos de aprendizagem (*learning by research*);
- Inclusão de aspectos de auto-promoção, criatividade e participação social;
- Introdução de benefícios das novas tecnologias informáticas.

Os contactos estabelecidos deram origem a um *design* de assuntos plenos de interesse para o campo da Educação Contínua de Idosos. De 2000 a 2002 foi lançado pelo Programa Sócrates/*Grundvit Programme* um novo projecto, *SoLiLL* com o objectivo de promover a iniciação de

¹⁴ Learning in Later Life. On Line: <http://www.uni-ulm.de/LiLL/hauptmenu/E/haupt.html>. 17 de Abril de 2005

grupos autónomos de aprendizagem (*groups of learning through research*) de vários Idosos de diferentes locais europeus. As temáticas lançadas incluíram comida, cultura, espaços conviviais e espaços públicos nas suas relações com o passado, o presente e o futuro. Dum ponto de vista formativo este projecto apresentou dois aspectos dinâmicos inovadores:

- Previa uma estrutura intergeracional - outros grupos etários podiam ser incluídos.
- Trouxe a área comunicacional transnacional para pessoas idosas através de pesquisa acompanhada.

As experiências foram disseminadas através do Boletim Europeu (*European Bulletin Learning in Later Life*) e de um CD - ROM disponibilizado pela Alemanha do qual se venderam até agora, através da *Net* cerca de 4000 cópias.

A rede latino-americana, *RUA - Red Americana de Universidades Abiertas*, surgiu na Argentina, em 1995, a quando da realização do III Terceiro Congresso das UTI's sul-americanas. Gere o *fimte-Foro iberoamericano de Programas Educativos da Meia e Terceira Idade*, um projecto conjunto da Faculdade de Ciências de Educação e de Bio-Engenharia da Universidade Nacional de entre - Rios, Paraná e Argentina. Os seus principais objectivos formativos gerais são:

- Desenvolver e manter através da *Internet* um âmbito de comunicação permanente entre os grupos educativos iberoamericanos com programas para a Meia e Terceira Idade.
- Propiciar uma participação activa entre directivos, docentes e alunos.
- Utilizar um sítio interactivo na *Net* usando como ferramentas de trabalho listas de correio electrónico (*mailings lists*).
- Ter como idiomas oficiais o português e o castelhano.

Mais de 80% das actividades do *fimte* são foros de discussão a partir de listas de correio electrónico para o estabelecimento de comunicação entre *GUIMTE* (Grupos Educativos Iberoamericanos para a Meia e Terceira Idade)¹⁵. Com este trabalho os responsáveis pela Rede esperam alcançar os seguintes resultados:

- Melhorar a comunicação actual entre os *GUIMTE*.
- Integrar grupos nacionais de trabalho dos países iberoamericanos.
- Favorecer a integração linguística de hispano e lusofalantes.
- Facilitar a realização de trabalhos cooperativos multicêntricos.
- Contribuir para a criação de novos *GUIMTE* e para a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades pessoais nos adultos idosos, colaborando assim na diminuição das dificuldades sociais e psíquicas.

A rede *AIUTA - International Association of Universities of the Third Age ou Association Internacionale des Universités du Troisième Age* funciona à escala mundial com manifestações de actividades globalizantes próprias desta faixa etária. Existe também uma revista, a *TALIS (Third Age International Studies)* produzida no Canadá (Saskatchewan) que aborda temas de ensino e pesquisa para seniores e relata actividades de UTI's de todo o mundo.

¹⁵ FIMTE Universidad Nacional de Entre Rios FCE-FI. On Line:<http://www.fimte.fac.org>. 19 de Abril de 2005

3. NÍVEL MESO - AS UTI'S EM PORTUGAL

O universo das Universidades Seniores hoje, é portanto muito vasto de país para país e até de cidade para cidade. Em Portugal, a primeira UTI (em anexo lista detalhada das UTI's portuguesas) surgiu em 1978, com implantação geográfica em Lisboa e na segunda metade da década de 80 surgiram mais cinco, duas ainda em Lisboa e três no Norte do País. Na década de 90 o número quase triplicou. Emergiram então mais 16, 7 na primeira metade da década e 9 na segunda metade. Segundo Veloso (2000), o fenómeno que originou as UTI's portuguesas é marcadamente urbano, registando-se uma implantação geográfica mais elevada no litoral do país com destaque para o litoral Norte onde se encontram 50% das UTI's, distribuídas como se segue: 11 na região Norte, 2 na região Centro e 5 na região Algarvia.

Localizam-se em distritos que não são tradicionalmente os mais envelhecidos, nem aqueles que apresentam o maior número de Centros de Dia, os quais, se distribuem de uma forma mais concentrada em grandes centros urbanos, como Lisboa e Setúbal.

A natureza jurídica das UTI's portuguesas é diversa, já que a maior parte são associações sem fins lucrativos. Para obterem apoio estatal, muitas assumem inicialmente a forma de Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), mas também podem aparecer pontualmente como Cooperativa e Instituto. Nos últimos vinte anos, enquanto as UTI's proliferavam, por outro lado operavam-se grandes transformações. Surgiram muitos condicionalismos no seio da organização familiar tradicionalmente responsável pelos seus Idosos. A esperança média de vida é agora mais elevada, os cuidados de saúde estão mais generalizados, há um acesso mais fácil à informação sobre a Doença e Envelhecimento, assim como maiores possibilidades de aceder à Cultura e à Educação.

Estes aspectos prendem-se, também, com mutações sociais provocadas pelo rápido desenvolvimento da tecnologia e todo um processo de maturação de perspectivas educacionais que crescentemente têm vindo a considerar a importância da Aprendizagem e Educação ao Longo da Vida, arrastando consigo um maior envolvimento e compromisso de novos contextos e agentes, actuando no sentido de se ultrapassar uma visão exclusivista e limitada da educação. Assiste-se então, cada vez mais a novas formas de viver a reforma e a velhice. É notória uma maior participação dos Idosos na vida cultural, uma vontade maior de continuarem activos e actualizados relativamente ao conhecimento e à participação local e regional no âmbito sócio-cultural. A elevada procura social das UTI's entre nós explica o sucesso destas Academias, que como pode constatar-se (em anexo) predominam no Litoral e Norte do País.

Estima-se que existam em Portugal actualmente mais de 65 UTI's o que representa um total de mais de 8000 alunos. As maiores são a ULTI (Universidade de Lisboa para a Terceira Idade) com 700 alunos e a UATIP (Universidade Autodidacta e da Terceira Idade do Porto) com 600 alunos.

É usual nas UTI's Portuguesas estabelecer-se uma diferenciação entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas. Estas, envolvendo o trabalho com as mãos ou o corpo. Pode também acontecer que as diferentes disciplinas sejam designadas por actividades curriculares e actividades extra-curriculares (como por exemplo, visitas de estudo, viagens, palestras, seminários, colóquios). Em algumas foram assimilados determinados rituais académicos como a "Lição de Sapiência", a "Semana Académica" e o "Encerramento do Ano Lectivo" (*id.*, p. 2). Segundo Veloso, entre nós parece existir uma lógica de academização, visível no modelo curricular adoptado pelas diferentes UTI's isto é, uma espécie de "mimetismo" relativamente à instituição universitária. A oferta disciplinar das UTI's em Portugal normalmente "varia entre um mínimo de 10 e um máximo de 64 disciplinas". Em muitas destas Instituições "são estabelecidos limites de idade como critérios de selecção, designadamente a partir dos 40 e 50 anos, mas há muitas que não apresentam quaisquer limites de idade". Em termos de frequência estas Academias revelam "predominância do elemento feminino, com valores situados na ordem dos 80 %" (*ib.*).

Uma das críticas mais usuais que se fazem às UTI's refere que se separarem os Idosos de outros grupos etários a integração social pode ficar comprometida. Provavelmente por isso, em muitas academias usam-se termos como "intergeracional", "inter-idades", "todas as idades". As ofertas formativas, apresentando-se normalmente sob a forma de disciplinas, nem sempre reflectem a importância que deve ser atribuída ao reforço da integração social e à promoção da intergeracionalidade, existindo assim o risco dos Idosos "serem meros espectadores ou consumidores da cultura ou de determinados conhecimentos, em vez de serem também eles produtores de saber" (*ib.*, p. 7).

Na óptica da Associação Internacional de Universidades de Terceira Idade um aspecto positivo é que estas associações, regra geral, efectivamente contrariam as representações sociais dominantes relativamente à faixa etária que cobrem. Um outro aspecto positivo prende-se com as repercussões tanto ao nível da vida pessoal, como ao nível da vida colectiva. Uma vez que os reformados podem ser afectados e desestruturados relativamente ao ritmo de vida e à forma de preencher e viver o tempo, a frequência nas UTI's pode devolver "um ritmo e uma significação diferentes ao tempo vivido por alguns reformados idosos" (*ib.*, p. 8).

Em Portugal cerca de 80% das UTI's foram criadas pelos próprios utilizadores e Comunidade e não pelo Estado.

No universo das UTI's portuguesas realça-se a verdadeira explosão das Universidades Seniores ocorrida nos anos 90, com a criação de mais de 30 novas UTI's, devido à consciencialização pelo Estado e Sociedade Civil do papel do Idoso e da problemática do envelhecimento.

4. NÍVEL MICRO - A ACADEMIA CULTURAL DE OEIRAS PARA A TERCEIRA IDADE

No Concelho de Oeiras existem duas UTI's - a Universidade Sénior de Oeiras, que adoptou na sua origem a sigla ACTI (Academia Cultural para a Terceira Idade) e a Universidade Sénior e Intergeracional de Lisboa/ Algés cuja sigla é USILA. A primeira surgiu na década de 80, a segunda foi inaugurada já no ano 2000. Pretendem ser espaços integradores, onde muitos tentam ultrapassar desequilíbrios sociais através do convívio e da convergência de saberes, já que “ao longo da vida é sempre possível traçar novos percursos”¹⁶. Têm como objectivo dignificar a Terceira Idade, conferindo um novo sentido à vida. Dirigem-se ao público sénior porque “com o aproximar da idade da reforma, depois de uma vida plena de trabalho, as pessoas sentem necessidade de ocupar o seu tempo de modo aprazível e enriquecedor” (*id.s/p*). Pretendem “ajudar os séniores a fazer aquilo que realmente gostam, ensiná-los a manter-se actualizados, a reaprender o esquecido, alargar a sua compreensão do mundo”, ajudá-los “a descobrir o positivo, provocar auto-estima e realizar sonhos anteriormente vedados” (*ib.*). A primeira e portanto mais antiga Universidade Sénior desta região, encontra-se mesmo no coração do concelho, em Oeiras. Define-se como “uma instituição de carácter social e cultural que funciona no âmbito das Universidades Seniores e proporciona (actualmente) a aprendizagem de 92 disciplinas aos cerca de 350 alunos, maiores de 45 anos” (*ib.*). Oficialmente constituída em 1989, em rigor, ela “surgiu” desde 1983 como uma idealização na mente da sua fundadora. A fundadora começou por frequentar a única universidade existente na altura a Universidade Internacional de Lisboa. e foi assim que despertou para as necessidades dos seniores e reformados, conformou nos relatos:

“Eu procurei essa Instituição numa ocasião da minha vida má. Eu fiquei um bocado perdida porque era apenas mãe de família (...) os filhos estavam, dois casados, um já homem feito a acabar a faculdade. Andei um bocado perdida, nessa altura resolvi ocupar o meu tempo. Tive uma depressão, andava a tratar-me (...) passava os dias a correr para lá, frequentava tudo quanto havia”.

Arrastada num processo de renovação da sua vida pessoal inverteu o seu percurso. Inicialmente interessada na área das Ciências exactas, tornou-se então uma apaixonada pelas Ciências Humanas. Ao procurar o seu equilíbrio pessoal acumulou também energia para pensar nos outros membros da Comunidade:

“Começaram então a surgir pessoas com ideias de fundar outras Instituições e eu estive num grupo que fundou a Academia de Cultura e Cooperação, que está ligada à União das Misericórdias”.

¹⁶ Resenha Histórica da ACTI, 1999

O ano de 1987 marca o início duma longa e persistente abordagem junto da autarquia a fim de conseguir os apoios indispensáveis ao arranque da Academia. Após grande luta para vencer a resistência dos dirigentes autárquicos, consegue finalmente que lhe sejam cedidas instalações para o seu funcionamento. Em 1988 inicia as suas funções e em 1989 é oficialmente constituída. As energias centram-se então na criação dos estatutos e nas obras a realizar nas instalações cedidas pela Autarquia de forma a garantir a segurança dos idosos utilizadores.

O ano de 1994 é o ano da assinatura do protocolo com a Câmara e o início duma fase diferente. O afluxo de seniores é tal que todos os anos se vê obrigada a limitar as inscrições por impossibilidade logística. Professores e órgãos sociais são constituídos por voluntários. Após o impulso inicial, a fundação, a manutenção e perservação deste modelo de Animação Sociocultural é totalmente assente sobre a base do trabalho voluntário.

Os seus primeiros anos são marcados pela procura dum modelo de Animação Cultural. Chegou mesmo a haver Ensino Básico. Entretanto o modelo evoluiu. É cada vez maior o número de pessoas que procuram a UTI. Só por impossibilidade logística o número de participantes se mantém nos números actuais. Tem vindo a aumentar o número de *disciplinas* e o número de *professores* (são estes ainda os termos utilizados).

Os seus **principais objectivos** são:

- Promover o convívio e evitar o isolamento;
- Apoiar social e culturalmente os idosos promovendo e facilitando o seu bem estar pessoal e das suas famílias;
- Favorecer a troca de conhecimentos, experiências e saberes;
- Criar e dinamizar um intercâmbio social e cultural que retire os idosos do imobilismo e do afastamento;
- Promover a cultura em todas as suas vertentes; e
- Porporcionar aos seniores do Concelho uma real alternativa ao Centro de dia.

Em 1997 a Câmara Municipal de Oeiras reconheceu publicamente o trabalho da UTI de Oeiras concedendo-lhe a Medalha de Mérito Municipal Grau Prata.

Recentemente a autarquia comprometeu-se com o alargamento e remodelação da Sede. No início de 2006 deu-se o arranque das obras prometidas, as quais constituem efectivamente uma prioridade. É também durante este ano que a ACTI aprova novos estatutos e adopta uma nova sigla passando actualmente a designar-se por USO - Universidade Sénior de Oeiras.

PARTE II
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 5. METODOLOGIA

1. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Sendo a Epistemologia uma meta-ciência que estuda os conhecimentos científicos para formular as leis de produção e transformação dos conceitos de cada área do saber, esta investigação não pode deixar de referir-se a ela como a teoria do conhecimento que está saturada do “desejo de encontrar os fundamentos” a que nos possamos agarrar, quadros de referência, objectos e representações (Sousa Santos, 1995, p. 20-21). Não se pretende no quadro deste trabalho definir, em termos absolutos e definitivos, o que é a cientificidade, mas encontrar os fundamentos da filosofia que se aplica.

As prioridades de natureza metodológica estabelecidas prendem-se a processos não tradicionais de investigação usados em dinâmicas de Desenvolvimento Local Integrado. Falamos da “Investigação Participativa”, a qual intervém em situações reais e não em situações de laboratório (Santos Silva, 1990). Trata-se da utilização de metodologias participativas do tipo indutivo cujo objectivo é o desenvolvimento pessoal, responsabilidade, iniciativa, adaptação, tolerância, autonomia na organização de trabalho e desejo de aprender. Compreende o trabalho com grupos concretos, com as contradições existentes e os recursos disponíveis e não em situações artificiais. Isto é a investigação não é feita “à priori”.

De acordo com Bogdan e Biklen “ainda que só recentemente tenha sido reconhecida, a investigação qualitativa possuiu uma longa e rica tradição” (1994, p.19). Como sabemos “a influência dos métodos qualitativos no estudo das várias questões educacionais é cada vez maior” (*id.*, p.11). Contudo, como também sabemos, a metodologia qualitativa é alvo de numerosas críticas, nomeadamente a da falta de objectividade, tendo sido considerada por muitos investigadores como uma metodologia de segunda categoria, sem credibilidade científica.

Felizmente a pertinência de manter como padrão de cientificidade o *modelo positivista*, declinou irreversivelmente, após a evolução da física (desde o início do século XX) originando novas teorias científicas, tais como a teoria da relatividade, a da mecânica quântica e o princípio de incerteza de Heisenberg, que vieram pôr em causa a incapacidade da física newtoniana, em compreender e explicar o mundo contemporâneo (Pires, 2000; Canário, 2003).

Como diz Canário, os fenómenos sociais são “totais”, a realidade é una, embora susceptível de uma diversidade e pluralidade de abordagens e as ciências sociais não estudam a realidade em si, mas antes fragmentos da realidade, isto é objectos científicos, construídos pela actividade investigativa (Canário, *id.*, p. 7).

A natureza dos desafios actuais levou à adopção de novas estratégias de compreensão da realidade. A realidade aparece ontologicamente no paradigma qualitativo como profunda e complexa. Efectivamente temos vindo a ficar progressivamente conscientes da complexidade e

incerteza do mundo contemporâneo e a nova visão do mundo impõe o reconhecimento do carácter polissistémico da realidade. No novo paradigma emergente a questão epistemológica que traduz a relação entre o sujeito e o objecto leva o investigador qualitativo a considerar não apenas os comportamentos, mas também o sentido e o significado, implicando-se a ele próprio no conhecimento que constrói. Assim teleologicamente não pretende identificar regularidades e leis gerais de funcionamento, mas sim aprofundar e compreender.

De acordo com Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, é importante que o investigador se concilie com a “angústia provocada pela sobreposição do objecto em estudo e do observador” para evitar a armadilha da falsa objectividade. Desta forma, procurou-se uma aproximação ao posicionamento objectivo tentando articular os fundamentos e práticas desta investigação qualitativa em torno de quatro pólos: *o epistemológico, o teórico, o morfológico e o técnico* (1990, p. 8). Colocou-se o foco nas incidências interactivas entre as aprendizagens percebidas ou desejadas pelos formandos e as práticas e os objectivos dos formadores, em ordem a:

- perceber os processos discursivos ou linguagens por meio das quais o objecto e o objectivo científico tomam forma (pólo epistemológico);
- mobilizar modelos operativos para articular factos científicos que permitam configurar a formação dos idosos como um objecto científico construído (pólo morfológico);
- mobilizar conceitos e conjuntos teóricos para a formulação de hipóteses porque sabemos que estamos a lidar com um objecto complexo e sensível a uma série de factores (pólo teórico); e
- recolher informações sobre o mundo real a que este trabalho se refere, com técnicas específicas de recolha, que são transformadas em dados pertinentes operacionalizando o tratamento da informação (pólo técnico).

Para tentar responder ao problema da Investigação fizeram-se algumas opções. Tomou-se o ambiente natural como a fonte directa dos dados. Isto implicou a introdução na Instituição e a permanência nela o tempo necessário, para recolher dados em situação, tanto relativamente aos aprendentes como aos formadores. Privilegiou-se o contacto directo. A utilização de métodos de investigação participativa traduziu-se na selecção dos problemas a partir de situações sociais concretas da população em estudo. Tomou-se a investigação como uma potencial acção transformadora, para que a acção se tornasse fonte de conhecimento.

Atribuiu-se ao contexto uma elevada importância, na medida em que este pode afectar significativamente o comportamento humano. Seleccionaram-se várias manifestações culturais que nos permitiram perceber o ambiente formativo onde estão naturalmente imersos formandos e formadores, tais como: reuniões, sessões de debate, passeios culturais, exposições, envolvimento em jogos e actividades, festas e convívios. Recolheram-se dados sob a forma de palavras ou imagens na modalidade narrativa, em registos tão rigorosos quanto possível, para se analisarem de uma forma indutiva, tentando construir abstracções à medida que se agrupavam e categorizavam os dados. Prestou-se especial atenção ao contacto com interlocutores privilegiados, cuja posição e/ou conhecimentos estratégicos foram relevantes para responder às questões de pesquisa. Focalizou-se a atenção nas perspectivas participantes, ou seja, o modo como os formadores dão sentido às

aprendizagens, escolhem os conteúdos e quais as temáticas que valorizam, de que forma e porquê. Prestou-se atenção à forma como os formandos se posicionam face às aprendizagens para compreender o que se aprende melhor e o que se gostaria de aprender.

A atenção centrou-se mais sobre o processo do que sobre resultados ou produtos. Atribuiu-se grande importância às atitudes e às interacções diárias, para perceber de que forma as motivações e expectativas (dos aprendentes, dos formadores, da Instituição) se traduziam nos procedimentos e actividades.

Para superar uma relação de distanciamento e exterioridade entre observador e objecto observado, seguiu-se a sugestão de Canário: substituir o referencial positivista alicerçado numa “epistemologia do olhar”, por uma “epistemologia da escuta” (2003, p. 14).

Tentando não resvalar para a tentação normativa, que se arrisca a transformar uma investigação em praxeologia, procurou-se com cautela, não por resistência, mas pela aplicação de atenção consciente, opôr pertinência a evidência, globalismo a analítico, compreensão teleológica a determinismo, agregatividade a exaustividade. Isto significou que durante a investigação, questionaram-se também as intenções explícitas e implícitas de quem investigava e da investigação. Procurou-se uma atitude de abertura ao objecto científico, tomando-o como parte activa e constitutiva duma realidade mais vasta. Considerou-se o seu comportamento e recursos relativamente aos seus projectos e finalidades.

Enfim, porque não é possível desmembrar exaustivamente todos os elementos, sem nos arriscarmos a omitir algo que subitamente se revele significativo privilegiou-se *a abordagem sistémica*, como uma teoria válida de suporte para a investigação (Pires, 2000, p. 67).

Uma vez que, tal como foi sugerido por Gaston Bachelard, o facto científico é conquistado sobre os preconceitos, construído pela razão e verificado nos factos, foram estabelecidas etapas de procedimento de forma a progredir em direcção ao objectivo. Utilizou-se assim uma “hierarquia de actos epistemológicos,” concretamente: a ruptura, a construção e a verificação (ou experimentação) que se procurou respeitar e articular com as etapas da investigação (Campenhoudt & Quivy, 2003, p. 25).

O primeiro acto constitutivo do procedimento científico seguido foi portanto, a *ruptura*, porque a bagagem teórica comporta muitas vezes armadilhas e uma grande parte das ideias inspiram-se em aparências imediatas e posições parciais. Esta fase foi iniciada logo nas perguntas de partida e atingiu o seu apogeu no trabalho de exploração com as leituras mobilizadas. Tendo como objectivo perceber como é que os Idosos aprendem numa Universidade Sénior formulou-se então a questão central de investigação:

❖ **O que aprendem os idosos na Universidade Sénior de Oeiras?**

Uma vez que também se pretendiam obter elementos que permitissem compreender os aspectos formativos relacionados com essa aprendizagem definiram-se ainda algumas questões orientadoras.

Concretamente para compreender o ponto de vista dos aprendentes:

- ❖ **Quais os interesses manifestados pelos idosos relativamente às ofertas formativas? Que tipo de aprendizagens ocorrem?**
- ❖ **Como se aprende? O que gostariam de aprender? Qual a importância atribuída à aprendizagem? Quais os resultados?**

Para compreender o ponto de vista dos formadores:

- ❖ **O que ensinam e como formam? Quais as aprendizagens privilegiadas e porquê? Quais os objectivos? Como é que estes objectivos respondem aos idosos? Quais os resultados?**

Relativamente aos Idosos o campo da Formação é ainda embrionário e desta forma o material teórico de que se dispõe é quase na totalidade refém do paradigma biomédico. Assim revelou-se muita fecunda a obra recente de Helena Marchand (2001) “Temas de Desenvolvimento Psicológico do Adulto e do Idoso”, que forneceu pistas para descobrir e mobilizar o material necessário (autores e linhas de pesquisa do qual se apresenta uma síntese no capítulo 3 ponto 1.4.). Isto permitiu fundamentar a *ruptura* com os preconceitos relativos ao envelhecimento e desenvolver uma postura que levou a maior consciência face ao trabalho relacionado com as entrevistas.

2. PROBLEMÁTICA

A fase de construção iniciou-se com a delimitação da problemática. Em rigor esta fase suporta e sustenta a ruptura porque só se pode construir a partir de um sistema conceptual organizado. Neste sentido a *formulação da problemática* possibilitou erguer as proposições explicativas do fenómeno que se estuda, prever o plano de pesquisa, definir as operações a aplicar e prever as consequências lógicas a esperar (Campenhoudt & Quivy, 2003).

Construiu-se a problematização teórica sobre três eixos fundamenatais:

1. O conceito de idoso segundo contributos recentes da Psicologia do Desenvolvimento
 2. A relação entre o fenómeno idosos/ explosão demográfica e as questões económicas, sociais e educacionais
 3. As perspectivas de aprendizagem capazes de serem traduzidas em dinâmicas formativas.
- Como consequência natural do plano de pesquisa construiu-se então o modelo de análise.

3. ESTRATÉGIA METODOLÓGICA - O ESTUDO DE CASO

O modelo de análise tem como estratégica metodológica o estudo de caso situacional: por razões de proximidade, acessibilidade e singularidade das fontes, a unidade de análise retida foi a Universidade Sénior de Oeiras.

Adoptou-se o ponto de vista de Merriam (1988) segundo o qual o *estudo de caso* é indicado quando se pretende a compreensão de uma *situação em profundidade* e quando se quer realçar o *seu significado* para os que nele estão envolvidos (*in* Pires, 2000, p.74).

O estudo de caso sido muito utilizado em educação para estudar as dinâmicas e os processos educativos porque respeita a complexidade e a diversidade da realidade social. A sua finalidade cumpre-se na explicação, descrição e /ou exploração do que permite a compreensão do fenómeno. O caso, enquanto unidade deve ser analisado numa forma sistemática, com *profundidade*, *intensividade* e *interactividade*, para que se respeitem todos os seus aspectos constitutivos relevantes (Pires, *id.*, p. 75).

Tomou-se a Formação dos Adultos Idosos como um sistema, delimitando-o relativamente a dois grupos, formandos e formadores, e a dois aspectos específicos, o que aprendem e como aprendem, procurando simultaneamente manter uma visão holística da situação. A investigação não se centralizou em dados numéricos mas antes na descrição de uma multiplicidade de situações referentes às interacções implicadas, com relevo para as entrevistas realizadas, o enquadramento normativo da instituição e as actividades formativas ocorridas.

Julga-se ter deixado claro que não se privilegiou um estudo pretensamente exaustivo de toda uma unidade social, mas a informação de formandos e formadores acerca do que aprendem e como aprendem numa Universidade Sénior, atribuindo significado à Formação dos Idosos. Privilegiou-se o posicionamento indutivo, o vivido dos actores, para compreender a lógica e as propriedades particulares de uma ordem local, e portanto, a estruturação, quer da situação em si, quer do espaço onde decorre a acção, na qual, os actores, os desafios, os jogos e as regras de jogo, conferem ao vivido sentido e coerência .

Se se considerar o ponto de vista de Merriam, que agrupa os estudos de caso em *descritivos*, *interpretativos* e *avaliativos*, poder-se-à situar este trabalho de investigação como uma mistura de três componentes (*in* Pires, 2000, p.76). Efectivamente tem uma componente descritiva que reside na apresentação de informação básica sobre uma área pouco conhecida, a Formação dos Idosos. Existe já bastante investigação sobre trabalho social relacionado com idosos com interesse para o campo das Ciências Humanas, mas não Formação de Idosos, com Idosos e para Idosos. Tem uma componente interpretativa porque a intenção da recolha dos dados é a interpretação ou a teorização do fenómeno. E tem também uma dimensão avaliativa, pois a sua finalidade é poder realizar um determinado julgamento a partir da informação tratada. No caso desta investigação a avaliação traduz-se pelo julgamento relativamente à existência ou inexistência de Aprendizagem e pela importância atribuída à Universidade Sénior em causa, como instituição formativa.

Dado que, como defendem De Ketele & Roegiers, o estudo de caso ocupa uma posição extrema no campo da investigação, porque é "o menos construído, portanto o mais real; o menos limitado, portanto o mais aberto; o menos manipulável, portanto o menos controlado", a escolha feita resulta de se focalizar um grupo singular, os Idosos e uma instituição singular, uma Universidade Sénior (1993, p. 169). Sabe-se que neste caso os dados não podem ser generalizados, nem são generalizáveis. O objectivo é mostrar aquilo que, num ambiente de Formação pode fazer "toda a diferença".

4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Foram utilizadas as seguintes técnicas: Observação, Análise Documental e Entrevista.

1. Observação

Com a observação pretendeu-se o levantamento de informações sobre as condições reais de execução de actividades ou tarefas em ordem a detectar especificidades, falhas, bloqueios, comportamentos ineficazes e a aplicação de diferentes recursos, estratégias e objectivos nos diferentes contextos. Procurou-se tornar a observação progressivamente mais participante à medida que as relações se desenvolviam no interior da Instituição.

O objectivo foi a selecção de informações pertinentes para o objecto de estudo. Procurou-se um conhecimento aprofundado e sistematizado, mediante a permanência no local em dias, situações e momentos diversificados. Permaneceu-se no local durante o período relativo a um ano escolar (porque é este o modelo usado pela Academia) sistematicamente uma/duas vezes por semana e pontualmente para realizar algumas entrevistas, bem como em diversas actividades festivas e culturais com especial destaque para o início do ano, finais de período e final do ano lectivo.

À medida que se foram estreitando os laços com o contexto social sentiu-se a necessidade de encontrar um balanceamento correcto entre a necessidade de estruturação de um conjunto de informações que permitissem tirar conclusões e tomar decisões e a necessidade de não acentuar demasiado a inevitável interferência no local. Assim a observação tornou-se mais participante e continuada do que se tinha previsto à partida. A informalidade tornou-se uma aliada indispensável para realizar observação, tendo-se obtido muitas vezes respostas, sem fazer perguntas, apenas seguindo o fluxo da conversa informal e da observação directa, participante e continuada, que se procurou fazer numa forma intensiva e variada e com duração suficiente para tomar em consideração a complexidade dos fenómenos

Considerou-se também a opinião de Lessart-Hébert, Goyette & Boutin, que recomendam ao investigador uma posição que permita validar os dados. Preocupações tidas com a validade (*validity*) dos dados de observação traduzem-se com a questão que se autocolocava nestes termos: “Esta observação reflecte a realidade? Observo realmente aquilo que penso estar a observar?” Estas questões foram também levadas para a reflexão que se fazia posteriormente sobre as informações recolhidas e seleccionadas (1990, p. 69).

Tomou-se como objectivo não ficar na evidência dos dados de observação, ir portanto além da *validade aparente* em direcção a uma *validade instrumental, pragmática ou de critérios* para tentar perceber se as observações vinham ao encontro de procedimentos já considerados válidos. Se vinham em direcção, enfim, a uma validade teórica ou validade de construção, que nos levava a formular perante os dados uma outra questão: o quadro teórico mobilizado corresponde efectivamente às observações? À preocupação com a pertinência dos dados, procurando informação necessária, suficiente e acessível, juntou-se a preocupação com a consistência que deve existir entre os objectivos da investigação e a recolha de dados (*id.*).

Em ordem a uma consistência mais deliberada procurou-se uma triangulação entre dados da observação participante, dados da análise de documentos referentes ao meio e dados das entrevistas.

2. Análise Documental

Permitindo representar o conteúdo sob uma forma diferente da original a fim de possibilitar uma “consulta e referenciação transformada” (Bardin, 1977) esta técnica pode ter uma função de complementaridade relativamente às outras duas (observação e entrevista) em ordem “à triangulação dos dados” (Boutin, Goyette & Lessart-Hébert, *id.*).

Consideraram-se como pertinentes para este estudo três documentos: os estatutos, o Regulamento Interno e o Plano de Actividades, os quais foram analisados devido à sua implicação na Formação dos Seniores. Foram também determinantes no contexto deste trabalho, documentos, que não tendo sido objecto de tratamento específico, foram contudo objecto de consulta, porque permitiram aceder a dados estatísticos e dados qualitativos sobre a problemática do envelhecimento, com destaque para as publicações da Instituição e da Autarquia, os documentos emanados da *AGE* - a plataforma europeia das pessoas Idosas e o relatório Síntese da Situação Social da União Europeia, 2003, emanado da Comissão Europeia.

O acesso às redes informáticas, através da *NET* foi também de capital importância para compreender a expansão das Universidades Seniores, em Portugal, na Europa, na América Latina e no mundo, conforme dados em anexo e referências no capítulo anterior.

3. Entrevista

Com a utilização da entrevista semi-estruturada ou semi-directiva, optou-se por um trabalho de carácter intensivo, porque em função das suas características e potencialidades permitia o aprofundamento da temática. O objectivo era inquirir informantes privilegiados numa forma *soft*, isto é, não se pretendiam respostas exclusivas a perguntas numa forma rígida, mas antes a utilização de uma “estrutura flexível,” na medida em que “o carácter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal” em vez de terem de se moldar rigidamente a questões previamente elaboradas (Biklen, & Bogdan 1994, p. 17).

Conforme defendem Lessart-Hébert, Goyette & Boutin (1990) a entrevista pode contribuir para evitar eventuais enviesamentos ocorridos durante a observação participante. Dado que o investigador pode ancorar-se numa cultura ou subcultura diferente daquela que diz respeito aos sujeitos que observa, a recolha de dados sendo centrada sobre opiniões e crenças pode ser contaminada pelo etnocentrismo do observador. A técnica da entrevista poderá então permitir ao observador participante contrastar a sua percepção do significado atribuído pelo sujeitos, com aquela que os próprios sujeitos exibem. Assim a técnica da entrevista torna-se útil e complementar relativamente à observação participante, além de também necessária.

É também importante referir que neste estudo as entrevistas realizadas foram mais do tipo “fenomenológico” do que “sociográfico”. Isto é, embora se sentisse a importância de distinção e distanciação relativamente ao fenómeno estudado considerou-se como objectivo principal investigar as percepções dos indivíduos que fazem parte do fenómeno para compreender o modo como o sistema funciona (*id.*, p. 163).

Um outro aspecto importante referenciado por estes autores refere-se à necessidade de, durante a triangulação dos dados obtidos, se desenvolver uma postura que permita descobrir “desvios” (ou *discrepancies*) problemáticos entre observação e entrevista, devendo o investigador produzir “insights etnográficos” sobre o sentido que os sujeitos observados atribuem ao meio social (*id.*, p. 161).

Prepararam-se os guiões para dois tipos de entrevista semi-directiva, uma para os Formandos outra para os Formadores, a partir de uma grelha ou conjunto de temas pré-definidos. Os temas que deram origem aos blocos dos guiões foram iguais para os dois segmentos da população, embora os objectivos apresentassem uma ligeira variação:

Quadro nº 3 - Construção dos guiões de entrevista

<p>Temas</p>	<p>Formandos e Formadores A - Legitimação e motivação B - População-alvo C - Conteúdos, programas e actividades D - Dinâmicas de formação E - Resposta às expectativas</p>
<p>Objectivos</p>	<p>Formandos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as razões que justificam a procura da oferta cultural. - Clarificar interesses e necessidades dos sujeitos face às diferentes ofertas formativas. - Indagar sobre as aprendizagens que ocorrem e de que forma a Academia proporciona a oportunidade de aprender. - Caracterizar desejos, expectativas e importância atribuída às diferentes aprendizagens que ocorrem. - Indagar sobre os resultados obtidos relativamente à aprendizagem e às expectativas. <p>Formadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indagar sobre as razões, motivações e necessidades da população-alvo. - Caracterizar as práticas de animação (conteúdos, programas e actividades e a sua importância, o que se procura implementar e os efeitos que se pretende obter. - Indagar sobre forma como se encara a Formação dos Idosos e os objectivos que se pretende alcançar. - Questionar sobre a posição dos sujeitos face aos resultados obtidos.

Os blocos temáticos agregaram questões essenciais em ordem a :

- 1 - Caracterizar os actores** envolvidos: para conhecer melhor quem eram, as suas razões e motivações, os desejos e as necessidades e a forma como as exprimiam.
- 2 - Conhecer os processos formativos** implicados: para identificar e compreender o significado atribuído ao ensino e à aprendizagem.
- 3 - Caracterizar as dinâmicas formativas** desenvolvidas: em ordem a conhecer os processos de transformação ocorridos, o impacto sobre a imagem de si próprio e o que poderá ser um conceito de Formação adequado a Idosos.
- 4 - Caracterizar a Instituição como um Modelo de Formação** para identificar e compreender a importância que lhe é atribuída e as respostas que são obtidas.

Pretendeu-se criar um esquema flexível não muito rígido, tendo-se permitindo durante a realização das entrevistas variar a ordem das questões abordadas e a forma de apresentação dos temas (conforme anexo). Adoptou-se o ponto de vista de Pires segundo o qual, para “um estudo

cujo objectivo seja o aprofundamento de um tema”, este “tipo de entrevista é o mais adequado” (2000, p.79).

As entrevistas iniciaram-se após três meses de observação, tendo a maior parte delas sido realizadas na Instituição e algumas por convite e sugestão dos implicados, nas suas próprias habitações (quatro). Como pré-requisito para a realização da entrevista procurou-se um ambiente adequado calmo e com boas condições físicas, que porporcionasse a não interrupção ou perturbação por motivos externos. Dadas as dificuldades de espaço na Instituição nem sempre foi possível consegui-lo, ao contrário das entrevistas realizadas na habitações que porporcionaram um ambiente muito agradável e adequado.

A duração das entrevistas foi, na maioria dos casos, de cerca de hora e meia a duas horas. Houve contudo três que se prolongaram para além das duas horas. Questões de solidão e relacionamento social/problemático, de saúde e viuvez estiveram na origem dessa situação. Dois dos elementos masculinos entrevistados assumiram uma postura que permitiu entrevistas ligeiramente mais curtas do que as restantes.

A realização das entrevistas foi uma experiência muito gratificante, que permitiu momentos singulares, tendo sido possível criar um ambiente dialógico favorecedor, em que a memória de acontecimentos passados, fragmentos de histórias de vida, sentimentos e emoções se entrelaçaram muitas vezes numa forma comovedora.

A neutralidade que se procurou manter em relação à situação da entrevista, (ideológica e afectiva) evitando comentar ou fazer juízos de valor em relação ao verbalizado pelo entrevistado, foi de grande utilidade, não tendo de forma nenhuma impedido de se usufruir a beleza e a profundidade dos contactos humanos porporcionados.

4 - Tratamento e Análise dos Dados

Os dados obtidos nas entrevistas foram tratados através de análise de conteúdo, por se considerar que esta se enquadra adequadamente aos objectivos que se pretendem alcançar e ao tipo de abordagem metodológica escolhido para este estudo.

Segundo Quivy & Campenhoudt, a análise de conteúdo ocupa um lugar cada vez maior na investigação social porque possibilita tratar metodicamente informações com um certo grau de complexidade e profundidade. Na realidade, ela cumpre uma dupla exigência relativamente a material mais ou menos rico e penetrante. Por um lado satisfaz as *exigências do rigor metodológico* e por outro permite *profundidade inventiva*, dois aspectos nem sempre conciliáveis (2003, p. 227).

De acordo com Jorge Vala, esta técnica engloba a desmontagem de um discurso e a “produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços e significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (in Madureira Pinto, & Santos Silva 2003, p. 104).

Cumpra a sua finalidade ao permitir inferências ”com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”, o que pode ser feito sobre a fonte, sobre a situação em que o material foi produzido e até sobre o receptor ou destinatário das mensagens. Implica a existência das seguintes condições: a dissociação dos dados em relação à fonte e às condições em que foram produzidos, a produção de um novo contexto construído à luz das finalidades da pesquisa e a concepção de um rede complexa de condições de produção que se traduzem na construção de um modelo. Vala considera-a uma *técnica privilegiada* para trabalhar a um nível descritivo, em que muitas vezes não há hipóteses *à priori* (*id.*).

Após a realização das entrevistas, passámos à sua audição e transcrição integrais mediante programa de processamento de texto (Word, ambiente Windows 2000). Posteriormente voltaram a ser lidas e corrigidas para considerar indicações fornecidas pelos entrevistados. Estas operações apesar de morosas foram úteis e permitiram considerar a riqueza do material obtido, observar cuidadosamente as pausas, intenções, tonalidades de voz e particularidades da linguagem e perceber os referentes centrais ou ideias-chave, em torno dos quais se organizava o discurso. Foi-se então sublinhando e anotando à margem os aspectos mais evidentes em ordem a uma codificação posterior. Só depois disto se passou a uma análise mais sistemática que nos obrigou a rever as finalidades do estudo, contrapondo-as aos dados em bruto que se tinham recolhido.

Pretendia-se seguir os pólos cronológicos organizadores da análise que Bardin propõe, “a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (1977, p. 95). A pré-análise correspondeu ao trabalho de organização inicial. Fazendo várias leituras flutuantes afinou-se a sensibilidade teórica à potencialidade dos dados, permitindo a constituição das primeiras ideias. A pouco e pouco a leitura foi-se tornando mais precisa, as hipóteses emergiram à medida que a projecção das teorias adaptadas sobre o material foi impregnando o trabalho.

A mente balanceava entre indução e dedução os dados objectivos e a problemática teórica. As leituras repetidas permitiram a apreensão das regularidades e singularidades dos discursos. Foram-se anotando os aspectos mais significativos, as questões e temas mais evidentes. Procedeu-se então à exploração do material que permitiu o tratamento do “corpus” através de operações de codificação. Através da codificação, por recorte, agregação e enumeração, pretendia-se assim chegar a uma transformação, isto é uma nova representação do conteúdo, utilizando as características pertinentes do texto que podem servir de índices.

Posteriormente procedeu-se à leitura das tabelas e unidades de análise identificadas, reanalisando e identificando no seu interior novas unidades de análise que exigiram a criação de códigos e subcódigos. Para organizar a codificação podem-se escolher as unidades de texto de forma pertinente. Para o tratamento do *corpus* focalizou-se a procura de “núcleos de sentido” isto é, optou-se por uma análise temática. O tema conforme refere Bardin “enquanto unidade de registo, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma)” constituindo uma unidade de significação complexa e comprimento variável. É geralmente utilizado para “estudar

motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc” (*id.*, pp. 105 - 106). Estas razões determinaram a escolha.

Uma vez que a forma dos dados e as notas do trabalho de campo apresentam-se normalmente sob o modo de textos narrativos que não se prestam a uma consulta visual rápida, sendo compostas por informações dispersas, difíceis de consultar, vagamente ordenadas ou estruturadas, portanto monótonas e difíceis de reter, e, que se trata portanto de múltiplas informações que não permitem visão simultânea das diferentes variáveis, Miles & Huberman (1984) sugerem o recurso a “modos de apresentação” que reduzindo e estruturando os dados são importantes vias de aperfeiçoamento da análise qualitativa (*in* Boutin, Goyette& Lessard- Hébert,1990).

Estes modos agrupam-se em duas famílias: *as figuras ou gráficos* e *as matrizes ou quadros*. Cada uma destas famílias pode agrupar modos de organização *descritivo* ou *explicativo* (*idem*).

Seguindo estas recomendações, incluíram-se no corpo do texto matrizes de natureza descritiva:

1. Grelhas de verificação(«checklist matrix») para decompor uma variável em estudo em diversos indicadores. Exemplo: Matrizes nº 1, nº 4, nº 5, nº 6, nº 7, nº 8, nº 9.

2. Matrizes das funções («role-ordered matrix») para distribuir os dados de acordo com as suas fontes ou os seus alvos. Exemplo: Matrizes nº 2, nº 3.

3. Uma matriz de feixes conceptuais («conceptually-clustered matrix») para agrupar as variáveis segundo ligações teóricas. Exemplo: matriz nº 10.

4. Uma meta-matriz para ordenar os dados pertinentes relativamente a Processos Formativos (nº1) e uma outra para reordenar dados relativos a todos os quadros - síntese (nº 2).

Para confirmar, ressaltar ou contrapor dados resultantes da observação recorreu-se a excertos de notas de campo (exemplo: descrição das Actividades Formativas (pp.139-156). Para confrontar os pontos de vista com ordem e clareza é também importante referir que se procedeu a um resumo de cada uma das entrevistas realizadas e que relativamente a várias categorias se compararam indicadores de diferentes entrevistas, segundo convergências, divergências e complementaridades (entre eles) ou concordâncias, desacordos e complementaridades (entre eles). Exemplos: Quadros nº 8, nº12, nº13, Diagrama nº 10 (Campenhoudt & Quivy, 2003, p. 68). A necessidade de estabelecer relações ou descrever elementos que se conjugaram levou também à construção de vários diagramas que foram incluídos no corpo do trabalho.

5. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Tendo circunscrito o campo de análise, o investigador tem agora três possibilidades: - fazer incidir as suas análises sobre totalidade da população que cobre esse campo; limitar a sua análise a uma amostra representativa dessa população; ou estudar somente “componentes muito típicas, mas não estritamente representativas” dessa população (Campenhoudt & Quivy, 2003, p.160). Optou-se

por escolher a terceira possibilidade. Uma vez que, quando se usa o método de entrevista, semidirectiva, dificilmente o entrevistador consegue realizar muito além de uma dezena de entrevistas o critério da “selecção dessas pessoas é geralmente a *diversidade máxima de perfis* relativamente ao problema estudado” (*id.* p.163). Para uma aproximação objectiva à determinação dos perfis usaram-se as seguintes variáveis situacionais (V) conforme se segue:

Quadro nº 4 - Caracterização da Amostra

V1 (*)	V2 Idade	V3 Cargo dirigente e/ou outro)	V4 Sozinho/ TI/ Acompanhado	V5 Reformado/ Activo	V6 Formador/ Formando
F	79	Antiga Directora/ Fundadora	Sozinha	Reformada	Formanda
F	67	Actual Directora Prof. ^a Origens da Europa As civilizações do Mediterrâneo	Sozinha	Reformada	Formadora
F	52	Coodenadora de Grupo de Espirituais Negros Prof. ^a Viagem pela Cultura I; II e III Prof. ^a Inglês (médio/ elevado)	Sozinha	Activo	Formadora
F	74	Prof. ^a Estilismo	Sozinha	Reformada	Formadora
M	73	Prof. Russo	Acompanhada	Reformado	Formador
F	76	Prof. ^a História de Arte Oriental	Acompanhada	Reformada	Formadora
F	60	Frequenta várias disciplinas.	Sozinha	Reformada	Formanda
F	70	Frequenta várias disciplinas. Coordena grupo de Teatro.	Acompanhada	Reformada	Formadora
F	59	Frequenta várias disciplinas	Sozinha	Activo	Formanda
F	65	Frequenta várias disciplinas. Integra grupo de Festas.	Acompanhada	Reformada	Formanda
M	69	Frequenta várias disciplinas. Integra Espirituais Negros	Acompanhado	Reformado	Formando
M	72	Frequenta várias disciplinas.	Sozinho	Reformado	Formando

Legenda:

V1: Característica quanto ao **sexo** - maior número elementos femininos (F) do que masculinos (M);

V2: Característica quanto à **idade** - suficientemente diversificada;

V3: Característica quanto ao alvo “**informadores - chave**” - destaque para participação activa (no Ensino-Aprendizagem, na direcção e/ou outras actividades internas ou externas) para Estilos de Vida/ Cultura/ Aprendizagem e Quadros de Referência, quer relativamente aos Formandos, quer aos Formadores;

V4: Característica quanto ao **nível de solidão** - com ou sem parceiro (a) na academia;

V5: Característica quanto à **situação profissional** - no activo ou na reforma;

V6: Característica quanto à **Aprendizagem** na Academia - Formando ou Formador;

Foram realizadas doze entrevistas distribuídas por um número igual de elementos, seis Formandos e seis Formadores.

A razão porque demos mais importância às características da população do que à representatividade da amostra prende-se com o seguinte ponto de vista de Quivy & Campenhoudt:

- "A exigência de representatividade é menos frequente do que por vezes se julga: não deve confundir-se cientificidade com representatividade. Para conhecer melhor grupos ou sistemas de relações não é forçosamente pertinente, em termos sociológicos, estudá-los como somas de individualidades" (*ib.*).

Desta forma a delimitação da amostra foi determinada pelo esforço em isolar a diversidade máxima de perfis tendo em conta características significativas. A escolha de V1, V2 e V6 está directamente relacionada com os objectivos da investigação, a realidade institucional e a temática envolvida. A escolha de V3, V4 e V5 relaciona-se mais directamente com a recomendação de Esteves, segundo a qual, actualmente, há necessidade de se entender a expressão do envelhecimento na Europa tentando a definição de "outros níveis do fenómeno" que nos permitam ir além das habituais visões demográficas (Esteves, 1994, p.1669). Alinhadas com esta preocupação encontram-se a tentativa de compreender melhor a matriz valorativa das estruturas de consumo cultural e de lazer deste grupo etário, compreender a extensão e implicação dos níveis de solidão na Europa e entender mais profundamente a relação envelhecimento - população economicamente activa (*id.*).

6. POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO DE CASO

De acordo com Pires qualquer tipo de metodologia apresenta aspectos positivos e negativos que podem traduzir-se em vantagens ou limitações. O estudo de caso não é adequado a todas as situações, é diferente das outras metodologias, depende da natureza do problema e do tipo de resultado a que conduz. É potencialmente rico não só porque permite uma visão global, profunda e expressiva do fenómeno mas também porque pode conduzir a novas significações e experiências, podendo constituir uma base "para a construção de hipóteses de futuras pesquisas" (2000, p. 83).

Na realidade este tipo de estudo permite uma percepção de exemplos particulares, situações específicas e acontecimentos singulares capazes de pôr em evidência qual o significado que estes têm para o indivíduo que se encontra implicado neles. As potencialidades do estudo de caso tornam evidentes novas formas e estruturas contidas na realidade humana ajudando-nos a estabelecer relações entre abstrações teóricas e as percepções do sentido comum geradas no quotidiano.

A importância e relevância desta metodologia relaciona-se com a possibilidade que oferece para estudar os fenómenos numa forma dinâmica, permitindo-nos compreender a forma como os actores se envolvem na acção e as interacções que ocorrem no contexto.

Nesta posição o investigador está implicado ao nível de um estudo aprofundado de casos específicos. O campo de investigação é abordado a partir do interior. Esta é uma posição que se prefere e portanto não se pode dizer que ela tenha sido demasiado desconfortável. Mas foi também extremamente exigente, mobilizando constantemente a compreensão e forçando uma participação activa na vida institucional.

Alguns investigadores têm atribuído ao estudo de caso falta de rigor, mas para Yin (1984) esse é um problema que pode ser gerado devido ao *enviesamento das conclusões* e tal pode acontecer em qualquer tipo de metodologia utilizada. A falta de rigor não é um problema específico do estudo de caso, é antes um problema que importa considerar qualquer que seja a metodologia utilizada (*in* Pires, id., p.84).

A crítica principal feita a esta metodologia diz respeito à limitação da fiabilidade e da validade, em termos de generalização. Na realidade importa precisar que o estudo de caso não pode justificar coisa alguma relativamente a situações e acontecimentos significativos, porque não obedece às regras de amostra e de controlo do método experimental e não tem como objectivo a generalização. Como defende Pires, "quando se estuda um exemplo não interessa realmente qual é esse exemplo, pois este pode ser tão típico ou atípico como qualquer outro". O estudo de caso tem vindo a atrair cada vez mais a atenção da comunidade científica, e até do mundo do trabalho e empresarial e "são muitos aqueles que utilizam os conhecimentos obtidos pelo estudo de caso na sua realidade profissional, em função do conhecimento da situação e da sua experiência pessoal" (*id.*, p. 84).

Segundo R. Walker (1983) importa ainda abordar e reflectir sobre as principais "dificuldades metodológicas" que lhe são apontadas. Considerar portanto:

1. A implicação pessoal do investigador na situação - para enfrentar esta situação procurou-se uma postura de não identificação e não envolvimento com interesses e pessoas;
2. O carácter da confidencialidade dos dados - aspecto a que se prestou atenção;
3. A preservação do anonimato dos sujeitos na altura da publicação do estudo - que se pretende garantir;
4. Distinção entre dados e interpretação - ponto onde se aplicou um esforço intenso em ordem a obter *validade* na investigação (*in* Pires, *ib.*).

Deve também entender-se que o caso não é estático, há uma evolução contínua e em qualquer outro momento dificilmente se encontrarão os mesmos resultados, o que põe o problema da consistência e estabilidade dos dados. Para contornar esta dificuldade procurou-se dar informações detalhadas sobre os dados, a forma como se conduziu o estudo e os resultados a que se chegou. Procurou-se também recorrer a várias fontes de evidência, para obter aspectos múltiplos do mesmo fenómeno.

Na opinião de Pires o estudo de caso está fortemente ligado à "sensibilidade e integridade do investigador, sendo ele o primeiro instrumento da recolha e análise dos dados" (*id.*, p.85).

PARTE III
DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

CAPÍTULO 6 . A NATUREZA FORMATIVA DO CONTEXTO

1. O ENQUADRAMENTO NORMATIVO

A apresentação e caracterização de resultados constitui o objectivo deste capítulo. Começa-se pelo Enquadramento Normativo da Academia.

1.1.Estatutos

A Instituição constituiu-se como IPSS em 1997 por publicação no Diário da República nº 54 /97 de 5 de Março. Tal acontecimento inscreve-se relativamente ao nosso país, num tempo marcado pelo aumento de peso destas instituições no campo da Acção Social, num cenário onde é visível uma “incipiente presença do Estado de bem-estar” e um aumento crescente de privatização das “políticas dirigidas aos sectores mais carenciados da população” (Monteiro, 2004, p. 163). Efectivamente o aparecimento da ACTI como IPSS sem fins lucrativos (artigo primeiro dos estatutos) enquadra-se relativamente ao fenómeno associativo em Portugal, num vasto movimento de mudança em que sobressai um aumento constante e “a mais que duplicação do número destas organizações num decénio” (*id.*).

Esta UTI emerge portanto como uma estrutura voluntária de promoção de lazer, convívio e cultura tendo como finalidade proporcionar apoio à família, mediante a oferta de actividades físicas e intelectuais aos membros mais idosos da comunidade. Pretende a valorização e actualização dos saberes e aptidões dos seniores em ordem a promover a sua integração social e comunitária (artigo quarto dos seus estatutos).

Demarcando-se duma prática tradicional de apoio social, é posto em destaque na elaboração dos seus estutos uma aproximação *bottom-up*, em contraste com a clássica abordagem *top-down* (a partir das políticas sociais do estado). Propondo-se organizar novos poderes e serviços capazes de protagonizar a mudança, assume a natureza formativa da sua vocação a qual está expressa no artigo quinto:

- implementação de um centro de convívio;
- criação e manutenção de condições para o exercício de actividades físicas através de aulas de ginástica, yoga e ateliers;
- criação e manutenção de condições para o exercício de actividades intelectuais;
- intercâmbio de conhecimentos entre associados;
- estabelecimento de uma vida social de grupo;
- promoção de actividades dirigidas à sensibilidade;
- estimulação de possibilidades criadoras; e
- promoção e ressurgimento de motivos de interesse.

A intervenção defendida neste último artigo remete desde logo para a consolidação de uma “identidade projectiva” uma vez que a identidade projectiva se alimenta de projectos locais e consolidação de esforços e também para a concertação, solidariedade e cooperação ao identificar e atrair comunidades territoriais de composição social homogénea, incentivando-as à transformação social e democratização permanentes (*id.*, p.177).

São sinais deste incentivo as alíneas d) e) e f) do artigo décimo dos estatutos em que se estimulam os sócios efectivos a :

- desempenhar com zelo, dedicação e eficiência os cargos para que foram eleitos;
- participar activamente na dinamização dos fins da associação;
- promover o bem geral da Associação e zelar pela dignificação das relações humanas.

Os corpos sociais da ACTI são constituídos pela Assembleia Geral, Direcção e Conselho Fiscal e os seus membros distribuem-se por sócios honorários, efectivos e beneficiários (artigo sétimo). Todo o seu modelo assenta na base do trabalho voluntário sendo uma associação sem fins lucrativos que vive do produto das quotas dos associados, dos donativos e produtos de festas ou subscrições.

Admite contudo no seu artigo quadragésimo-oitavo eventualmente vir a receber doações, legados, heranças e respectivos rendimentos (alínea c) e subsídios do Estado ou de Organismos Oficiais (alínea d). Esta última alínea é suporte legal para a constituição de uma parceria com a Câmara Municipal, através da qual, mediante apresentação de um plano anual de trabalho, a instituição acede a um financiamento.

A UTI posicionando-se na coordenação desse plano desenvolve e aplica o seu potencial formativo. Assim legitima a sua intervenção junto da comunidade, afirmando-se como protagonista de uma acção democrática, solidária e aberta relativamente aos anciãos do concelho, promovendo actividades culturais e de lazer que visam práticas de inserção e reconstrução dos laços sociais, animando e levando a comunidade sénior a participar do seu próprio desenvolvimento.

1.2. Regulamento Interno

Na sequência deste estudo realça-se também o interesse pelo potencial formativo contido no Regulamento Interno uma vez que este define o regime de funcionamento da UTI, das suas estruturas de implicação educativa, bem como dos direitos e deveres dos seus diferentes membros. É elaborado pela Direcção e aprovado em reunião de Direcção para vigorar durante um ano lectivo. Sujeitou-se portanto este documento (ano 2004-2005) a uma análise de conteúdo, o que nos permitiu percepcioná-lo como um produto onde se articulam dinâmicas relacionadas com o poder e o saber institucionais.

A dimensão da categoria Poder Institucional exprime-se através de elementos relacionados com o Controlo, as Isenções e os Direitos Institucionais. Tendo em conta que evoluímos para uma concepção menos instrumental e mais complexa de organização considera-se que os fins e as estruturas organizacionais não são apenas meros dados, mas o resultado de uma agregação; e que

“objectivos e estruturas organizacionais não são exteriores ao campo das relações entre os indivíduos, mas são parte integrante dos processos de interacção entre os indivíduos que estruturam, e ao mesmo tempo que são estruturados por eles” (Friedberg, 1993, p. 61).

Dado que o *poder é gerador de regras e que a regra não existe sem o poder*, pois regra sem poder torna-se uma forma vazia, é importante observarmos, que ela é geradora de dinâmicas através das quais os actores legitimam as suas competências e delimitam as possibilidades de utilização (*id.*).

Mas a ordem local - isto é a regra ou a regulação - não existe independentemente dos actores que a transportam e a (re)actualizam na sua acção, ou seja, a ordem local que prevalece é o resultado sempre parcial, provisório e contingente de uma construção social. E esta construção social, por sua vez é sempre, e em simultâneo, produção e reprodução de uma ordem. Na realidade apoia-se nos dados pré-existentes de um contexto que ao mesmo tempo transforma, daí a sua relevância. Por tudo isto não nos interessou propriamente uma análise teórica, mas antes uma análise clínica, na medida em que esta permite diagnosticar as relações específicas e as ligações que se atam e desatam entre os actores.

O Regulamento como uma construção ao definir concretamente quem exerce o controlo e como, determina o poder que é usado para estabilizar comportamentos diversos e interacções estratégicas dos actores em jogo, os quais, em situação de interdependência, obrigatoriamente devem cooperar. Somos assim informados do contexto em que a acção se joga, do seu âmbito e dos seus limites, isto é o conjunto de variáveis situacionais, através das quais se regula a dinâmica endógena dos processos de interacção, relativamente às disciplinas oferecidas aos utentes e ao modelo de utilização que delimita as escolhas.

As interacções, tendo em vista a mobilização de recursos endógenos, são afectadas pelas representações que os actores em jogo têm sobre o que é o poder, como deve ser exercido e como afecta todos os processos endógenos. Assinale-se também aqui a necessidade de conhecer bem as fronteiras da organização, a multiplicidade das articulações com o exterior, a variabilidade dos fins e estratégias e a fluidez da participação. Todos estes aspectos influenciarão a forma como a Instituição exercerá controlo sobre o funcionamento da estrutura e dos comportamentos.

Se relacionarmos o controlo que é exercido com os fins organizacionais tal como muitas vezes aparecem nos seus documentos, vemos que estes não existem fora desses processos de decisão como processos de negociação. Eles não são aqui nada mais que a expressão e a garantia do compromisso sempre instável e variável que uma “coligação dominante” encontrou no seu seio respeitante às finalidades da organização em que se situa (*id.*, p. 67).

É de realçar que a necessidade de estabelecer uma ordem de inscrições, liga-se com o sucesso da Academia na comunidade e o aumento da procura na região. O número de inscrições afecta a adequação de serviços. Aspecto importante, uma vez que, segundo Meignant, a adequação dos serviços é um dos *pilares de qualidade dum sistema de Formação* e deve relacionar-se directamente com as necessidades e os objectivos formativos (1997, p. 105).

A incapacidade logística obriga a uma limitação de inscrições e o controlo institucional é exercido então por atribuição de peso a determinados critérios (ponto 4 do Regulamento). O estabelecimento de uma ordem de inscrições aleatória e o uso do critério de antiguidade, são formas encontradas pela hierarquia institucional para contornar os dilemas e conflitos surgidos no contexto de uma oferta cultural, que se impôs na comunidade por dinamismo de actores locais.

À semelhança de outros actores locais, nacionais e internacionais, que desde os anos 70 agiam no sentido da “Democratização da Cultura”, os líderes locais deste modelo e as suas “coligações dominantes” foram cavando progressivamente desde os anos 80 avenidas de comunicação para permitir a expressão cultural dos seniores do concelho. Apesar do crescimento da Instituição e do apoio autárquico, o aumento acelerado da procura e a incapacidade de responder adequadamente ao crescente número de seniores que procuram a Instituição denunciam as limitações da “Cultura Democratizada” de expressão portuguesa que tem emergido desde os anos 80 (Santos Silva, 1995, p. 255).

Por sua vez a dimensão da categoria Saber Institucional exprime-se através de elementos relacionados com as Condições de Acessibilidade, com os Direitos dos Formandos e a Intervenção Formativa induzida pelo Regulamento Interno.

O Regulamento na sua articulação com dinâmicas relativas ao saber Institucional é revelador das implicações numa comunidade que pretende partilhar saberes, numa altura em que se privilegia a Sociedade do Conhecimento e em que se admite a nível internacional e nacional que educar Adultos Idosos é uma prioridade.

Contudo se esta Instituição já pode atribuir o direito de frequência a um aluno que consegue ser admitido e garantir-lhe esse direito até ao final do ano, não podemos deixar de referir que o acesso dos seniores à educação como uma actividade prioritária é ainda entre nós um fenómeno elitista, apesar de se ter multiplicado o número de UTI’s em Portugal

Efectivamente as universidades seniores existentes não têm capacidade para transformar esse direito num fenómeno extensivo a todos os seniores que o desejem.

A articulação Regulamento - Saber Institucional deve também traduzir-se pela aproximação entre dois termos, a “organização” e a “aprendizagem” (Carré, Moisan & Poisson, 1999, p. 238) . Isto é, descobrir a natureza formativa do regulamento, implica responder à questão: Quais são as relações entre desenvolvimento dos saberes, aprendizagem e a construção organizacional?

Mas como os actores não participam de forma equivalente, nem com o mesmo grau de mobilização na produção, mobilização e difusão dos conhecimentos torna-se difícil evocar de forma diferenciada o saber e a dinâmica de Aprendizagem na organização.

Entra-se então num determinado nível de complexidade porque o campo institucional deve ser tratado como um meio que não é nem homogéneo, nem unificado, mas pelo contrário diversificado, fraccionado e segmentado. No seio da Instituição é na realidade a partilha de saberes como recursos endógenos que leva os actores a escolherem o seu grau de diferenciação e de integração.

Os pontos 7 e 8 do Regulamento Interno colocam o Formando numa posição de responsabilidade face à integração no grupo. Do ponto de vista interno, a natureza formativa do regulamento fica então dependente da forma como os Idosos são capazes de expressar as suas necessidades e de exercerem auto-integração, auto-formação e auto-directividade. A eficácia do Regulamento como um instrumento formativo é então afectada pela dimensão objectiva/ subjectiva destes processos. A importância destes pontos aumenta se considerarmos que “as taxas de participação de idosos em actividades de Educação Formal e não Formal são desapontadoramente baixas devido a obstáculos situacionais e institucionais” (Simões, 1999, p. 22).

Do ponto de vista externo a compreensão e implementação duma articulação entre integração/autonomia passa também pela reconstrução de mecanismos de interacção concreta entre os membros da organização. Passa pela consciência e construção da “fronteira institucional” nas suas delimitações externa e interna e pela acção dos “amplificadores ou porta-vozes” que permitem à organização reduzir a incerteza (Friedberg, 1993, p. 116).

Articulando poder e saber acentua-se também a natureza relacional e não transitiva do poder. Na verdade segundo Friedberg “o poder não é um atributo e não pode ser possuído. Não é um bem que se possa levar consigo para o armazenar algures, ou para economizar com se fosse dinheiro” (*id.*). Obviamente nenhum actor armazena o poder, mesmo que exista nas estruturas. Mas cada actor exerce o poder, utilizando os recursos sempre assimétricos que as estruturas de um contexto de acção põem à sua disposição. Ao exercer esse poder, cada actor confere-lhe, por actividade autopoietica a sua realidade e a sua eficácia. É assim que cada um traduz a assimetria de recursos em acção social.

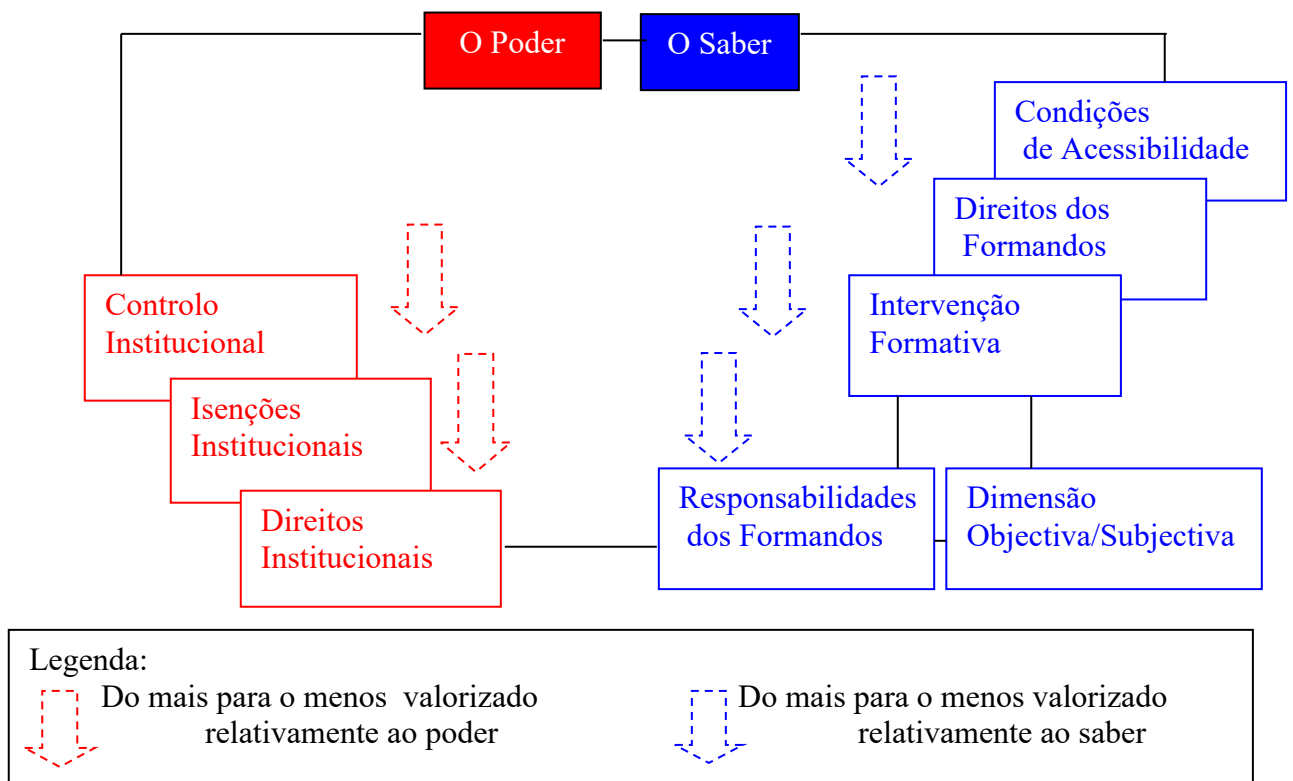
É de realçar também que hoje, “os conhecimentos e os saberes” que uma civilização não pára de acumular correm o risco de não serem integrados no interior daqueles que compõem a nossa civilização (Nicolescu, *id.*, p. 32). O universo disciplinar parcelado está em plena expansão e os sujeitos podem ser pulverizados por um número cada vez maior de peças soltas: diferentes conhecimentos de diferentes disciplinas. Como defende Nicolescu: “o crescimento sem precedente dos conhecimentos da nossa época torna legítima a questão da adaptação das mentalidades a tais saberes” (*id.*, p. 32).

O carácter transdisciplinar da Formação implica um modelo cultural que preserve a integração do conhecimento *no interior* de cada área, *entre* as diversas áreas e *além de* todas as áreas (Nicolescu, 2000, p. 37; Couceiro, 2000, p. 76; Pineau, 1998, p. 75). Implica assegurar uma relação directa entre a unidade vital do ser humano e a unidade do conhecimento relativamente a todas as áreas, conferindo assim validade, coerência e força ao modelo existente na Universidade Sénior de Oeiras.

Concluindo:

Dinâmicas relacionadas com o Poder exprimem-se pela tentativa de controlar institucionalmente, através do Regulamento Interno, práticas dos sujeitos que podem pôr em jogo a regra, a ordem e a resolução habitual de problemas relacionadas com variáveis situacionais. *Dinâmicas relacionadas com o Saber* corporizam-se no carácter pouco estruturado dos processos de integração que se procuram implementar. Efectivamente as estruturas de orientação definidas são menos focalizadas e apresentam características difusas relativamente à forma como se respeita e fomenta a auto-directividade dos seniores, à eliminação de barreiras situacionais e institucionais impeditivas de aprendizagem e à forma como se assegura a integração nos diferentes grupos e áreas de trabalho.

Diagrama nº 2 - Natureza Formativa do Regulamento



1.3. Plano de Actividades

O Plano de Actividades (para o qual se usará doravante a sigla PA) é um documento que define os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação das actividades e recursos envolvidos. É elaborado pela presidente da Direcção e vigora durante um ano lectivo.

Três tipos de significados podem ser encontrados na planificação apresentada: é relativa à acção dos actores que representam a UTI de Oeiras, confere sentido a essa acção e tem incidência no seu desenrolar. Em resumo pode ser chamada de “representação finalizante da acção” na medida em revela à análise uma cadeia representacional dotada de uma certa unidade. Como desempenha um papel funcional na condução de uma acção, constitui por isso, aquilo que Barbier designa por *processo de condução de uma acção* (1996, p. 46). Vários processos são susceptíveis de serem identificados no decurso da acção de planificação, a qual Barbier considera “uma acção particular de transformação do real”.

Procedemos então a uma análise de conteúdo do PA (ano 2005/2006) tendo em conta os processos susceptíveis de serem identificados no “Decurso de uma Acção Particular de transformação do Real” (idem, p. 48):

- ❖ *Processos afectivos* - conjunto dos afectos (prazer, desejo, rejeição, etc.) que acompanham o desenrolar e a condução de uma acção.
- ❖ *Processos de condução* - conjunto das representações referentes a essa acção, trazidas pelos actores nela implicados, conferindo-lhe um sentido e tendo uma incidência no seu desenrolar e na sua eficácia.
- ❖ *Processos operatórios* - conjunto das realidades entrando directamente como componente do processo de transformação do real que esta acção constitui.

Considerando o P.A. como um gerador de Dinâmicas Formativas, detectámos *três tipos de dinâmicas*: as *relacionadas com o processo afectivo*, as *relacionadas com o processo de condução* e as *relacionadas com o processo operatório*.

Ao construir o seu projecto o actor social deve ser colocado como um ser ao mesmo tempo “singular e social” (Carré, Moisan & Poisson 1997, p. 198; Couceiro, 2000, p. 91; Josso 2002, p.151). Se desenvolveu capacidades de “Competência Emocional”, nomeadamente capacidades de Auto-Consciência, Auto-Regulação e Motivação (Goleman, 1999, pp. 34 - 35) pode ganhar vantagens, isto é, ter maior facilidade e possibilidade de controlar a sua frustração, desde que se motive a si próprio, tenha um bom autodomínio para gerir os próprios estados internos, impulsos e recursos, conheça objectivamente as nuances do processo afectivo que o projecto implica, conheça e nomeie pelos seus nomes os seus próprios estados de espírito, motivações e emoções, porque aquilo que nomeamos nos pertence e está sob o nosso controle.

Ao construir o seu projecto formativo o actor social auto-forma-se, trabalhando sobre o seu próprio carácter. Educando, ele auto-educa-se. Adiando gratificações para atingir os objectivos e

tolerar a frustração ele treina-se para atingir o que deseja e obtê-lo é essencial para a concretização de um objectivo a longo prazo. Necessariamente aprenderá a distinguir entre os objectivos que podem ser alcançados a curto prazo e aqueles que só serão atingidos após um longo período de maturação. Mas só o consegue se atingiu um certo grau de maturidade emocional. Trabalhando sobre os objectivos do seu projecto desenvolve a inteligência emocional. Na verdade, planificar hoje, é tanto uma manifestação de racionalidade inteligente, quanto um acto de inteligência emocional. Sem emoções não existe uma “bússola” para tomar decisões correctas, nem motivação para a acção e todo o edifício da personalidade se desmorona (Damásio, 2000).

Na sequência do trabalho a que este estudo se refere, analisámos a dimensão da categoria Dinâmicas Relacionadas com o Processo Afectivo para tentar perceber a tonalidade emocional do projecto. Encontrámos duas dimensões que sintetizam as dinâmicas envolvidas: uma *dimensão emocional* relacionada com a categoria **Emoções** e uma *dimensão motivacional* relacionada com a categoria **Motivações**.

Relativamente à primeira:

A referência (explícita ou implícita) a determinadas emoções, no plano, permite-nos afirmar que existe uma relação entre comportamento social e emoção. Numa sociedade privada de emoções e sentimentos nunca seria possível a exibição espontânea de relações sociais inatas que favorecem o despontar do sistema ético simples a que chamamos altruísmo. Sem altruísmo não teria havido empenhamento na procura de soluções para os problemas e necessidades dos seniores.

De acordo com Carré (1997), atribuir importância “à razão das emoções” permite falar de “neurobiologia da acção voluntária” e leva “à revisão fundamental de articulação entre o cognitivo e o afectivo”. Na óptica deste autor é preciso destacar o papel do cortex pré-frontal, (a região ventromediana do lobo frontal) como “uma zona de convergência de marcadores somáticos que permitem a articulação de traços neuroquímicos da experiência pessoal e social” uma vez que “o seu papel é largamente demonstrado na elaboração de planos de acção, tomada de decisões e antecipação no registo pessoal e social” (*in* Moisan & Poisson, 1997, p. 75).

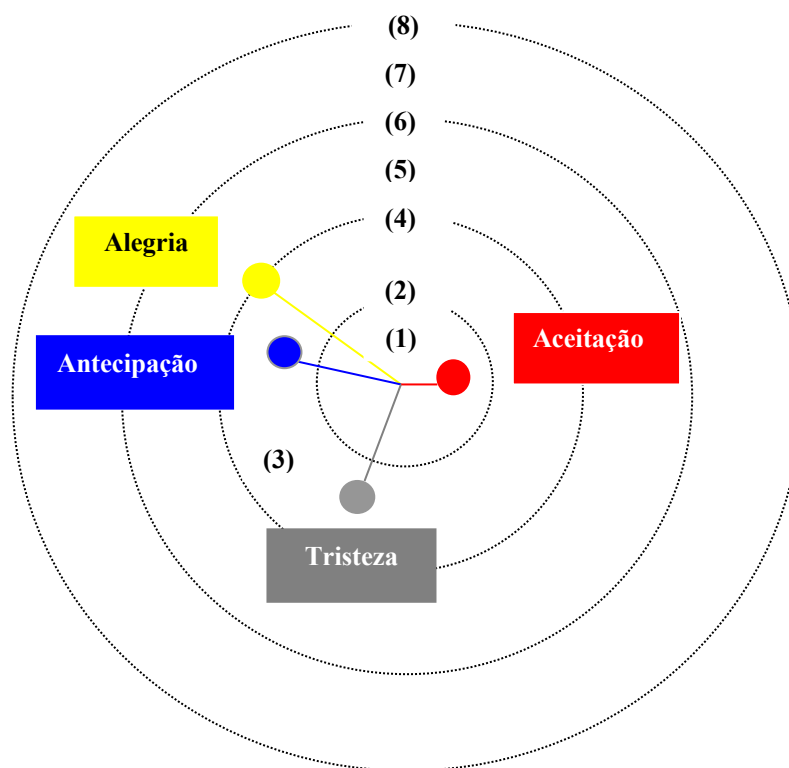
As implicações com o mundo da Formação de Adultos são enormes. Carré sustenta que o papel do cérebro pré-frontal na decisão e planificação da acção é hoje largamente admitido, uma vez que o cérebro pré-frontal joga um papel central no “conjunto das funções psicológicas necessarias à acção voluntária, e muito particularmente a antecipação, a planificação e a organização temporal da acção” (*id.*, p. 76). Na verdade, privados desta área os sujeitos vivem numa sucessão de presentes onde nada faz sentido. Ainda que da posse da linguagem e da memória, não têm mais controle sobre as capacidades de organização das condutas.

Concluindo, quanto à *dimensão emocional*:

Os elementos que encontramos permitem-nos reconhecer que a intencionalidade formativa dos construtores do plano é suportada por um *processo afectivo relacionado com a Alegria, a Antecipação, a Tristeza e a Aceitação*.

Diagrama nº 3 - Alvo de Constelação de Emoções

(Fonte: Bardin, 1977, p. 54)



O maior número de elementos registados dizem respeito à *Alegria*. Podemos ver a *Alegria* dum ponto de vista individual como uma emoção inata, isto é “programada geneticamente” (Chabot, 2000, pp.23-26). Nesse caso pode ser, uma exigência, um recurso e uma vantagem, se considerarmos o ponto de vista de quem ensina. Paulo Freire defendeu que “ensinar exige *Alegria*” e que “há uma relação entre a actividade educativa e a esperança” (1997, p. 80). Estar à partida bem equipado do ponto de vista emocional relativamente à *Alegria*, é de facto uma vantagem que se traduz em saldo positivo para quem elabora o plano, com repercussões também positivas na comunidade que irá usufruir. Se o plano traduz adequadamente a vontade do grupo, se a problemática a que diz respeito foi discutida em grupo, se as acções delineadas são plenamente consentidas e assumidas pelo grupo então a *Alegria* deve ser vista como uma **emoção social**. Nesse caso ela torna-se uma “nova via de uma razão sensível” (Pinneau,1994, p. 440; Couceiro, 2000, p. 94).

A *Alegria* constitui a “base fisiológica de outras emoções sociais” como: *Espanto*, *Admiração*, *Elevação*, *Gratidão*, *Orgulho*. O estímulo emocionalmente competente (EEC) que está presente é o reconhecimento, em si próprio e no outro de uma contribuição para a cooperação. Seguir-se-à como consequência o policiamento da tendência para a cooperação e a recompensa da cooperação (Damásio, 2003, p. 181).

Com igual número de elementos estão presentes no plano da ACTI a *Antecipação* e a *Tristeza*. Ao planificar, “o actor que antecipa” (Meignant, 1997, p.22) encontra a sua dimensão social e produz imagens antecipadoras das suas acções intencionais. Por isso a *Antecipação* suporta as representações do futuro e por esse motivo torna-se um ponto de ancoragem de auto-direcção. Encontra-se directamente ligada à *Motivação* e à probabilidade subjectiva de se atingir o objectivo fixado. É central num processo de planificação, “pela forma como se torna aliada da cognição” (Barbier, 1996, p. 49; Carré, Moisan & Poisson, 1997, p. 62).

Na realidade, a capacidade de antecipar o futuro no domínio cognitivo, segundo Carré é regulada pelos “esquemas que permitem organizar a acção, a decisão e a tomada de informação, com o seu conjunto de regras, invariantes operatórias e inferências, mas também objectivos e antecipações”. Na passagem da intenção à acção que leva à concretização do projecto é despoletado um processo de selecção da actividades ligada “a uma função multiplicativa de dois parâmetros- a importância da tarefa e a esperança do sucesso”. Para essa função concorrem entrelaçadamente a *expectativa*, a *formação de objectivos* e a *antecipação de resultados*, que se ligam fortemente no campo de representações do futuro elaboradas pelo sujeito (*in* Carré, Moisan & Poisson, pp. 86 - 87).

É de realçar, porém, que a *Antecipação*, neste caso, diz mais propriamente respeito ao líder (directora, responsável pelo plano) ou pequeno grupo (a direcção da ACTI que aprova o plano) do que a todo grupo. Aqui caberiam “distinções pertinentes” a fazer entre planificação e realização da acção (Barbier, 1996, p. 35).

Os elementos que encontrámos para identificar a *Tristeza*, referem-se no plano a uma dimensão eminentemente social. O *estímulo emocionalmente competente* que origina esta emoção é o *Embaraço* (Damásio, 2003, p. 181) resultante neste caso da presença de um problema que ocorre amiúde na Academia, a morte de um Formando ou Formador.

Isto ocorre frequentemente por razões óbvias e nessa altura esta emoção serve como um apelo ao equilíbrio. Ela é utilizada, no universo formativo que se desenrola em acto, na ACTI, como policiamento das regras de comportamento social. Cada sénior que morre é alvo no interior da Academia duma atenção especial pelos líderes, pelos Formadores e os Formandos. Mas a *Tristeza* segundo Damásio (*idem*) pode também ser a base fisiológica doutra emoção social - a *Compaixão*, porque ao observar o sofrimento, o actor social é impelido a confortar e a reequilibrar o outro ou o grupo. Pela *Compaixão*, ele fica muitas vezes mais disposto a submeter-se ao grupo e a resistir às dificuldades resultantes da concretização do projecto, experimentando uma outra emoção primária, a *Aceitação*, que está também implicada no plano e que é de todas as emoções registadas, a menos expressiva.

Quanto à *dimensão motivacional*:

A *Motivação* na Formação de Adultos, foi colocada inicialmente por Lesne (1978), o primeiro a chamar a atenção para a complexidade do campo. Em 1980, Nuttin produz a Teoria da Motivação Humana defendendo que a dimensão da motivação deve ser fundamentada em duas características básicas: o dinamismo do auto-desenvolvimento e a direccionalidade.

A primeira refere-se a uma tendência inerente ao funcionamento humano que o leva a progredir em direcção a objectivos pessoais progressivamente alargados.

A segunda refere-se a “um processo de elaboração cognitiva do dinamismo de autodesenvolvimento” segundo o qual o sujeito constrói propósitos, objectivos, planos e projectos pessoais e em seguida desenvolve competências de auto-regulação que lhe permitem construir critérios pessoais para prosseguir e avaliar a forma como consegue alcançar a curto ou longo prazo, os seus objectivos (Carré & Caspar, 1999, pp. 293 - 294).

A Motivação humana proposta por Nuttin é portanto uma procura intencional de progresso que os sujeitos perseguem em direcção e através da construção dos objectivos, planos e projectos pessoais.

Segundo Philippe Carré, a noção de Motivação representa a *dimensão dinâmica da relação com a Formação* e nesta relação o processo motivacional poderá ser percebido a partir de dois ângulos: O *ângulo do envolvimento na Formação* que vai desde a primeira expressão de intenção até ao começo específico da acção de formação e o *ângulo do prosseguimento* envolvido que permite detectar a participação efectiva e a evolução do processo motivacional durante a Formação em termos de *persistência, intensidade e direcção* (*id.*, p. 286).

Investigar a relação dinâmica *Motivação - Formação*, segundo esta óptica, é investigar os **aspectos conativos** a que esta relação se refere (*ib.*) e portanto, não só a intencionalidade e a vontade expressas pelo plano ou projecto mas complementarmente os aspectos afectivos e seus envolventes (sentimentos, emoções e afectos) e os aspectos cognitivos e suas implicações (percepção, tratamento da informação memória, etc.).

Tendo em vista analisar as motivações que suportam o plano, considerou-se o ponto de vista do sujeito que se sente inclinado a agir, conforme a percepção que tem do seu desempenho ou *Competência*.

A razão porque se cruzou *Motivação* com *Competência* tem a ver com a crescente tomada deste conceito no âmbito da Formação de Adultos. Esta tendência ascendeu após os conceitos de Rodgers e do impacto da psicologia humanista anglófona sobre o indivíduo que procura otimizar o seu desenvolvimento, tentando tornar-se plenamente funcional. Foi alimentada pelos conceitos de auto-actualização de Maslow e a defesa de necessidades de competência feita por R.White. E encontrou expressão nos trabalhos de E.Deci & R. Ryan sobre *Motivação Intrínseca e Extrínseca*.

Estes autores desenvolveram uma teoria integrada de *Motivação* postulando uma dupla necessidade inerente ao comportamento humano - as percepções de *Competência*, correlacionadas com *Expectativa e Auto-eficácia* e o sentimento de *Autodeterminação e Autonomia* (*ib.*, p. 297).

Por outro lado nos últimos 30 anos produziram-se grandes transformações na forma como se articulam o sujeito e o social. Os conceitos psicanalistas influenciaram profundamente a importância dos factores biográficos da relação com o saber e os sociólogos interessaram-se pela dinâmica da acção individual. Vêm nesta linha os conceitos de “estratégia do actor”, produzidos por Crozier, o conceito de “habitus” de Pierre Bourdieu e o de “construção identitária” de Dubar. Os tempos estão maduros para afirmar que o sujeito social concreto que intervém nos processos

não pode ser ignorado e a dinâmica da acção aparece nestes autores como um “efeito ou expressão de combinação de um conjunto de determinantes sociais” (*ib.*, p. 291).

Parece-nos muito pertinente a posição de Charlot (1997) que defende uma *sociologia do sujeito*, no que diz respeito à questão da relação com o saber, ao mesmo tempo que sugere que ele deve ser encarado na *dimensão singular-social* (cit. por Carré, *ib.*).

Considerada a importância destes aspectos, perante o plano, detectou-se, a partir da presença de elementos que se ilustram no quadro seguinte, características definidoras de **Competências Emocionais** ligadas ao circuito da **Motivação**.

Quadro nº 5: Competências Emocionais/ Motivações

(Fonte: Goleman, 1999, pp. 34; 121 - 130)

Competências Emocionais/Motivações	Características	Elementos
Vontade de Triunfar	Estabelecimento de objectivos ambiciosos e aceitação de riscos calculados (p.121)	” (...) o mundo pula e avança como bola colorida entre as mãos duma criança”; “tem despertado um grande interesse”; “continua a suscitar grande interesse e entusiasmo.”
Entrega	Procura de um sentido de finalidade numa missão mais vasta (p. 126)	”(...) e grande gosto dos alunos”; “que tanto estímulo” proporciona aos que nela participam”; “a que aderimos com grande entusiasmo”; “(...)sonhamos fazer;”sonhamos abranger”; “Sonhamos transformarmo-nos”; “recuperamos também o nosso ambicioso sonho”; “sonhamos.”
Optimismo	Funcionamento na base da esperança do êxito e não no medo do malogro (p.130)	“(...) Apesar de tranquilos”
Iniciativa	Estar pronto para aproveitar as oportunidades que surgem (p. 130)	“(...) não facilitamos na elaboração dos referidos estatutos”

O envolvimento dos responsáveis pelo plano em termos de motivação intrínseca e extrínseca, **exprime-se** por uma *leve presença de indicadores de Optimismo e Iniciativa*, uma *forte Vontade de Triunfar* e uma *expressiva capacidade de Entrega*.

Em síntese:

As **Emoções** e as **Motivações** expressas no plano constituem um capital da base que garante aos actores **direccionalidade** e **intenção** na planificação. Em seguida estes fenómenos afectivos presentes nos actores serão implicados em acto através de um *Processo de Condução das Acções*, e tornarão este processo um lugar de “mentalização e objectivação de

tais afectos”. O princípio do prazer que desponta individualmente tende, a partir daqui, a alastrar e completar-se progressivamente sob a forma de “*afectos colectivos*” (Barbier, 1996, p. 88).

Na sequência do estudo debruçámo-nos então sobre o *Processo de Condução das Acções*. Esta componente estende-se pelas dimensões: Projecto, Objectivos, Oferta Formativa e Avaliação.

Nos três conjuntos iniciais, quanto ao modo de funcionamento observou-se a presença de duas características básicas:

- 1. A elaboração de imagens orientadas do real, isto é aquilo a que Barbier chama o *referido* (*id.*, p. 85)
- 2. O estabelecimento de uma componente de funcionamento que aparece como um estado ou processo considerado desejável. Surge da necessidade dos actores se situarem numa imagem ambicionável ou finalizante, isto é o *referente* (*ib.*, p. 87).

Na sua totalidade o Processo de Condução das Acções revelado no Plano, pode agrupar-se em dois fenómenos distintos:

- 1. *Processos Complementares de Condução das Acções*

Diz respeito à apresentação de apostas e propostas concretas apresentadas pelos actores, através do projecto propriamente dito, dos objectivos definidos e das ofertas formativas equacionadas, tudo isto concorrendo de igual modo para o produto final.

- 2. *Processos Suplementares de Condução das Acções*

Compreende a articulação entre a acção e o meio praxeológico feita pelos actores que avaliam a concretização do plano, através de *Imagens Antecipadoras* e *Imagens Retrospectivas* do real ou da realidade a transformar, em ordem à determinação de prioridades.

Relativamente ao *primeiro* fenómeno exemplifica-se (duma forma não exaustiva):

Diagrama nº 4 - Processos Complementares de Condução das Acções

Categoria: <i>Dinâmicas Formativas</i>		
<i>Relacionadas com o Processo de Condução</i>		
<i>Processos Complementares de Condução de Acções</i>	<i>Referido/ Imagens do real</i>	<i>Referente/Imagens do desejável</i>
APOSTAS	<p>”(...) pensamos criar dentro em breve o nosso site”;</p> <p>”(...) procuramos realizar neste próximo ano novamente a exposição de fim de Ano”;</p> <p>“(...) aceitámos colaborar num projecto experimental <i>Contrói a tua felicidade durante dois meses</i>;</p> <p>“(...) realizamos anualmente deslocações de um dia”; (...)</p> <p>visitas de três dias, em Portugal e no estrangeiro”;</p> <p>”(...) está já em pleno o funcionamento das aulas de informática“; ”(...) a fotografia e já foi mesmo objecto de exposição“; ”(...) o grupo de teatro“; ”(...) as danças de Salão, canto Coral, Jograis, Espirituais e Flauta”;</p> <p>”(...) quanto a actividades físicas às modalidades já existentes acrescentaram-se três horas de taichi”</p>	<p>” (...) cada vez mais e melhor”;</p> <p>”(...) mais interessados e dar - lhes boas condições”;</p> <p>“(...) numa referência entre as Universidades Séniores”;</p> <p>”(...) ajudar os outros a sonharem também”;</p> <p>”(...) porque muitos são sonhos, mas tentaremos”;</p> <p>“(...) e principalmente dar condições dignas e (...) seguras aos nossos utentes”</p>
PROPOSTAS	<p>”(...) a Direcção apresentou ao grupo de artes a proposta de realização de uma exposição periódica” ;</p> <p>” (...) com este alargamento de espaço propomo-nos uma aula semanal de português a estrangeiros ou até mesmo de Cultura Geral e História de Portugal, “(...) daqueles que , não se podendo deslocar, poderão ser deslocados”.</p>	<p>”(...) que serão uma porta indispensável (...) ao crescimento”;</p> <p>”(...) e abertura a novas iniciativas e ambições tais como aumentar o número de aulas e professores”</p>

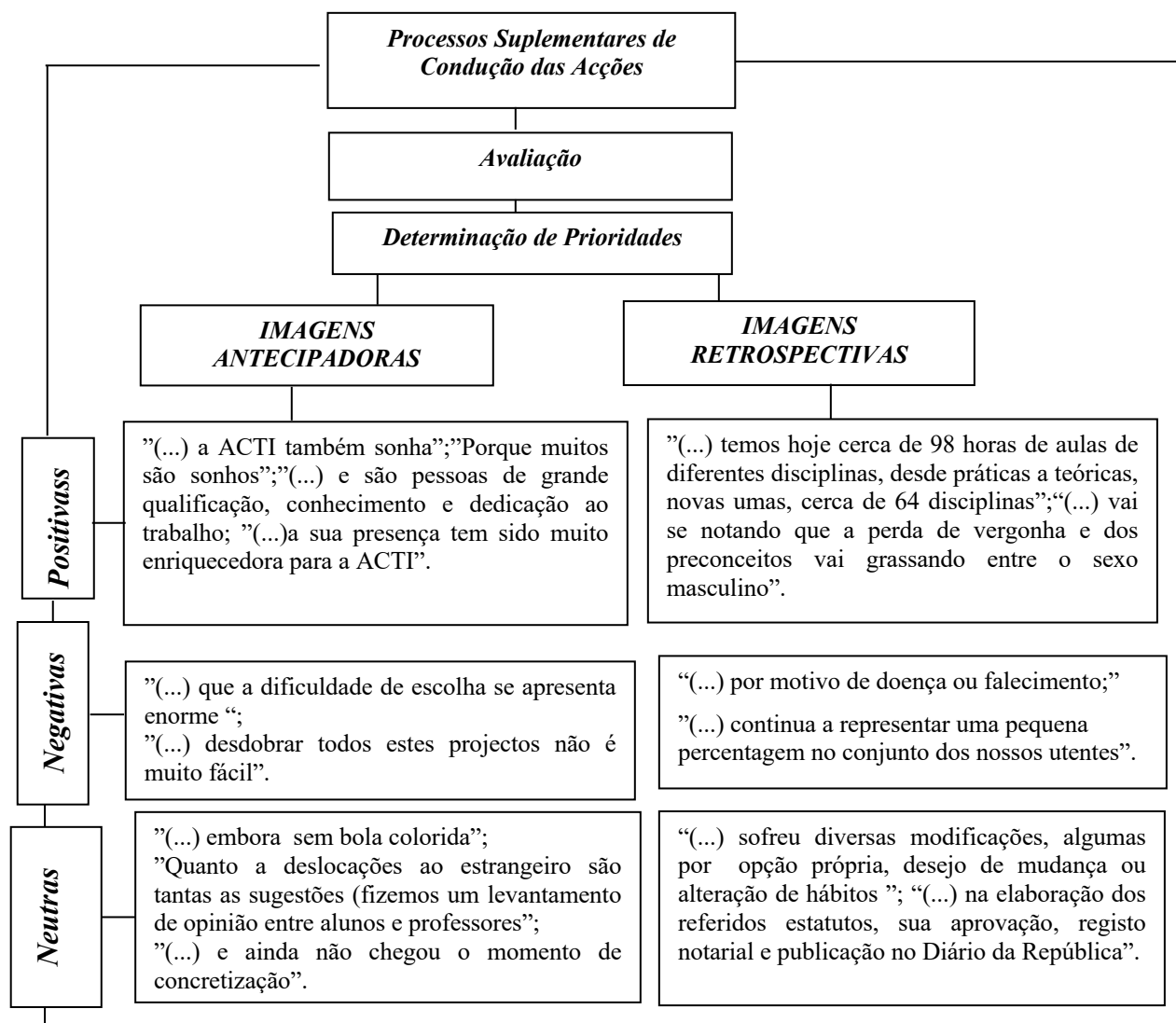
Os indicadores presentes *conferem visibilidade às seguintes imagens do real (o referido):*

- *Apostas* no desenvolvimento e progresso como criação de *site*, aceitação de novo projecto, dinamização de informática e fotografia, *apostas* de movimento e música com ênfase no grupo de teatro, taichi, danças, canto e flauta e *apostas* de abertura através da dinamização de viagens, no interior do País e ao estrangeiro. A estas *apostas* somam-se ainda no domínio do referente ou imagens do desejável outras tantas *apostas* no poder para fazer cada vez mais e melhor e tornar-se uma referência como Universidade Sénior; *apostas* na coerência, persistindo para lá do sonho; *apostas* na elaboração de um sentido colectivo ajudando e envolvendo com qualidade mais séniores interessados. Complementarmente as *propostas* visam no domínio do real, projectar a UTI mais intensamente na Comunidade, possibilitar a capacidade de acesso a pessoas com dificuldades

físicas e aumentar os recursos relativamente aos saberes. O crescimento, a ambição e a inovação constituem *as imagens do desejável* a que estas *propostas* se referem.

Relativamente ao *segundo* fenómeno, exemplifica-se também:

Diagrama nº 5 - Processos Suplementares de Condução das Acções



A forma como a realidade é antecipada no plano leva-nos a formular a questão: Para que avaliação remete?

Efectivamente parece valorizar-se uma *avaliação recontextualizada*. Os actores dirigem as suas acções em ordem à concretização dum sonho, uma Academia. Numa antecipação positiva, as acções permitem que o sonho individual se torne colectivo, surgindo assim “uma Academia que sonha” operando-se portanto uma recontextualização sucessiva dos diferentes sonhos.

Mas o plano remete também para uma avaliação superficial negativa da situação real que acompanha geralmente a concretização dos projectos, vista como “ não muito fácil” embora sem se determinar em que aspectos e porquê. E para uma avaliação negativa das decisões que impõem critérios de escolha para tomadas de decisão, ou seja dificuldades na determinações de prioridades

relativamente às viagens. É assinalada uma “enorme” dificuldade de escolha, o que leva a uma necessária determinação de meios suplementares a aplicar.

Por outro lado uma avaliação interna (subjectiva) baseada na qualificação, conhecimento e dedicação dos “professores” e a não existência duma fase de avaliação interna e externa do plano denuncia uma vez mais a grande dificuldade de avaliação relativamente à aprendizagem informal. Em rigor o que poderia ser uma avaliação objectiva? Com que parâmetros avaliar o trabalho voluntário? Que conhecimento é aqui avaliado? O que significa os professores como “presença enriquecedora”? Será que esta expressão denuncia uma avaliação de impacto relativamente aos formadores? Mas muitas questões são deixadas em aberto, uma delas é a validade do conhecimento adquirido em anos muito remotos.

Em síntese relativamente ao *Processo de Condução das Acções*:

- O *processo de condução* de uma acção é *global*. Existe uma coerência funcional entre os processos complementares e os processos suplementares de condução da acção. A análise destes diferentes conjuntos não está completa sem a compreensão de todo o processo cíclico implicado. De acordo com Barbier, existe uma ligação ou dependência funcional entre os diferentes momentos, na medida em que “a *démarche* da condução de um projecto não é linear mas recorrente” (1996, pp.81 - 83).

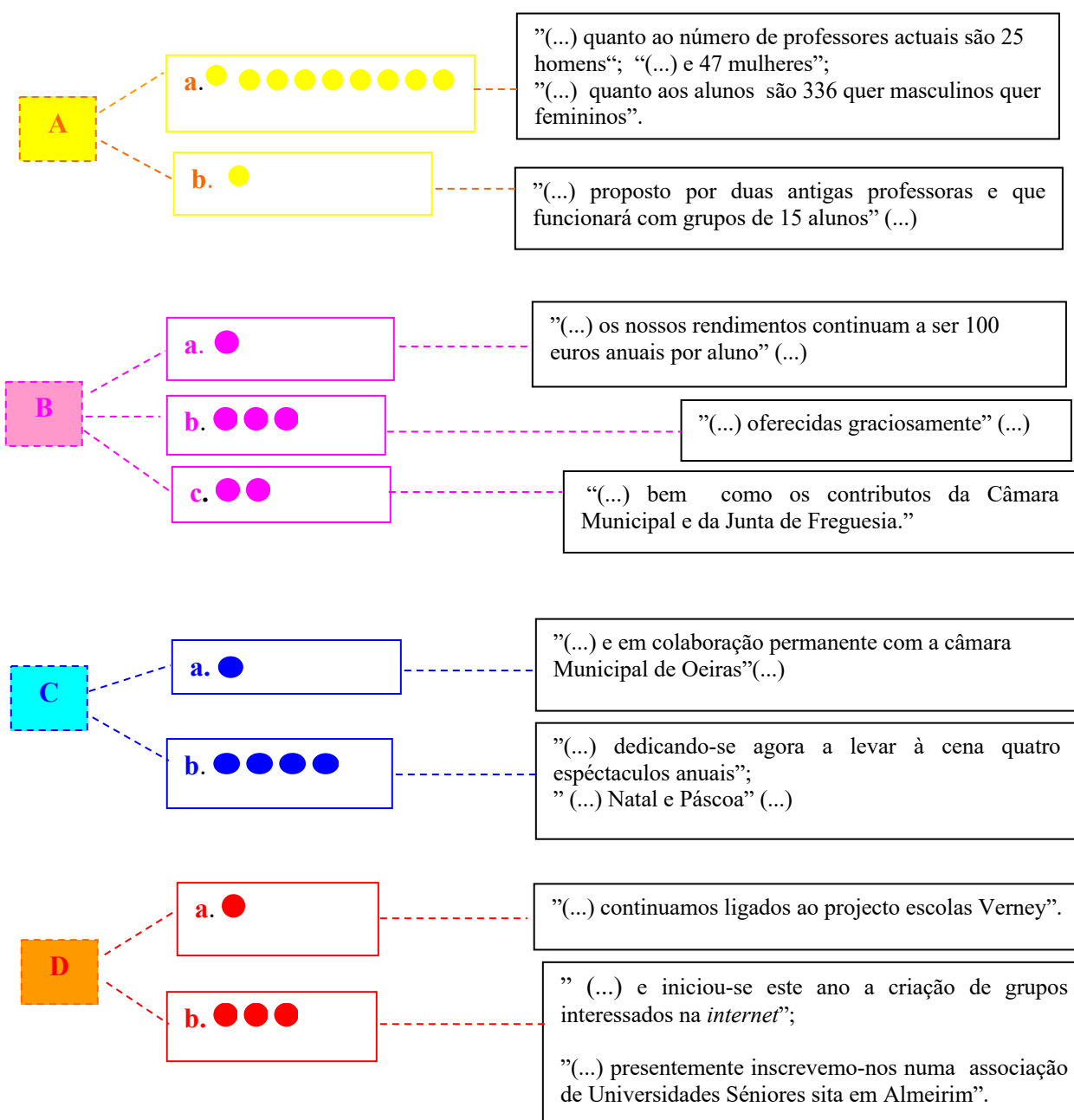
Analísámos finalmente as *Dinâmicas Formativas relacionadas com o **Processo Operatório*** entendido “como conjunto das realidades entrando directamente como componente do processo de transformação do real que esta acção constitui” (Barbier, *id.*, p. 48). O plano efectivamente tem um efeito operatório, implica que um actor se coloque como actor das acções que prevê. Neste sentido constitui uma injunção perante a realidade que se propõe transformar na medida em que compromete o futuro ao tentar instalar uma nova relação entre o actor e o seu meio. A explicitação do projecto torna-o portador de energias adicionais. Estas energias actuam no sentido de transformar uma acção a realizar num produto final: uma acção realizada.

Para uma visão de conjunto arrumaram-se os dados no diagrama seguinte.

Os Aspectos Operatórios do plano mais valorizados são:

- *Mobilizar e envolver os actores* (dimensão A);
- *Utilizar recursos humanos* (dimensão B);
- *Ter impacto na comunidade* (dimensão C); e
- *Ampliar as perspectivas aos níveis micro, meso e macro* (dimensão D).

Diagrama nº 6: Componentes Operatórias do Plano



A <i>Actores envolvidos</i>	B <i>Afectação de meios</i>	C <i>Ligação à Comunidade</i>	D <i>Redes de aprendizagem</i>
A.a. Mobilizar e envolver os actores A.b. Lançar novos projectos	B.a. Definir recursos financeiros B.b. Utilizar recursos humanos B.c. Atrair recursos institucionais	C.a. Colaborar com a autarquia C.b. Ter impacto na comunidade	D. a. Reforçar a capacidade de intervenção ao nível micro D.b. Ampliar as perspectivas aos níveis micro, meso e macro

2. AS ACTIVIDADES FORMATIVAS

Na impossibilidade de descrever todas as actividades importantes do ponto de vista do contexto formativo, seleccionaram-se aquelas que podem ser consideradas como actividades - chave, porque são do mesmo tipo de muitas outras que ocorrem, ainda que com variações estruturais e conjunturais. Tentou-se contemplar: o arranque de actividades formativas (2.1), a visita cultural (2.2.), as festas e convívios (2.3), o movimento terapêutico e ocupacional (2.4.), o programa cultural decorrente de trabalho de parceria (2.5.) e, a projecção na comunidade (2.6).

2.1. Sessão de Abertura da ACTI

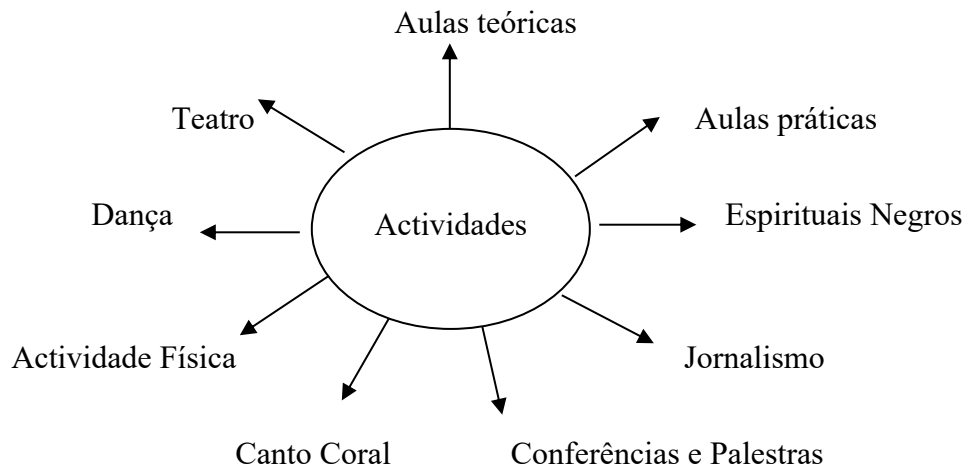
Esta sessão realizada na Biblioteca Municipal de Oeiras marca o início das actividades na Instituição no ano lectivo 2004/2005. A sua característica dominante é a apresentação do projecto de actividades para o ano 2004/05. Envolve os corpos directivos da instituição e a totalidade dos formandos e formadores.

A natureza formativa desta actividade reside na possibilidade dos actores envolvidos se colocarem em articulação dialógica com terceiros. O *projecto reflexivo* serve de pretexto uma vez que orienta os indivíduos na construção da sua identidade e fornece o *leit-motiv* para o estabelecimento de um circulo de relações, mantidas e modificadas em função de interesses, identificações e necessidades. Ao assumi-lo o actor liberta-se dos seus grupos de pertença originais assumindo a liberdade de escolher com quem se relacionar e o momento em que essa interacção se processa (Monteiro, 2004, p.133).

Pertencendo eventualmente a um grupo étnico, religioso ou cultural o indivíduo estrutura-se segundo valores morais mais estáveis, desenvolve uma disciplina de compromisso, soma outros tipos de participação colectiva, particulariza a especificidade da sua biografia. Criando uma teia de relações, no seio da qual intercambia práticas, significados e valores através de vínculos voluntários, livremente seleccionados e temporalmente definidos, o actor exerce *liberdade de escolha e não obrigação*, fundando a sua própria realidade social à medida que articula individualismo e produção de laços sociais (*id.*).

A apresentação na sessão das actividades-chave para 2004/2005 (conforme se segue) serve também para ilustrar de que forma hoje, a UTI de Oeiras, como acção colectiva instituída no acto de apresentação dum projecto e arranque de actividades, coloca o indivíduo idoso no centro dum processo que favorece por um lado, a consolidação da reflexividade do eu e por outro a autonomia que permite a expansão dessa reflexividade social. A oferta cultural é resultante da movimentação cultural que ferve no interior da ACTI e no espaço comunitário que lhe é próximo. Os eventos principais para este ano centram-se sobre os seguintes eixos: - Ler e Dizer (Eventos Verney), Viagens e Parceiros Culturais, Portugal/ Estrangeiro) Convívio de Natal, Colaboração/ Dia do Livro, Grupo de Teatro e Saraus (Natal e Fim de Ano):

Figura nº 10: Actividades Formativas na ACTI



(Apresentado pela Directora, projecção Power Point)

Um dos laços mais fortes relaciona-se com a Livraria-Galeria Municipal Verney com a qual a UTI tem mantido interessantes trocas. Inaugurada em 1995, esta galeria tinha à partida como objectivos incrementar o contacto com estabelecimentos de ensino e instituições vocacionadas para a terceira idade, viabilizar o maior número possível de visitas guiadas, promover em cada trimestre um escritor e um artista plástico através de programação trimestral acompanhada de animação cultural, promover inaugurações, colóquios-debates, lançamentos de livros e recitais de música.

Efectivamente a vida cultural da Instituição encontra-se estreitamente ligada a esta galeria, que por sua vez está ligada à ascensão do papel das autarquias no desenvolvimento cultural. Na realidade para além da habitual complementaridade Literatura-Artes Plásticas-Música, são desencadeadas pela galeria uma série de iniciativas conjuntas com outras instituições, nomeadamente: Aquário Vasco da Gama, Fundação Marquês de Pombal e TagusPark (Parque de Ciência e Tecnologia). Entre 2002/2004 “a Galeria acolheu 9000 visitantes, realizou 10 conjuntos de acções que integraram 70 eventos culturais, envolveram 100 artistas plásticos e mais de 30 escritores”.¹⁷

As ligações da ACTI à Verney não são acidentais, nem ocasionais. Pelo contrário, dada a incapacidade logística institucional é na galeria que são efectuadas todas as exposições de trabalhos e nos últimos anos foi regularmente mantido um ciclo de conferências para os alunos nas primeiras quartas-feiras de cada mês.

Por sua vez, actividades da galeria como: Dia Mundial da Poesia, Encontros de Escultura, Dia Internacional do Livro, lançamentos de livros e promoção de escritores, comemorações de diferentes grupos e associações (como o Colégio Militar e a Associação 25 de Abril) têm estado acessíveis aos alunos da ACTI que são oportunamente informados, convidados e incentivados a participar. A ACTI considera a Verney “o principal núcleo cultural da Câmara de Oeiras” e defende que embora modestamente está também a contribuir para o desenvolvimento e identidade

¹⁷ Acta da reunião ordinária de 11 de Junho de 1997, ponto 7

cultural do Concelho¹⁸. A sessão não é *morna* do ponto de vista comunicacional. Quanto à articulação oferta - procura existem algumas tensões no interior da academia. Uma delas exprime-se pela presença de determinados formandos no sétimo ano consecutivo, na mesma disciplina com o mesmo professor. Isto é considerado positivo-negativo conforme pontos de vista diferentes de formandos/ formadores. É neste sentido que a directora considera que:

“(...) para o ano será diferente, tentaremos evitar três anos seguidos na mesma actividade”.

“(...) quem está nesta situação deve retirar-se e dar lugar à lista de suplentes”.

A tese de que há várias áreas que necessitam continuidade foi defendida e após confrontação animada um dos formadores disponibilizou-se para realizar um inquérito, uma vez que na sua opinião:

“(...) é necessario conhecer melhor os interesses fundamentais dos alunos da Academia”.

Foi anunciada a ampliação do já extenso catálogo de aulas teóricas, com novos contributos no domínio da Música e do Teatro, da Filosofia (curso de Desenvolvimento Pessoal) e do Jornalismo (ligado à produção do Jornal da Academia). Foi ainda divulgado, o processo de catalogação das 6000 obras da Biblioteca, o início das obras de ampliação dos espaços (que se prevê da ordem dos 30 mil contos depois de adjudicada). Reconheceu-se a entrada de mais 50 novos formandos (a acrescentar aos antigos 350) e 8 novos professores, sendo a relação formador/ formando de 1 para 30. Após a sessão no átrio da entrada partilhou-se um bolo (oferecido pela Câmara) e vinho do Porto por entre sorrisos e contacto humano caloroso. Foi um momento de socialização e comunicação.

2.2.Visita Guiada ao CCB

Esta deslocação integrou-se nos conteúdos da oferta formativa designada por História da Arte Oriental orientada por M. M. formadora credenciada com experiência de 35 anos de trabalho no Museu Gulbenkian. Envolveu um pequeno número de participantes (oito) e assumiu a forma de uma visita guiada. Tratou-se de portanto uma oportunidade privilegiada para contactar ao vivo com um período notável da história da China (do século XXI ao século I a.C.) em que são evidentes uma organização complexa e forte substracto cultural no domínio da olaria e fabricação do jade. O valor formativo desta acção residiu numa abordagem peculiar dos conteúdos. Ela permitiu ao formando numa forma objectiva ou subjectiva transpor vários níveis de realidade e subir na escala do conhecimento, concretamente:

¹⁸ Resenha histórica da Academia.

Nível 1 - Reconhecer o papel da experiência

Pela observação e contacto directo com as peças os formandos acederam ao tempo em que a aquisição dos saberes adquiridos se fazia por via experiencial. Desta forma a exposição elucidou (ainda que de forma indirecta) o lugar da experiência e da acção na aprendizagem das técnicas de metalurgia do bronze. Foi visível uma forte emoção estética, conforme referência deste participante:

”(...) Ainda bem que vim.”; ”(...) eu não ia perder isto nem por nada.”; ”(...) Esta música de fundo está muito bem escolhida, ajuda-nos a sentir e a pensar, a ficar mais próximos da cultura Chinesa”.

Houve nesta aprendizagem um potencial heurístico, entrou em jogo a totalidade da pessoa. O processo que ilustrou estes saberes-fazer não é meramente cognitivo. Na realidade as peças que o grupo apreciou espelhavam em extensão e intensidade a dimensão e a natureza da aprendizagem experiencial.

Nível 2 - Trabalhar os sentidos e envolver o cérebro todo

Cada um dos intervenientes esforçou-se “por ler” cada peça. Cada uma obrigou-os a questionar como foi feita, porquê, para quê, com que objectivo, como se transformou, para se compreender melhor os sujeitos que a produziram e a visão do mundo onde uma dada forma original se encaixa na perfeição. De facto apreciar obras de arte não é um acto elitista, para consumir meramente cultura. Ao reconhecer uma obra de arte que pertence à humanidade o Formando enraiza-se melhor, encontra o seu lugar no mundo, integra-se nele. O neurocientista Pierre Changeux, que se tem dedicado ao estudo da natureza humana, ética e cérebro tem chamado a atenção para os benefícios para a saúde que resultam do exercício do sentimento estético. Changeaux definiu globalmente ”Bonheur esthétique” como “sensação de bem estar” que se sente face à obra de arte reconhecida¹⁹.

Nestes Adultos Idosos a experiência que foi além do mais multisensorial produziu resultados visíveis. À medida que evoluíam no percurso os corpos tornavam-se mais distendidos, as interacções mais espontâneas, as apreciações estéticas mais frequentes, a expressão das emoções e sentimentos mais espontânea e a comunicação menos formal. O percurso envolveu todos os lóbulos cerebrais. Na realidade os dois hemisférios cerebrais participam de maneira difusa no pensamento estético. O direito que se chama o Cérebro da Arte, analisa imediatamente, intuitivamente e globalmente a mensagem, dá-lhe uma conotação emocional e agarra os dados visuo-espaciais da realidade artística. Quanto ao hemisfério esquerdo trabalha de maneira analítica e sequencial permite os mecanismos de abstracção, de categorização e verbalização. O sentimento artístico provém por sua vez das qualidades afectivas, intuitivas e faculdades de julgamento, de raciocínio. O que reconcilia arte e ciência, emoção e razão.

¹⁹ In Science & Vie N° 960, Setembro, 1997, Paris: Excelsior Publications S.A.

Nível 3 - Incorporar o capital cultural através de interacções relacionais e sociais

A oferta cultural destinada aos idosos tem sido preocupação crescente das políticas autárquicas. Contudo torna-se cada vez mais óbvio que é necessário passar do patamar da mera animação e consumo para o patamar da reflexividade e incorporação do capital cultural. Se nos lembrarmos que na Instituição as pessoas dispõem dum espaço exíguo, organizado numa forma não circular, uma deslocação como esta torna-se significativa, não só pela importância do evento mas pela possibilidade dialógica que contém.

Efectivamente o diálogo sendo uma forma de conversar em conjunto, permite que todo o conjunto recolha uma diversidade máxima de imediato. Ainda que haja alguém que desempenhe um papel específico de guia do grupo (a formadora) a qual se destaca ao distinguir significados emergentes à medida que o grupo contacta com os artefactos, ela não é a única fonte de informação a ser seguida. Há informação contida e condensada nos documentos disponíveis presentes no local. E há também um fluxo de informação viva, uma corrente informativa que decorre da interacção mútua. Subgrupos se formam acidentalmente por variados motivos: ver promenorizadamente a peça exposta, recolher com precisão um dado, tirar uma dúvida, usufruir sem pressa um sentimento estético, aferir a compreensão dos outros elementos, trocar apreciações.

Fica assim destacado o carácter paradoxal da aprendizagem. Por um lado é um acto íntimo e individual, por outro insere-se numa relação e interacção com os outros. Mesmo se o outro for “simbólico” - um texto, uma legenda, um artefacto, uma peça de arte, um comportamento ou uma situação que se observam, sem necessariamente tomar parte dela como actor (Étienne Bourgeois, 1999, p. 309). O sujeito mobiliza o seu “equipamento cognitivo” para tratar a informação com a qual está confrontado, age cognitivamente sobre esta informação (seleccionando-a, organizando-a, interpretando-a, etc). Pode muito bem ser que a informação tratada assim tenha um efeito transformativo sobre as estruturas de conhecimento inicialmente mobilizadas num processo de aprendizagem. Acontece frequentemente que a confrontação com o material informativo perturba “as estruturas cognitivas”, mas uma vez ultrapassada a perturbação podemos estar certos de que elas serão transformadas (*id.*).

Mas há também a interacção com o outro, “com o qual o sujeito interage aqui e agora, no contexto de uma conversa, por exemplo, ou ainda de uma tarefa cooperativa”. No caso desta actividade formativa, a tarefa cooperativa - apreciar em conjunto peças de bronze para descobrir marcas culturais de um dado tempo histórico, não só forneceu numerosas oportunidades de interacção do ponto de vista dos conteúdos mobilizados, mas também do ponto de vista da forma como os sujeitos se auto-organizaram no espaço, relativamente a si mesmos e aos outros. Ou seja, neste caso, a interacção cognitiva foi também interacção social. O sujeito não interagiu apenas com a informação nova, que pode conter ela mesma outros pontos de vista da realidade, como interagiu com pessoas que também carregam informação relevante para si. Diz Bourgeois que isto é “interacção sócio-cognitiva” (*ib.*, p. 310).

Nos contextos de formação, estas questões encontram evidentemente toda a pertinência, porque a interacção social está tradicionalmente muito presente. Por sua vez a interacção cognitiva

favorece uma descentração do sujeito em relação ao seu próprio ponto de vista inicial. No caso de existirem conflitos sociocognitivos (os quais são referidos em trabalhos de psicologia social genética) a interacção permitiria aceder a um efeito de restabelecimento de equilíbrio cognitivo e ao mesmo tempo restaurar relações sociais momentaneamente perturbadas. É visível que estes Formandos (para os quais se usou a sigla f) foram sensíveis a condições sociocognitivas estimulantes do ponto de vista relacional e admitem ser afectados positivamente na Aprendizagem quando há interacção:

”(...) eu não estou a ver os *taoties* e tu.” (f 1) ?

”(...) é bom fazer isto em grupo, para não passarmos por aqui como *cão por vinha vindimada*” (f 2).

A presença significativa de Formadores de outras áreas nestes grupos, criou a possibilidade de haver momentaneamente um terceiro saber especialista (ou mais) que podia ser introduzido na interacção Formando-Formador. No caso concreto deste grupo aconteceu que dos oito elementos presentes, quatro eram Formadores na academia. Acrescenta-se então que outras visões alternativas são benéficas. O Formador relativizou o saber de forma suficientemente aberta inscrevendo as opiniões emergentes num universo mais amplo e mais diversificado de pensamento. O clima permitiu que Formandos e Formadores exprimissem preferências divergentes do ponto de vista da apreciação estética das peças e isso aconteceu duma forma muito natural. Foram postas questões e formuladas opiniões pessoais. Houve também mobilidade. Subgrupos faziam-se e desfaziam-se de forma dinâmica, à medida que cada um se apropriava do espaço para encontrar respostas para a motivação ou curiosidade.

Nível 4 - Construir o saber

Até onde foi o grupo nesta experiência? O que permitiu a participação de todos? Qual a natureza da aprendizagem? Barth, diz que se “poderia encarar a aprendizagem como um processo de participação autêntico num domínio dado. A participação de cada um, a interacção e a negociação do sentido permitem dar uma significação à actividade comum, quer se tenha uma dominante psicomotora ou intelectual” (1996 , p. 26). Aprender é sobretudo poder dar um sentido a uma realidade complexa. O sentido, esse, depende do contexto, portanto, da forma através da qual interpretamos a situação. Evidentemente um mesmo fenómeno pode ser interpretado de diferentes maneiras, pode tomar significações muito diferentes conforme a perspectiva adoptada, pois é a nossa história cognitiva afectiva e social que no permite dar sentido à realidade qualquer que ela seja. O próprio saber pode ser percebido como um processo dinâmico, modelado pela interacção com os outros membros da nossa cultura. Evolui com o tempo e a experiência. Estrutura-se como um sistema de relações interconectadas. O saber cultural não existe sob uma forma isolada em cada indivíduo, nasce da troca num contexto dado, partilha-se. Possui uma dimensão afectiva. Esta forma de compreender a aprendizagem inscreve-se na corrente construtivista que nos leva a

considerar a cultura por um lado como o mundo à nossa volta ao qual temos que nos adaptar e por outro como uma caixa de ferramentas que necessitamos para construir o saber.

No final da acção o contentamento era visível em todos os Formandos:

“(…) Se eu viesse sozinha passava por alto coisas muito importante” (f 2).

“Ah, não é a mesma coisa vermos esta exposição sozinhos ou em grupo ”(f 3)!

“(…) ouvindo uns e outros, vendo como uns reparam numas coisa e outros noutras diferentes, aprendemos mais”(f 4).

2.3. Festividades de Natal

Ao longo do ano, em todas as Universidades Seniores, ocorrem actividades semelhantes a estas. Combinam refeições, convívio e festividade (profana ou sagrada). Efectivamente elas evidenciam curiosos aspectos. São pretexto para os sócios exercerem e estreitarem os laços sociais, confirmam a afiliação ao grupo, favorecem os processos de integração na Instituição e na comunidade e oferecem aos participantes oportunidades para experimentar a alegria dos paladares. Uma vez que os actores envolvidos se referem ao ciclo de vida em que inevitavelmente surgem problemas de solidão, torna-se claro que este tipo de actividades serve para reforçar laços de significado e não de pertença. Efectivamente os mais idosos da nossa sociedade correm muitas vezes risco de ”fragilização ou quebra dos laços que ligam o indivíduo a instâncias fundamentais da socialização - o estado, o trabalho, a família, a comunidade” (Monteiro, 2004, p. 40). Actividades deste tipo podem ser vistas como terapêuticas se considerarmos o risco de fractura social ou quebra de *laços sociais*.

Trocar alimentos, comer em conjunto, dialogar enquanto se come, alimentam um sentimento de afiliação ao grupo que fundamenta a realidade social. Um outro aspecto que se destaca prende-se com os factores neurológicos que atribuem ao ciclo dos sabores um papel importante no quadro das actividades neuróbicas, podendo minimizar os efeitos adversos do envelhecimento. O palador está intimamente ligado à actividade social e à memória emocional. A ideia que a comida modula os nossos sentimentos não é nova. Rossini, que compôs várias óperas via o estômago como uma espécie de maestro, capaz de reger e animar as nossas emoções. Das muitas mudanças de estilo de vida que ocorreram no planeta, talvez a mais surpreendente viragem tenha sido dada na alimentação.

Todas as refeições fornecem aos indivíduos oportunidades óptimas para comunicarem entre si e estas interacções afectam positivamente a saúde do cérebro. Katz & Rubin (2003) defendem que se queremos envelhecer bem, deveríamos evitar a tendência para tomar sempre as nossas refeições numa forma previsível e repetitiva. Eles defendem também que se deveria aprender a tomar refeições dum forma neuróbica, isto é como meio de fortalecer o cérebro. Na sua opinião ”às refeições, os nossos sistemas visual, olfactivo, táctil, gustativo, e até mesmo emocional e de prazer estão a funcionar com toda a intensidade, criando associações no córtex e estabelecendo ligações directas com os nossos principais circuitos da memória” (p. 112). Promover actividades que

envolvem refeições faz todo o sentido numa universidade sénior. Nesta Academia muitas refeições são transformadas em acontecimentos sociais.

O sarau de Natal foi basicamente uma mostra de atividades no domínio do teatro, dança, poesia e canto, apresentada sob a forma de uma Festividade Natalícia pelo grupo de Animação Cultural da Academia. A Câmara Municipal disponibilizou o espaço e assegurou o uso de equipamento sonoro e luminotecnia. A directora chamou-lhe Festa de Amizade e Solidariedade. Vida, amor e alegria são palavras - chave relativamente ao conteúdo desta acção.

A importância da dança, canto e teatro no campo das ciências humanas tem sido devidamente identificada. Efectivamente a presença de actividades de *Mimese*²⁰ em todas as Academias seniores, não só em momentos especiais, como saraus e festas, mas concretamente durante todo o ano como oferta formativa, é algo que deve ser assinalado.

Qual a razão por que estas actividades são tão procuradas? Por que é que existem em todas as universidades seniores (plano nacional e internacional)? Por que são utilizadas pelos actores locais para projectar o trabalho destas instituições na localidade e na comunidade? O que leva o ser humano e especialmente o ser humano idoso a precisar ainda uma vez mais do fingimento, do disfarce, do faz de conta ? Para quê ? Porquê? Porque precisa o homem da *Mimese*, para se sentir mais do que realmente é? Porque utiliza ele a *Mimese* e através dela, contantemente ensaia a emergência de um outro ser?

Desde tempos imemoriais que o teatro, a música e a dança estão presentes. Aparecem como experiências óptimas para levar o homem ao crescimento e à descoberta. São experiências de fluxo. Todos nós criamos rotinas com o objectivo de preencher o vazio fastidioso do quotidiano ou tentamos fazer regressar o equilíbrio da experiência quando a ansiedade espreita. Uns assobiam compulsivamente, outros mastigam algo, outros fumam ou alisam o cabelo, outros ainda trauteiam uma área. O objectivo é o mesmo: “impor ordem na consciência através da execução de uma acção esquemática” (Csikszentmihalyi, 1990, p.83). São estas actividades de “microfluxo que nos ajudam a combater a monotonia dos dias”. São uma forma de contrariar a “entropia psíquica”(id.).

Desde os tempos mais remotas estas actividades surgem em contextos de rituais religiosos, aparecem associadas às festas natalícias, embora estas tenham perdido nos nossos dias a sua característica ritualista. Efectivamente muitas das experiências óptimas da humanidade ocorreram nestes contextos e foi nas cerimónias religiosas que nasceram a dança, a música e o teatro. No nosso tempo estas actividades perderam a conotação religiosa.

Muitos, hoje, admitem apenas o seu carácter hedonista: ou seja, elas existiriam somente para nos fazer sentir melhor física e mentalmente. No entanto é um facto inegável que a sociedade de

²⁰ Roger Caillois (citado por Csikszentmihalyi, id., p.108) designou todas as formas de actividade lúdica por jogos mundanos. Em função da experiência que estes jogos propiciam dividiu-os em quatro grandes classes:

Agon - os jogos de competição (como a maioria do desporto e provas de atletismo);

Alea - os jogos de azar (dos dados ao bingo);

Ilin - os jogos de vertigem (que são capazes de alterar a consciência e a percepção normal); e

Mimese - actividades que podem originar realidades alternativas. Cabem nesta classe o Teatro, a Dança e Artes em geral.

projectos em que vivemos conta com elas para melhorar a qualidade da experiência de vida humana e elevar o nível cultural no seu todo. Como dizia a directora actual, na mensagem de Natal:

”(…) Somos uma força reconhecida por Oeiras”.

E a fundadora (antiga directora), ao anunciar o grupo coral:

”(…) A Academia foi criada com o objectivo de tornar a vida dos menos jovens mais feliz”.

Misturadas com os votos natalícios de ”Vida, Amor e Alegria” estas actividades já não ilustram a ligação fluxo-religião mas ilustram certamente a ligação fluxo-cultura, na medida em que o desejo de alcançar a experiência óptima tornou-se, hoje, o objectivo principal de qualquer ser humano. Elas são fontes de **fluxo**. Através delas, estes seres humanos, apesar de muita idade, esperam desenvolver ainda um processo de crescimento do eu a nível individual, permitindo-se a si mesmos e aos que estão próximos, desenvolver faculdades de complexidade crescente. Desta forma a cultura torna-se no seio dum grupo uma construção defensiva contra o caos e tem o poder de reduzir o impacto do acaso sobre a experiência dos seus membros. Só desta forma ela assume todo o seu valor formativo. Este evento comprovou a capacidade do ser humano, independentemente da idade, para cantar, dançar e teatralizar. Situando-se na esfera de desenvolvimento da experiência óptima, estas actividades de fluxo, caracterizam dinâmicas formativas desenvolvidas em acto, pelos formandos e formadores com impacto na comunidade e no meio. Como se pode observar:

“(…) Para mim a academia é tudo (…) o convívio, as festas o que seria de mim sem isto” (f 1)?

“(…) é preciso não nos deixarmos envelhecer” (f 2).

“(…) afinal saiu melhor do que eu pensava (…) estava com medo de me esquecer das deixas” (f 3).

2.4. Movimento Lento - Taichi²¹

Diz respeito ao item “actividade física” apresentado no diagrama de actividades do projecto. Corresponde a uma actividade regular semanal que se realiza no Pavilhão desportivo da Junta de Freguesia (Jardim de Oeiras) e envolve os formandos inscritos nesta “disciplina”. Porque é que esta forma de actividade que parece uma dança em câmara lenta, é cada vez mais praticada em todo o mundo e faz parte, entre nós, da oferta formativa disponível em muitas Academias e Universidades seniores? Qual a razão porque adquiriu um tão elevado valor formativo?

Uma particularidade interessante do Taichi é que ele não pode ser aprendido, exclusivamente num livro ou até mesmo num vídeo, embora haja alguns de qualidade razoável no mercado.

É preciso encontrar um grupo onde a prática do Taichi seja possível e só através desse treino, por aprendizagem directa com alguém que tenha aprendido os movimentos e os princípios e por

²¹ A tradução de Taichi, a partir do chinês é “o supremo ultimato” por alusão “ao centro das coisas ou à “fonte comum que unifica todos os opostos aparentes.” É também traduzido por “derradeiro punho supremo” e visto por muitos como “força na suavidade,” poesia em movimento” e “ harmonia móvel”. (Trícia Yu, 2003, p. 8)

sintonia com o movimento do grupo como um todo, se podem verdadeiramente colher benefícios deste tipo de actividade. Os benefícios para a saúde resultantes da prática de Taichi justificam a sua presença em quase todas as universidades seniores. Mesmo quando não há Formadores voluntários no terreno, é costume as autarquias providenciarem, pagando a um especialista. Tal como a música, o Taichi é muito importante do ponto de vista duma educação neural. Na realidade, não pode ser apreciado a um nível puramente mental-intelectual. Tem que ser experienciado para ser compreendido. Ao nível da prática o Formador de Taichi esforçou-se por passar aos Formandos uma ideia clara da interligação entre os aspectos físicos e mentais. O objectivo máximo era conseguir uma estado de alerta: mente relaxada, suavidade, flexibilidade das articulações, equilíbrio e fluxo homogéneo.

Os movimentos apesar de suaves e subtis, constituem efectivamente uma forma eficaz de auto-defesa. Desenvolvem a concentração e a sensibilidade, favorecem o equilíbrio e estimulam a sensação de enraizamento corporal. Por tudo isto, esta actividade é excelente para todas as idades, mas especialmente indicada para Idosos. Distingue-se das artes marciais duras porque “é suave ou interior”. Ensina a paciência e o relaxamento e favorece a compreensão da coordenação mente-corpo- espírito. Contém um elevado valor formativo e é bastante procurada pelos Idosos:

“ (...) sempre que posso aqui estou eu, isto é saúde, não falta, fico mais solto, mais leve, sinto-me melhor”(f 1).
“(…) dá-me uma paz e um bem estar que não imagina (...) desintoxica (...) afina o corpo” (f2).

2.5. Lançamento de um Livro e de um Autor

Esta actividade diz respeito ao item Conferências e Palestras, (diagrama do projecto) foi realizada na Galeria Municipal Verney e envolveu um grande grupo de pessoas. O representante da autarquia (que dirige a Verney) abriu a a sessão. Dir-se-ia que a ACTI está quase em casa. Mas é sobretudo por não possuir um espaço adequado que ela se serve deste equipamento. Efectivamente colabora com a Verney, desde o seu início, como se percebe pelas suas palavras:

“Quando estávamos a começar (...) tínhamos poucas pessoas, a ACTI vinha e salvava a honra do convento”.

É sobretudo após 1995 que a ACTI se tornou um parceiro da Câmara. Vários programas como: - sarau de encerramento do ano lectivo, exposição anual de trabalhos artísticos e artesanais, edição trimestral duma revista, realização de conferências mensais propostas pela Academia e outros eventos culturais variados no âmbito das Letras e Artes, servem para ilustrar esta parceria.

A actividade, que se descreve decorreu no piso superior da Galeria Verney, numa sala com lotação para cerca de cem pessoas. Neste dia encontrava-se lotada. A disposição das cadeiras foi a tradicional. Para presidir à sessão foi constituída uma mesa pelo representante da Verney, a directora da academia, o autor do livro a apresentar (J. M. L.) e F. P. A. professor da Faculdade de Letras, na área das Literaturas Românicas, ensaísta e poeta, Comissário da 1ª festa da Poesia (com grande impacto em Oeiras) e colaborador regular do Jornal Público. A sessão cumpriu um programa previamente anunciado pelo autor do livro. Os conteúdos da acção apareceram

estruturados à volta de duas constelações: o perfil biográfico do autor e a obra, portanto o livro, como pretexto para actividade cultural relevante.

Curiosamente, regista-se, hoje, ao nível micro a *biografização do social* (Alheit,1999, p. 74).O social é cada vez menos massificador e tendencialmente cada vez mais biográfico Na realidade, as construções biográficas são tecidas para responder às ameaças da diferenciação social e da perda de integração nos meios tradicionias. São contruções inventadas cuja estratégia consiste essencialmente na organização de meios-de-troca.. O objectivo é a conquista de novos parceiros de grupo, através de novos padrões de integração social. É como se o *padrão biográfico* fosse sobretudo uma estratégia de integração alternativa para *adaptação* (*id.*, p.76).

Através da Instituição os idosos do Concelho, na sua maioria reformados e portanto indivíduos retirados da vida activa, têm algo a dar, mas esperam também receber algo em troca. Nesta linha, actuações peculiares dos idosos, como actores sociais poderiam então ser vistas não apenas como “meras reacções às mudanças macro-sociais, *outputs* que ocorrem em caminhos predíveis como resposta aos *inputs* do social”, mas verdadeiramente como “entradas” de adaptação na linha duma experiência biográfica de sobrevivência lógica (*ib.*). É nesta linha que pudemos entender o lançamento deste livro. Na sua contracapa, tece-se desta forma o fio dum percurso biográfico:

“J.M.L. nascido em Lisboa em 1932 dedicou-se à escrita, principalmente sobre Fernando Pessoa. Ensaísta, dramaturgo e poeta, tem publicado em livros, revistas e jornais. É professor nas chamadas Universidades da Terceira Idade, onde lecciona as matérias de “Marketing” e “ O Pensamento de Fernando Pessoa”.

O evento como aprendizagem apresentou-se perante os Idosos com duas linhas de força: a Poesia como aprendizagem e a Poesia como forma de partilhar emoções comunicantes. A ideia que os actores sociais devem criar os seus próprios ambientes de acção, nos seus próprios termos, passa pela ousadia deste Formador de Universidades Seniores (Lisboa e Oeiras) que aos 73 anos ainda se atreveu a lançar na Comunidade a sua Mundo-visão:

“Mexei, esmagai e baralhai
partícula a partícula.
Observai o todo, eis o mundo!
Recolhei um grão, eis a alma” ! (*In* livro lançado: Renovação, p. 22)

A poesia como aprendizagem e como forma de reflectir o desejo de partilhar emoções comunicantes é um dado importante do ponto de vista das dinâmicas formativas. Ela apareceu nesta acção como uma actividade dominante. Mas nem sempre é assim. Emerge frequentemente associada à Música e à Literatura como uma actividade coadjuvante. Pode aparecer como introdução a uma matéria particular, qualquer que ela seja, como forma de “fechar” uma actividade, uma acção, um programa um estudo ou uma aula. É muitas vezes utilizada para fazer uma ponte entre distintas áreas do conhecimento, porque pode levar os dois hemisférios cerebrais à concordância.

Csikszentmihalyi, defende que “a poesia é o uso mais criativo da língua e que o verso é ideal para dar forma à consciência”. Possibilita à mente conservar experiências de forma condensada e transformada. Para este autor até as crianças dos guetos e as mulheres idosas quase analfabetas, dos lares da terceira idade conseguem escrever “bela e comovedora poesia” e para tal basta o mínimo de formação (2002, p. 180). E porque o domínio desta faculdade melhora a qualidade de vida dos idosos o seu valor formativo é enorme, além de ser também objecto de muito interesse:

“(…) Há três anos que ando no Ler e Dizer, nunca me passou pela cabeça fazer poesia e gostar de poesia, para mim foi uma revelação (f 1).

“(…) É muito importante reviver a chama da cultura (…) há um poeta dentro de nós (…)” (f 2).

2.6. O grupo de Teatro - impacto na Comunidade

Em contacto com M. F. aluna da ACTI desde os primórdios, obteve-se um relato da forma como se iniciou uma paixão pelo teatro, a partir de actividades desencadeadas no interior da Instituição. Esta paixão iria culminar na formação do grupo teatro da ACTI com impacto no âmbito do teatro sénior e em expansão para além da zona territorial de Oeiras, conforme se descreve de seguida:

“A história começou assim, eu entrei e era uma novata na altura eu estava numa aula e de repente entrou uma colega, que á formada em Artes e diz assim: *Olhe a senhora não se importa, é que eu estou a fazer uma peça de teatro para a Academia. Lá fui. A peça foi à cena no Auditório. Foi um êxito*”.

Nascia assim o sonho: organizar um grupo de teatro no interior da Academia.

“Entretanto há outra Direcção, que nos abordou, se eu e a dra. T. estaríamos dispostas, se podíamos formar aqui um pequeno teatro. Fundei então o grupo de teatro da Academia com a dra.T. C. É um grupo que funciona só para as festas”.

A nova directora providenciou no sentido de terem um curto período de Formação, após o qual arrancaram para a acção realizando vários espectáculos. No ano 2000 o grupo levou à cena no Auditório Eunice Munõz a peça “Garrincha” (adaptação de um conto de Miguel Torga).

A esta estreia seguiram-se mais de vinte actuações de trabalhos pontuais, *sketch's* de crítica social, quadros revivalistas, homenagens a poetas. A partir desta data as festas de encerramento do ano na ACTI testificam o protagonismo do grupo. Em 2003 o grupo colaborou dentro de um “espírito de teatro sénior” com o COSA - Centro de Assistência Social de Oeiras, realizando no auditório deste (lotação 190 pessoas) em Setembro desse ano, as peças “O Expedicto” e “Água mole em Pedra Dura”. Iniciou-se então um período de colaboração com outras instituições educativas: ainda nesse ano colaboraram no 25º aniversário da Escola Secundária S. Julião da Barra e em Abril de 2004 conjuntamente com a Escola Básica nº 3 levaram à cena no auditório Eunice Munõz (lotação 269 pessoas) uma peça adaptada de um conto do escritor António Torrado, na sequência dum projecto-conjunto apadrinhado pela Câmara e apoiado pela Galeria-Livraria Municipal Verney. Em Setembro de 2004 voltaram a representar a Academia no auditório com

dois trabalhos: “Na sala de espera” e “Ivone Silva.” A 20 de Dezembro de 2004 participaram activamente na festa de Natal da Instituição. A peça escolhida foi uma adaptação livre dum conto de S. Maugham da responsabilidade de Roberto Durão, intitulada “O sacristão de Cebolais”(sob direcção das responsáveis pelo grupo de teatro da ACTI). Muito recentemente, realizaram a convite da Câmara de Lisboa um pequeno espectáculo destinado a Reformados do Ministério das Finanças. Trabalham neste momento para um novo espectáculo a realizar em Junho, a peça “ Maria do Ahu” de José Régio. Esta nova peça pelas suas características está a flexibilizar o grupo.

”Pela primeira vez estão todos um bocado retraídos, é uma peça dramática, nós todos devíamos fazer desde o drama, desde a farsa, humor, todo o tipo de teatro. Eles dizem-me: achas que a gente vai ter capacidade? E eu: *ainda não perdi a esperança, já vos disse.*”

Apesar da expansão a intervenção no interior de ACTI não é descurada. Duas vezes por semana ensaiam nas instalações do Centro Cultural de Oeiras cedidas pela Câmara Municipal uma vez que a Academia não tem capacidade logística. Este trabalho nem sempre é fácil, como refere a Coordenadora:

”Eu às vezes tenho uma certa vontade de largar a barca, mas depois verifico a falta que isto nos faz e as minhas colegas com as lágrimas nos olhos dizem-me: tu não sabes quanto nós necessitamos disto! Mas dá muito trabalho! A Câmara pôs à disposição uma carrinha para levarmos os cenários, mas normalmente é a minha carrinha que faz isso. É todo um trabalho e nós não ganhamos nada com isso, eu é telefonemas, gasolina um dia destes tive de telefonar a 12 pessoas do grupo. Eu não estou a chorar, porque trabalho por amor, a minha colega também não apresenta nem metade das contas à Academia, é amor pelo teatro e não me vou embora. Verifiquei que elas precisam, porque eu também preciso. Eu faço o que gosto”.

Mas é gratificante, como defendem os Formandos:

“Quando vejo e sinto o público, quando oiço as palmas e as opiniões, é que eu percebo como isto é importante para mim e quando acabo uma, já quero fazer outra”.(f 1); “Vale a pena, isto é vida, uma nova vida” (f2).

O conjunto de dados dispersos referentes às actividades seleccionadas que se analisaram, devem por fim ser entendidos como um todo, em ordem à elaboração de um sentido. Segundo Miles e Huberman, logo que se trabalha sobre um texto ou sobre formatos pouco estruturados, visualizamos muitas vezes “padrões”, temas ou “Gestalts”. Algo salta aos olhos e de repente os dados espalhados tomam um sentido (2005, p. 438). Tentou-se compreender estas actividades formativas como agregados de “temas com sentido” ou “todos” considerando regularidades, similaridades e diferenças, visualizando os aspectos *fortes e fracos*, vendo-as, como “padrões de processos onde se incluem relações no tempo e espaço no seio dum determinado contexto”(id.):

Quadro nº 6 - Actividades Formativas

Actividades	Aspectos fortes	Aspectos fracos
A Sessão de Abertura	Socialização Consolidação da Autonomia Articulação Dialógica com terceiros Comunicação Dialógica	Dificuldade no acesso a várias áreas Tensões
B Visita Guiada	Via indirecta: o papel da Experiência Via directa: envolvimento de todo o Cérebro Ligações: Emoção-Razão; Arte-Ciência Interações Relacionais, Cognitivas e Sociais Envolvimento prático do Ciclo dos Sabores	Relativização do saber. Baixo número de beneficiados
C Festividades	Estabelecimento de Laços Sociais Ordem na consciência: Actividades de Fluxo projecção Social na Comunidade	Fraco envolvimento intergeracional
D Movimento Lento	Adquirir Estado de Alerta e Mente Descontraída Adquirir Flexibilidade Desenvolver Concentração e Sensibilidade Favorecer a Coordenação Mente-Corpo-Espírito	Necessidade de regularidade. Para produzir efeitos tem de ser feito com regularidade (no mínimo 2 vezes por semana)
E Lançamento de um Livro e de um Autor	O Social como marcadamente Biográfico. A Experiência Biográfica como forma de adaptação A Poesia como Actividade de Fluxo	Necessidade de mais experiências desta natureza
F Grupo de Teatro	Impacto na Comunidade Expressão Cultural activa na Comunidade	Tensões relativamente à concretização de programas. Necessidades financeiras e de logística

Concluindo:

As Actividades Formativas analisadas e caracterizadas evidenciam **fortemente** os seguintes aspectos:

- *Socialização* (sobretudo A,C e E);
- *Diálogo e Comunicação Dialógica* (sobretudo A,B,C e E);
- *Expressão na Comunidade* (sobretudo A,C, E e F);
- *Estabelecimento de ligações relevantes nas áreas corporais, cognitivas, mentais e emocionais* (B,C, D e E)

Os **aspectos fracos** por sua vez denunciam "fragilidades" relacionadas com o funcionamento e organização da Formação disponibilizada:

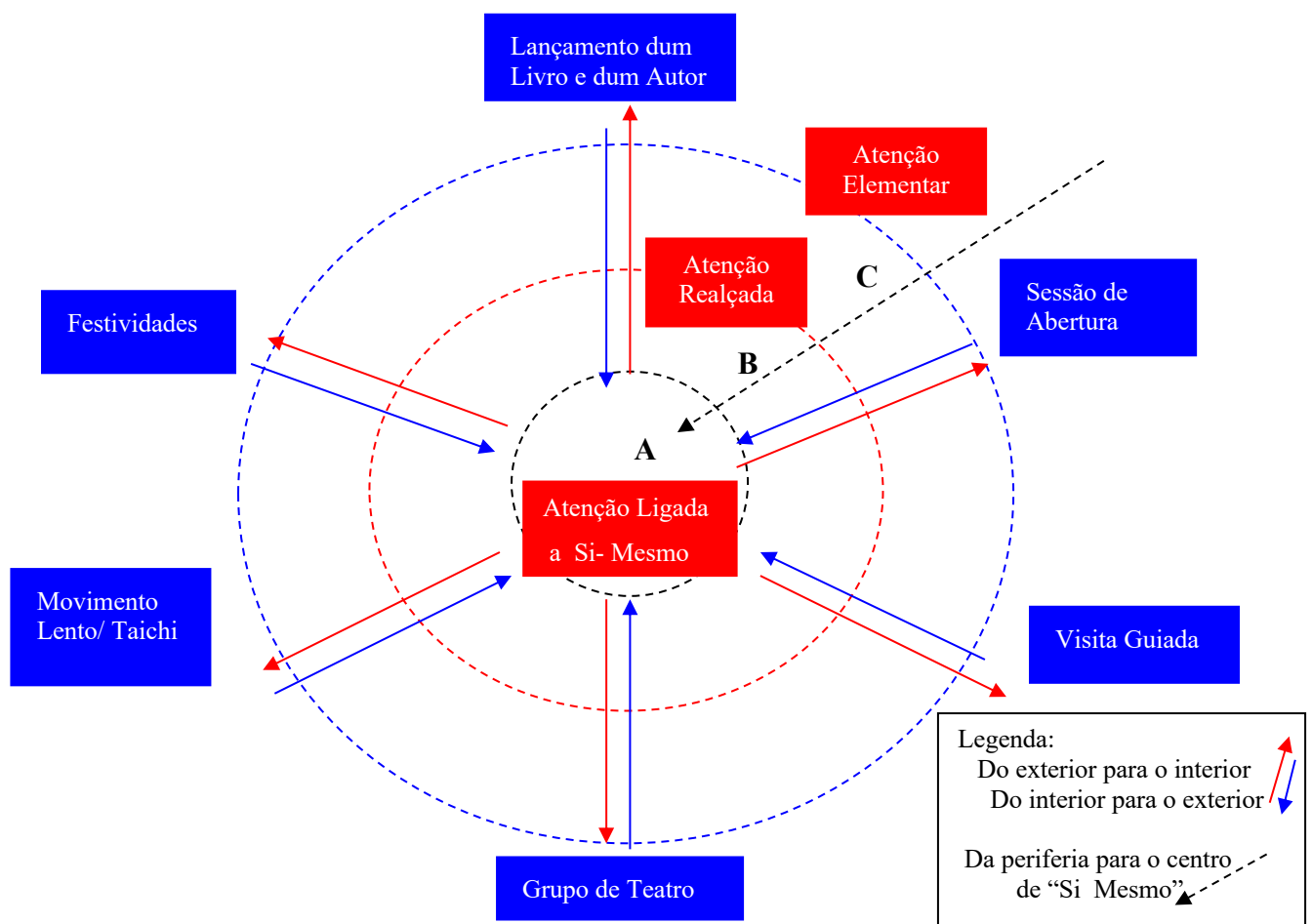
- Dificuldades na *organização das ofertas formativas* (sobretudo A, D E e F);
- Dificuldades no *envolvimento intergeracional*(sobretudo C)
- Dificuldades na *mobilização e adesão* (sobretudo B);
- Dificuldades de *logística* (sobretudo C, D e F
- Necessidades *financeiras* (sobretudo F).

Encaradas no seu conjunto estas actividades servem para activar de forma consistente e sustentada o "clique" da atenção indispensável à aprendizagem. E porque a atenção é um pré-requisito básico para se atingir e controlar o *si-autobiográfico* (Damásio, 2000, p. 352) organizou-se então o diagrama seguinte. Pretende-se ilustrar que estas actividades (ou semelhantes) são formas

diferentes de chegarmos ao centro de nós mesmos. São caminhos que podem ser tomados, através dos quais integramos conhecimentos.

No **circulo A** colocou-se o lugar da Consciência, “de Si Mesmo”, lugar onde germina “o Si autobiográfico e a Consciência alargada“ de que fala Damásio (*id.*). É um lugar interior, a que cada indivíduo pode aceder e que está directamente sobre o seu próprio controle. Para lá chegar há todo um caminho a percorrer, qualquer que seja a actividade formativa que se desenvolva. Mesmo quando a atenção é muito pouca ou mesmo quase nula, mesmo quando o sujeito não está totalmente consciente dos objectos que apreende, ou seja em estado de atenção elementar (**circulo C**) pode começar aí a despertar para o “ valor do objecto” de que Damásio também fala (*id.*). À medida que se torna cada vez mais consciente do ambiente à sua volta, dos outros e de si mesmo (**teoria tripolar da Formação**) torna-se cada vez mais permeável à atenção realçada (**circulo B**) através da qual exercita a sua memória de trabalho, fortalece a memória autobiográfica e alarga a Consciência (*ib.*). Em vários níveis há neste processo um vai - vem constante do interior para o exterior e do exterior para o interior.

Diagrama nº 7 - Padrões Formativos



Em síntese:

As actividades observadas e analisadas põem em destaque seis *padrões diferentes* que podem ajudar o Idoso a formar-se como *ser singular e unificado*.

O *Movimento Lento (Taichi)* permite *trabalhar o corpo e a ligação corpo-mente*. Ligação relevante, porque só sabemos verdadeiramente algo quando o sabemos com o corpo todo. As *Actividades de Teatro* (ou quaisquer outras em que se pratique *Mimese*) possibilitam uma melhor *compreensão da singularidade humana* ao permitirem o desempenho lúdico de múltiplas e variadas personagens. Actividades como *Sessão de Abertura* facilitam a consolidação da *autonomia* através de *projectos reflexivos criadores de laços significativos*. Actividades semelhantes a *Visita Guiada* são oportunidades para envolver todas as *potencialidades bi-hemisféricas do cérebro humano*. Os sujeitos são enriquecidos através de *interacções relacionais, cognitivas e sociais*. As oportunidades para realizar *Actividades de Fluxo* como Dança, Poesia, Pintura e Canto ou Música, tão habituais nas *Festas das Universidades Seniores*, cumprem a função - *pôr ordem na consciência*. Trabalhar a *dimensão biográfica*, como acontece em *Lançamento de um Livro e de um Autor* adquire também hoje, uma dimensão considerável, na medida em que tendencialmente o social se apresenta, cada vez mais, como *menos massificador e mais autobiográfico*.

CAPÍTULO 7 - FORMAÇÃO DE IDOSOS, COM IDOSOS E PARA IDOSOS

1. OS ACTORES ENVOLVIDOS

De início procurou-se saber quem são os actores envolvidos na Instituição (Formandos e Formadores, para os quais se usou respectivamente as siglas A e F) e quais as razões, interesses e necessidades que evocam para justificar a sua procura. O primeiro aspecto implica a apresentação dos materiais de forma a que nem os personagens percam a sua qualidade de pessoas, nem as situações se apresentem desligadas da sua realidade humana intrínseca. O segundo diz respeito a um conceito interactivo, na medida em que sugere a importância de examinar e definir situações antes de agirmos sobre elas (Bogdan e Biklen, 1994, p. 31).

1.1. Caracterização

A questão - Quem são os Idosos que frequentam a academia?- era colocada no início da entrevista logo após ter sido gerado um ambiente confortável para o diálogo. O objectivo era a recolha de dados que permitissem a caracterização da população em estudo. A quase totalidade dos entrevistados admitiu que os utilizadores são na sua grande maioria Idosos reformados. Eis alguns exemplos:

“Uma série de pessoas que vêm para cá são pessoas como eu já reformadas, já têm a sua idade não é?” (A3)
“Sim claro [podemos caracterizá-los] Olhe (...) são pessoas reformadas, muitos são reformados, quase todos reformados” (F2) .
“São pessoas já reformadas na sua maioria, que procuram uma actividade” (F3).

Importa notar contudo que uma análise objectiva desta população exige um olhar que respeite pontos de vista da Psicologia Diferencial de Adultos (Marchand, 2001). Os formadores (F3, F4, F5 e F6) são os mais sensíveis a fenómenos diferenciais que podem ser encontrados nesta população, tais como diversidade e multiplicidade de sujeitos, de condições económicas, psicológicas e sociais, de interesses, de exigências, de traços de carácter e de níveis de instrução:

“Tenho impressão que há de todos os géneros. Há pessoas bem educadas, com talvez menos instrução que outras que têm muita instrução, mas não tão bem educadas. Acho que há de todos os níveis, uns melhores e outros piores, mas que eu tenho a facilidade de os compreender ” (F5).
“É difícil definir, há ali muita gente diferente, há ali muitas pessoas que eu não sei definir. Eu a sensação que sinto e do contacto que tive com as pessoas foi de pessoas com muito interesse em tudo, quase, quase que em tudo, como as que conheço mais, eu na minha aula que é como sabe a Arte da China” (F3).

Alguns entrevistados, particularmente Formadores, centram-se mais na identificação de problemas, do que na identificação de necessidades, o que de acordo com Canário (2000) pode ser visto como uma direcção fecunda, pois significa que os sujeitos privilegiam a organização dos

processos de Educação e Formação. Como problemas identificam-se prioritariamente os efeitos negativos das reformas, dadas as suas repercussões em momentos de crise nas áreas profissional, de saúde e afectiva. Efectivamente são particularmente notados, tanto pelos formandos como pelos formadores:

“Todos nós temos uma fase em que ou se fica viúvo, ou se é reformado e na altura que eu fundei havia muita gente reformada nova, que foi aquele pós 25 de Abril em que reformavam as pessoas muito cedo e havia pessoas com 40 anos com grandes, grandes depressões, devido às reformas antecipadas” (A1).

“Mas agora à medida que o tempo tem passado, porque as reformas também têm sido antecipadas e isto teve uma influência muito grande, começaram a aparecer aqui, muitas pessoas licenciadas. Muitas, muitas, muitas, muitas, muitas, muitas licenciadas. Outras não são licenciadas mas ocuparam na vida cargos, que lhes deram conhecimentos a esse nível” (F1).

“Verifiquei que os colegas após a reforma morriam todos passados seis meses, um ano e punha-me assim a pensar: mas espera lá F. isto não é vida. Então estes indivíduos saem daqui e (...) e porquê? Porque não tinham outras opções de vida, não é? Não têm outras actividades, ficam perdidos, completamente perdidos. Eu via pessoas que eram saudáveis que se reformaram, eram indivíduos saudáveis e em menos de seis, sete meses, um ano, dois anos eles morriam. E eu comecei-me a mentalizar. Eis um dos motivos, porque procurei a Academia” (F6).

Existe também a noção de que o aparecimento de situações de solidão e isolamento pode aumentar os riscos de depressão nestas faixas etárias. Há o reconhecimento de todo um conjunto de perturbações de saúde, psicológicas e sociais que são facilmente detectáveis nesta população. Encontrámos nos registos referências a solidão, isolamento, depressões, descentração, desamparo, suicídio, AVC. Mais de metade da amostra (A1, A2, A4, A5, A6, F1, F4, F5 e F6) apresenta referências que revelam uma sensibilidade aguda a esses problemas:

“Bom eu suponho que por traz disto tudo há sempre um problema de solidão. Em todos eles ainda que alguns tenham ainda famílias bastante bem constituídas” (F4).

“Pois é, como quase todos, a gente vem para casa sós, ainda por cima vim para casa, mudei de casa ao mesmo tempo e eu não tinha ninguém em quem me agarrar, nada absolutamente. Com depressões ainda por cima, não é? Com problemas de saúde. Por que eu vim com problemas de saúde. Eu fui reformada por uma junta médica, portanto eu depressiva até ao máximo, sozinha! Tive que me agarrar aos telefonemas do meu marido, que estava a trabalhar” (A5).

“Há muita solidão aqui dentro, muita e muita solidão aqui. Nem sequer nós damos conta dela, porque ainda há bem pouco tempo apareceu uma colega nossa que realmente se tentou suicidar (...) quer dizer, há pessoas aqui que se tentam suicidar. Isto é um aspecto muito melindroso. A pessoa encara com o colega, parece que a pessoa está atenta, está a gostar e ela tem uma solidão dentro dela (...) houve aqui um suicídio (...)” (F6).

Há também entrevistados que apesar de utilizarem um discurso mais positivo não deixam por isso de chamar a atenção para um conjunto de problemas que se apresentam como pertinentes na actualidade. Na realidade fala-se na emergência de um novo tempo - o chamado triunfo da sobrevivência - e é razoável compreender que mesmo os Idosos que apresentam condições saudáveis, quer no aspecto orgânico, quer no aspecto psíquico, pertencem a um grupo etário que continua a crescer e vive cada vez mais tempo. É necessário conhecer ainda os seus desejos, exigências e motivações agora que a Europa estabeleceu como meta “Towards Age Equality”.

A “procura de actividade” evidencia-se como um aspecto positivo uma vez que contraria estereótipos ligados à imagem construída sobre os Idosos. É sobretudo nos registos dos Formandos (numa porção de 5 em 6) que se encontram referências a uma mobilização efectiva de dinamismo de comportamento. Isto sugere a manifestação de atitudes proactivas. Na realidade a proactividade liga-se, segundo Carré, a aspectos de direcionalidade interna ou externa do comportamento e da autodeterminação, face aos projectos (actividades e/ou programas) que decorrem no ambiente num dado contexto (*in* Moisan & Poisson, 1997, pp. 91 - 94).

Trata-se de um envolvimento activo, direccionado para o objectivo a atingir (*active goal-engagement*). A *existência de proactividade* nestas faixas etárias é *predictiva* de capacidades de aprendizagem autodirigida porque pressupõe a vontade de formular projecto pessoal e de nele envolver recursos cognitivos e afectivos (*id.*). São muito explícitos os seguintes registos:

“Eu acho que aqui as pessoas que eu encontro cá mais são pessoas que continuam muito interessadas em terem uma ocupação, em estarem actualizadas, eu diria mais como dizem em inglês em (...) *looking forward*. Eu encontro cá muitas pessoas aliás como eu, que eu procuro (...) em (...) *looking forward*, em não estar só agarrado ao passado, porque não há dúvida que a memória (...) a memória, o passado, cai-nos sempre em cima”(A3).

“Mas não pensei nada em ficar ali a chorar em casa, nem pouco mais ou menos e comecei - me a orientar, eu sabia que havia estas universidades” (A 4).

Uma grande parte dos entrevistados (sete em doze) refere-se também à situação sócio-económica dos frequentadores da Academia. A referência é feita com conotações diferentes: positiva (F1, F2, F6); ambivalente e com repercussões negativas no relacionamento social (A1, F5, A2).

Temos também razões para pensar que é possível encontrar na Academia gerontes com elevados níveis de actividade intelectual. Existem referências a “curiosidade” e “gosto por se cultivar.” Efectivamente Paulo Freire considerou a curiosidade como uma pedra fundamental porque permite ao ser humano romper com “as formas obsoletas dos espaços tradicionais da escolástica” facilitando o caminho para “a postura *dialógica e indagadora*” (1997, p. 95).

Quanto à procura cultural ela chega a manifestar-se como uma “exigência em termos culturais”. Numa porção de quatro para seis Formadores e dois para seis Formandos isto é, metade da amostra, há referências explícitas relativamente a este aspecto. São indicadores da existência de Idosos que não vivem à sombra das perdas ou na perseguição ilusória do que não podem atingir. São indicadores de compromisso consigo próprio e com a sociedade. Ericson defendeu na sua Teoria Epigenética que indivíduos com estas características se encontram nos estádios mais elevados de desenvolvimento psico-social (VII e VIII) porque é possível observar neles como os egos se afastam da *Estagnação e do Desespero* e se aproximam da *Produtividade e da Integridade* (Marchand, 2001, p. 28-29).

Em ordem a uma **síntese conclusiva** elaborámos a **matriz seguinte**.

Matriz/ Síntese nº1 - Actores Envolvidos

Categoria: Actores envolvidos

Subcategoria: Caracterização (CAR)

Dimensão da categoria	F1	F2	F3	F4	F5	F6	A1	A2	A3	A4	A5	A6
A maioria idosos reformados	*	*	*			*	*		*	*	*	*
Com tempo livre	*						*		*			
Leque diferenciado de pessoas		*			*							
Em situação de mudança	*						*			*		
Exigentes culturalmente		*	*	*					*	*		
Proactivos		*	*					*	*			*
Motivados			*		*				*			
Curiosos			*									
Solitários				*		*					*	
Elitistas					*a)						* b)	
Com várias debilidades	* c)	* d)		*	*	* e)	* f)	* g)		*	* h)	* i)
Nível cultural médio/elevado	*	*			*	*						*
Nível sócio-económico médio/elevado	*	*			*	*						*

Legenda:

a) Visão extrínseca	b) Visão intrínseca	c) Dependência psicológica
d) Problema de Isolamento	e) Sentir-se perdido/ Suicídio	f) Sentir-se perdido,/Depressões
g) Alzheimer	h) Depressões	i) AVC

Em conclusão:

A maioria dos entrevistados caracteriza os frequentadores da Academia como *indivíduos reformados*, com várias *debilidades* na área psicológica e da saúde. Quase metade da amostra percebe-os como *pessoas de nível cultural e sócio-económico médio-elevado*, *proactivos* e *exigentes culturalmente*. Um quarto da amostra caracteriza-os como *sujeitos solitários em situação de mudança*. Apenas dois Formadores falam de um *leque diferenciado de pessoas*. Um número ainda menos significativo (um Formando e um Formador) atribui-lhes *algum elitismo* e apenas um elemento (um Formador) diz tratar-se de *indivíduos curiosos*.

1.2. Articulação Necessidades / Desejos

Segundo Barbier & Lesne, no campo da Formação, a problemática da *análise de necessidades* manifesta inesperadamente confluência de discursos opostos: um discurso do tipo humanista, que põe em destaque a adaptação da Formação às aspirações pessoais e às necessidades profundas, e um discurso de tipo tecnocrata, que coloca ênfase na adaptação dos indivíduos às necessidades sociais (1986, pp. 14-15). Libertados da obrigação profissional, será que as necessidades de Formação destes Idosos se enquadram ou deveriam enquadrar-se prioritariamente nas formas defendidas pelo discurso humanista? A verdade é que até ao momento não há notícia que tenham sido aplicados na Instituição instrumentos específicos de pesquisa sobre necessidades. Na sessão de abertura do presente ano lectivo foi apresentada uma oferta voluntária de aplicação no terreno de um questionário sobre esta problemática que não encontrou eco, como aliás é referenciado:

“Houve uma professora nossa colega que entendia que se devia fazer um inquérito. O inquérito está feito. Ela pode fazer o inquérito, pode fazer vinte inquéritos, trinta inquéritos, os factores são os mesmos” (F1).

Esta situação pode ser relacionada com a afirmação de Barbier & Lesne segundo a qual “tudo se passa como se a situação actual se pudesse caracterizar por um certo mal estar que afecta um grande número de Formadores e Animadores da Formação os quais quando colocados frente a frente com análise de necessidades se encontram nada menos na posição curiosa de querer continuar a fazer o pão quotidiano da sua prática” (*id.*, p. 15):

[Não será que o inquérito poderia lançar mais alguma luz sobre ?] “Bom, os inquéritos no fundo é isto. Se as pessoas respondessem francamente é isto” (F1).

É um facto que existem razões de natureza económica (a Academia vive do trabalho voluntário dos Formadores) que podem justificar a ausência de mecanismos de análise de necessidades, mas é também evidente que os próprios Formadores se apoiam quase exclusivamente nas representações construídas a partir do contacto directo com os Idosos ou na sua própria experiência empírica de formação.

As questões - Eles manifestam as suas necessidades? Como é que as manifestam? - originaram registos onde se retratam Idosos que não só não as manifestam (F1, F6) como também têm dificuldades em expressar directamente o que necessitam (A1, F4, A3, A6) e chegam mesmo a evitar falar das suas próprias necessidades e a ocultá-las (F6):

“Eu acho que não falam muito [das suas necessidades] e na aula não temos muito tempo para a estarmos a falar uns com os outros” (A3).

“A forma pela qual no fundo eles expressam as suas necessidades quase que passa por aqui, não é um expressar directo mas é um (...) de certa forma mostrar que gostariam de algo mais. As pessoas geralmente arranjam outras razões para estarem ali e se calhar não gostam muito de expressar isso.”(F4).

“Não [falam das suas necessidades] eu acho que não (...) eu acho que não (...) a menos que haja uma grande amizade, que realmente nós já nos conhecemos profundamente. E vemos quanto esta e aquela sofrem, os problemas graves que têm na sua vida, nós ao longo destes anos vamos vivendo muito em conjunto. Fora disso não há muita abertura” (F6).

A análise dos dados permite categorizar diferentes classes de necessidades. Consensualmente as Necessidades Relacionais são as mais fortes (são referenciadas por oito em doze dos entrevistados numa relação de quatro para seis Formadores e quatro para seis Formandos). Manifestam-se como "necessidade de comunicar, participar, viver e conviver" (referenciadas numa proporção igual de formandos e formadores - dois para seis); "necessidade de conversar" (F2, A5) "procura de companhia" (F3, F4, A5); e "de companheirismo" (F3, A5):

"Uma necessidade de comunicação, de participar, viver, conviver (...) acho que há uma certa inibição" (F3).

"E eu acho que é isso que se procura ali, é companhia (...) companheirismo também. Sinto às vezes, às vezes, nem sempre, que eu gosto muito de gente nova, mas às vezes sinto-me um bocadinho perdida no meio da gente nova, são muito metidos nas suas coisas, nós somos postos à parte" (F3).

"Do que eu vejo é para conviver, é para aproveitar e viajar, porque depois fazem muitas amizades nas viagens, porque há grupos que vêm de manhã, há grupos que vêm de tarde" (A5).

A satisfação destas necessidades prende-se directamente com a manutenção da *participação social*, que Roger Fontaine considera condição duma *velhice bem sucedida* (1999, p.154). Na sua opinião este é um dos aspectos do qual depende a qualidade de vida na reforma, o bem-estar subjectivo e a satisfação de viver (life satisfaction). Desde as investigações de Durkheim (1897) que se sabe que tanto o isolamento, como a ausência de relações com os outros, são factores de predição dos comportamentos suicidas. A satisfação destas necessidades assume portanto uma importância relevante e liga-se directamente a um estilo de reforma (reforma de lazer ou família) que pode originar *sentimento de velhice bem sucedida* (*id.*, p.155).

As "Necessidades Afectivas e as Psicológicas" apesar de referenciadas por um número menor de entrevistados (três formadores e um formando) exprimem-se curiosamente por uma elevada intensidade emocional nos discursos. Podem ser originadas "por diversos problemas, dores e angústias" e por "falta de amor":

"Há problemas aqui, muitos problemas, muita dor recalcada, muita angústia e não só, é bom não esquecer que a grande maioria da mulher que está aqui é uma mulher separada, sem um homem, sem o seu esposo, em o seu marido, sem o seu amor. Toda a gente precisa de ser amada (...) com muitas necessidades psicológicas, precisam de muito amor, há muita gente aqui com muita falta de amor, muita falta de amor (...)" (F6).

Podem também resultar duma necessidade intrínseca de equilíbrio despoletada pela zona emocional:

"Têm necessidade de emoções (acentuando) no fundo emoções, porque quando eu digo festivo às vezes até é o contrário, às vezes quando se cria qualquer situação até é o contrário, as pessoas ficam extremamente comovidas" (F4).

Ou ainda por "pedidos de ajuda" que "laços fortes" permitem reclamar:

"Há laços muito fortes que levam a pegar no telefone e a dizer - olha hoje estou (quer dum lado quer de outro), hoje estou a precisar da tua ajuda, vamos até ali ao café. Realmente estabeleceu-se aqui uma relação muito grande de amizade entre as pessoas (...) quer dizer: - preciso de ti., preciso de estar contigo, quer dizer (...) até isto se fez. (...) neste conjunto de gente" (F4).

Segundo Monteiro, das interações entre indivíduos no seio das comunidades compostas por associações, resultam laços sociais e como defende Durkheim “*indivíduos e laços sociais não são contraditórios, numa sociedade de indivíduos autónomos e não atomizados*” (in Monteiro, 2004, p.36). A reforma, momento de separação, impõe-se à experiência de envelhecimento do ser humano condensando todo o peso de trajectória de vida na vontade e no desejo sobre uma nova fase que se inicia. É um momento especial que apela à reconstrução das “amarras sociais do desejo” (Esteves, 1994, p.189).

Isto leva-nos ao reconhecimento de uma outra necessidade: a de “Filiação”. É-lhe dada uma maior importância nos registos dos formandos (F5, A1, A5, A6) onde se espelha que a “necessidade da instituição” se exprime por “uma teia de relações, no seio da qual se intercambia práticas, significados e valores” (Monteiro, 2004, p.36).

“Às tantas oiço falar numa Academia para a Terceira Idade, digo assim: Oh! Está ali a minha salvação e pronto e viemos. Além da família precisamos destes amigos e tenho aqui grandes amigos, tenho, isso não há dúvida nenhuma, é o que eu digo, é uma segunda família, é uma segunda família” (A5).

“As pessoas talvez procurem a Academia, para as ajudar nessa necessidade que têm de se adaptar à nova vida que lhes aparece pela frente, que são obrigadas a enfrentar e é isso mais que acontece” (A1).

“Eu apesar de ter todo este bom ambiente em volta de mim, eu tenho necessidade da Academia” (F5).

Reconhecemos ainda registos onde se assinalam “Necessidades Culturais” e “Necessidades Cognitivas” sendo posta em destaque a importância do factor Consciência e a necessidade de ofertas formativas de qualidade.

“Mas felizmente há pessoas que não se contentam com aquilo ou que odeiam aquilo e portanto necessitam de coisas melhores. Temos que reconhecer que se ficarem em casa o que é que fazem? Ligam a televisão e vêem o quê? Pessoas que têm alguma exigência! Vêm a porcaria que está a dar na televisão?” (F4).

De acordo com Barbier & Lesne a *análise de necessidades permite designar novas práticas como resposta a novas exigências* (1996, p. 16). Esta seria a sua função operatória. Para a sua concretização estes autores propõem dois tipos de prática: as que se relacionam com “uma preocupação da racionalização de políticas de Formação a partir de objectivos mais gerais” (a análise do Plano de Actividades remete-nos para esta função) e aquelas que dizem respeito ao que é desejado, querido, esperado pelas pessoas em Formação. Ou seja a *articulação Necessidades/ Desejos* que se ilustra em Meignant, 1997, p. 153) Incluímos um quadro exemplificativo (não exaustivo) dessa articulação e uma matriz que permite uma visão de síntese:

Quadro nº 7- Articulação Necessidades/Desejos

Necessidades	Desejos	Item
Relacionais/Afectivas	“E muitas vezes dizem-me: olhe eu em nova nunca pude fazer isto (...) há muito esse recuperar os tempos antigos” (F1).	Recuperar tempos antigos
Culturais/Cognitivas	“(…) às vezes há muitos que me dizem: eu tanto queria pintar, eu tanto queria declamar e nunca tive oportunidade” (F1).	Fazer algo novo Saber mais
Cognitivas/Psicológicas	“Eu acho que nós não nos devíamos deixar envelhecer”(F6).	Lutar contra o envelhecimento
Psicológicas	”(…) não é a ânsia de fazer, não é nada disso, são pessoas que como eu já lhe disse (...) que me aconteceu a mim, ansiavam por fazer outra coisa na vida e não conseguiram” (A1).	Desejo de mudança Aproveitar novas oportunidades
[de] Ocupação	“Eu os primeiros meses foi mais gerir a doença, mas não pensei nada ficar ali a chorar em casa, nem pouco mais ou menos. Entretanto comecei logo a pensar mais em fazer desporto, actividade físicas, mesmo em força, porque era para ter uma parte do dia muito ocupada e não pensar” (A4).	Desejo de actividade
Relacionais/Psicológicas	“Resolvi que sim senhora, que era a altura de fazer mais alguma coisa, para me distrair, para não ficar tão sentado ao computador, digamos e de maneira que foi, quer dizer (...) já tinha mais ou menos a percepção, o desejo de fazer qualquer coisa do género” (A6).	Lutar contra situações negativas
Relacionais/ [de] Filiação	“Convívio (...) amizade (...) ter com quem falar, com quem desabafar, nós temos grupos com quem desabafamos, não é toda a gente, mas formamos amizades em que desabafamos umas com as outras. Completamente (...) os nossos problemas, mas completamente (...)” (A5).	Desejo de ter laços sociais fortes

Em síntese:

Na generalidade as *Necessidades* são mais verbalizadas do que os *Desejos*. Os Formadores são mais explícitos do que os Formandos relativamente a Desejos de Formação. As *Necessidades Relacionais* são as mais valorizadas e as *Psicológicas, de Filiação, de Ocupação, Afectivas e Cognitivas* têm um destaque maior do que as *Culturais*. O *Desejo de Fazer e Saber Mais* aparece como um dos mais valorizados, contudo é referenciado apenas pelos Formadores. *Mudar e Inovar* é equitativamente desejado por Formadores e Formandos. *Recuperar o Passado e Lutar contra o Envelhecimento* são *Desejos* valorizados somente por

um Formador enquanto *Lutar contra Situações Negativas* é valorizado por um Formando e um Formador.

Matriz-síntese nº 2 - Articulação Necessidades / Desejos

Categoria: Actores Envolvidos

Subcategoria: Articulação Necessidades /Desejos (ADN)

Necessidades

Dimensão da categoria	F1	F2	F3	F4	F5	F6	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Relacionais		*	*	*		*	*	*			*	*
Culturais				*								
Afectivas			*	*							*	
Psicológicas				*		*	*	*				
Cognitivas	*	*		*								
De Ocupação	*									*		*
De Filiação					*		*				*	*

Desejos

Dimensão da categoria	F1	F2	F3	F4	F5	F6	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Recuperar o Passado	*											
Mudar e Inovar	*				*		*					*
Fazer e Saber Mais	*	*		*	*							
Aproveitar Novas Oportunidades							*					
Lutar contra o Envelhecimento						*						
Lutar contra Situações Negativas						*				*		

1.3. Articulação Necessidades/ Ofertas Formativas

Se pensarmos que “a ideia de uma negociação de necessidades releva duma fonte pedagógica e democrática ligada a uma concepção de pedagogia dos adultos” (Charlot, 1976, p. 19) a análise dos dados pode levar-nos a formular algumas questões, tais como:

- Esta formação é uma formação adequada? Leva a um processo de auto-formação? Respeita as características psicológicas dos adultos? Tem em conta que os adultos são sujeitos da sua educação e não objectos a educar? Eles são activos no seu próprio processo de Formação? Sabem negociar as suas necessidades formativas? As ofertas formativas são do tipo ”pronto a vestir” ou “à medida”? Estão repassadas de valor cultural? Estão de acordo com o fluxo do tempo quanto às questões do envelhecimento?

A diversidade de *background* dos utilizadores da Academia é um primeiro ponto a considerar tendo em vista uma negociação de ofertas formativas:

“[As necessidades são] também conforme as habilitações que trazem, as habilitações e a capacidade, porque há pessoas ali com muita capacidade, com cursos superiores, com grandes responsabilidades na vida, de lugares,

etc, etc. E há outras que fizeram a sua vida em casa e também têm a sua experiência, porque ser mãe também é, exactamente e o que eu fui mais foi ser mãe” (A1).

”Eu acho que os interesse são muito variados, das pessoas inclusivamente, digamos, pelos antecedentes do trajecto intelectual digamos assim, acho que é difícil arranjarmos assim umas cadeiras típicas para estas pessoas”(A6).

Contudo apesar desta diversidade a totalidade dos Formadores reconhece que existe interesse na maioria dos Formandos. Encontrámos referências a ”preocupação de aprender” e “necessidade de saber” (F1, F4, F6), “troca e intercâmbio de saberes“ (F2, F5) revelação inesperada de “pessoas com interesse humano” (F3), “iniciação em novas áreas“(F1, F5) “necessidade de actualização informativa” (F1) e ”procura de temáticas específicas e novos conteúdos” (F4, F5, F1),
Exemplifica-se:

“Ah! Sem dúvida que há, sem dúvida que há preocupação de aprender, isso acontece muito nos bordados, na pintura, nisto, naquilo e depois vêm-me dizer: olhe veja lá eu nunca peguei num pincel, muitas vezes gostava de ter, pensava eu que seria capaz ou que não seria, nunca peguei num pincel e agora veja lá o que eu faço. Ficam admirados com eles próprios. Olhe, têm necessidade de saber, de se actualizarem” (F1).

“Eu estou convencida que pelo menos 65% delas têm necessidade de aprender (...) eu estou convencida que uma grande percentagem não toda” (F6).

O discurso dos Formandos confirma este interesse apesar de apresentar uma maior variabilidade: A1 defende que as necessidades dependem das habilitações e do leque cultural e experiencial dos utilizadores e vê o interesse mais como “uma procura de ocupação” do que “um aumento de conhecimentos”; A2 distingue “interesse pelo convívio”, “procura de maior bagagem cultural” e “interesse concentrado numa determinada área ou disciplina”; A3 assinala determinados “conteúdos interessantíssimos para esta faixa etária”; destaca “aulas completamente cheias”, “oferta de ambiente óptimo, de ocupação de tempos livres, de vários assuntos, várias áreas e várias oportunidades” e defende que “as pessoas gostariam de ser envolvidas mais tempo”. A4 põe a tónica no carácter utilitário e “soft” de determinadas aprendizagens. A5 fala em “terapia” e A6 reforça o sentido de auto - directividade na aprendizagem:

“[As necessidades são] também conforme as habilitações que trazem, as habilitações e a capacidade, porque há pessoas ali com muita capacidade, com cursos superiores, com grandes responsabilidades na vida, de lugares, etc, etc.e há outras que fizeram a sua vida em casa e também têm a sua experiência, porque ser mãe também é exactamente e o que eu fui mais (...) fui mãe” (A1).

“Os conteúdos sobre o Cérebro são interessantíssimos para esta faixa etária”; “olhe a Cinesioterapia”; “As aulas estão completamente cheias, os assuntos que dão nas aulas realmente interessam a todos, as aulas estão cheias” (A3).

“Só que o Inglês para mim é uma coisa que eu via, eu tenho mesmo necessidade, porque eu tenho família na África do Sul.”; “aliás já ouvido pessoas que andam nestas universidades e dizem: realmente eu vou porque quero distrair, quero conviver, mas não quero forçar nada da cabeça, porque já forçou o que tinha a forçar (...) (risos) pensa ela, não é ” (A4) ?

“De maneira que a Academia para mim é uma terapia, completamente”(A5).

“Cada um aprende aquilo pelo que se interessa, é auto-gestor daquilo que aprende, segundo a sua motivação” (A6).

O que se pretende ao tentar articular análise de Necessidades e Ofertas Formativas tendo em conta os actores envolvidos baseia-se na ideia defendida por Barbier & Lesne segundo a qual “no sentido estrito a análise de Necessidades em Formação consiste no essencial na produção explícita de Objectivos Indutores de Formação” e num sentido mais largo, através de várias etapas de determinação de objectivos pedagógicos, de programas, de objectivos de competência requeridas pelas actividades e de objectivos gerais, consistirá na sua *produção explícita ou implícita* (1986, p.27). *A priori* torna-se evidente que se alguém se envolve numa oferta de Formação é porque esta Formação corresponde a uma necessidade deste adulto e/ ou desta instituição. Contudo a ideia de uma negociação de necessidades não poderá aparecer como uma evidência.

À primeira vista o facto da Instituição permitir e incentivar papéis miscíveis (professor/aluno) poderá reduzir as desigualdades entre a posição de Formadores e a de Formandos. Tal seria uma vantagem em ordem à negociação (o que parece ser sugerido pelas referências de F1 e F4) contudo isto não anulará a problemática defendida por Charlot, segundo a qual é necessário ver profundamente porque se o Formando não tem explicitamente consciência das suas necessidades a *negociação* tornar-se-à a curto ou longo prazo *problemática* e se as necessidades são (ou parecem ser muito claras e evidentes) Formandos e Formadores são precipitados num acordo *sem verdadeira negociação* (1976, p. 20).

O facto de se tratar de Formação voluntária (tanto do ponto de vista do Formando como do Formador) pode sugerir que o interesse, o gosto e a adesão são de facto uma marca lógica que veicula as necessidades às ofertas formativas no terreno, facto que os registos dos formadores confirma. Contudo uma análise mais fina aos registos dos Formandos revela que se todos admitem necessidades de Formação, nem todos se tornam explícitos (como acontece com A2 e A3) na determinação de necessidades em Formação. Muitas questões se colocam para as quais temos a consciência que neste momento não temos resposta e portanto aqui temos de admitir as limitações deste estudo. Concretamente:

- Esta Formação está próxima dos problemas quotidianos? Tem em conta não só as características psicológicas destes Formandos mas o envelhecimento como um fenómeno diferencial? Com quem negocia o Formador, se o grupo é geralmente uma justaposição de indivíduos?

Charlot diz que “ toda a acção de Formação é um pouco infantilizante para o Formando, que a vê sob a forma de retorno à escola sobre necessidades das quais não está claramente consciente” (*id.*, p. 23). A referência à auto-gestão, apenas num único entrevistado (A3) lembra-nos que se é verdade que investigadores sociais têm vindo a defender a Auto-Directividade nestes populações como uma prioridade e uma possibilidade, também é verdade que Auto-Formação não se decreta, é preciso formar-se em Auto-Formação e esta efectivamente aprende-se (*id.*, p. 24). Ao tentar obter-se uma compreensão mais alargada da dimensão desta subcategoria (ANO) observámos também que

aquilo que os actores privilegiam pode ser traduzido em *Objectivos Indutores de Formação*. Desse aspecto damos conta no seguinte quadro:

Quadro nº 8 - Objectivos Indutores de Formação

Entrevistados	Necessidades de Formação	Ofertas Formativas	Objectivos Indutores de Formação
A2	Conteúdos ligados à Saúde	Aulas de Saúde Pública Geriatrics	Sensibilizar para Geriatrics Aumentar a mobilidade Aumentar a qualidade de vida
A3	Impulso para Auto-Directividade	Mobilidade e Livre Escolha Auto-Gestão na Aprendizagem	Permitir auto-motivação Incentivar auto-directividade
A4, A3	Conteúdos Utilitários	Línguas	Reforçar laços relacionais Favorecer a auto-confiança
A5, A1, A3	Conteúdos Terapêuticos e Ocupacionais	Actividades na Comunidade Dança Cinesioterapia Actividades de Convívio	Libertar a rotina Promover realização pessoal Favorecer consciência de problemas e necessidades pessoais Intensificar consciência do corpo Incentivar relacionamento/convívio
F1, F2, F3, F4, F5, A3, A2	Conteúdos Culturais	Arte Viagens História Cérebro Exposições Diálogo/ Comunicação Humanidades/Ciência Actualização de Conteúdos	Permitir actualização Reforçar a solidariedade Aumentar a compreensão Promover crescimento interior Favorecer orientação pessoal Incentivar inovação e experimentação Participar na criação da Cultura Promover Intergeracionalidade

Para uma visão de conjunto construiu-se então a seguinte matriz-síntese:

Matriz-síntese nº 3 -Articulação Necessidades/Ofertas Formativas

Categoria.: Actores envolvidos

Subcategoria: Articulação Necessidades /Ofertas Formativas

Articulação Necessidades/ Ofertas Formativas	F1	F2	F3	F4	F5	F6	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Necessidades de Terapia /Actividades Terapêuticas		*									*	
Necessidades Culturais/Oferta de Actividades Artísticas, Artesanais e Culturais	*			*	*				*	*		
Necessidades de Actividade/Oferta ode Actividades Ocupacionais							*					
Necessidades de Informação sobre Saúde /Oferta de Actividades ligadas à Saúde								*	*			
Necessidades de Autonomia/ Oferta de Experiências de Auto-Directividade												*

Concluindo:

Quase metade dos entrevistados admite que a Academia possibilita oferta de *Actividades Artísticas, Artesanais e Culturais* que respondem às *Necessidades Culturais* dos sujeitos. Dois dos entrevistados (um formando e um formador) destacam o papel das *Actividades Terapêuticas* e dois Formandos realçam a importância de *Ofertas de Actividades de Saúde* admitindo *Necessidades de Informação* nesta área. Apenas um elemento (um formando) põe em destaque a necessidade de *Autonomia* defendendo experiências de *Auto-Directividade*.

2. PROCESSOS FORMATIVOS IMPLICADOS

Muito recentemente (2002) o Conselho de Barcelona e a Declaração de Copenhaga reafirmaram a intenção de relançar uma Formação mundial de qualidade até 2010, a qual deverá necessariamente incluir todas as habilidades básicas, em todos os sectores sociais, inclusivamente aqueles que até agora têm sido tradicionalmente marginalizados pela Formação. Alguns especialistas efectivamente têm visto as normativas europeias sobre Educação como algo contaminado por um discurso economicista que ao priorizar uma conceito de Formação ligado ao âmbito produtivo, relativizam e descuidam numa forma simplista outras dimensões do ser humano e da vida social.

Temos presente que tanto na perspectiva das instituições, como na natureza e conteúdos dos processos as referências a Educação e a Formação cada vez menos respeitam a separação tradicional entre os dois domínios, porque as fronteiras se esbateram. Adota-se na análise “o ponto de vista do processo pessoal de Aprendizagem intrinsecamente articulado com as dinâmicas de desenvolvimento da pessoa” porque são estes processos “que se encontram na base do que nos torna humanos” (Pires, 2000, p. 7). Realça-se assim a aproximação a uma *concepção de Aprendizagem* que segundo muitos autores se encontra em *consonância* com um *conceito de Formação* (Dominicé, 1990; Honoré, 1992; Pineau, 1994; Couceiro, 2000; Josso, 2002). Efectivamente a aprendizagem exige uma definição que recoloca a Educação ao Longo da Vida em todas as suas dimensões. A necessidade de ampliar a visão formativa à escala europeia vem a par e passo com a necessária reflexão sobre o carácter multidimensional dos processos formativos implicados nos seus diferentes extractos populacionais.

Se, como dizia Condorcet, perante a Assembleia Nacional Francesa, em 1792²², “cada idade está destinada a aprender e as mesmas fronteiras que se impõem ao homem para viver são as que se impõem para a aprender”, faz todo o sentido perspectivar o que é que os Adultos Idosos aprendem e como aprendem, para se cumprir a intenção de tornar o espaço europeu um local concreto de aprendizagem permanente. Uma visão alargada sobre os processos formativos no âmbito deste estudo implicará necessariamente um olhar sobre a dimensão ensino/aprendizagem, as actividades de carácter formativo praticadas no terreno, as estratégias implementadas e as lógicas formadoras que permeiam as concepções e representações dos actores em jogo. Estes aspectos são objecto da análise que se segue.

²² Apresentação dum projecto de decreto sobre organização geral da instrução pública, Assembleia Nacional de França, Abril, 1792.

2.1. Dimensão Ensino/Aprendizagem

Os processos implicados neste contexto apelam a todo um inventário de recursos experienciais acumulados:

“Há aqui muito know-how acumulado, muita necessidade de o transmitir, de enriquecer os outros com esses conhecimentos, não no sentido (...) eu nunca notei aqui ninguém que me viesse para aqui com vaidade, nunca notei” (F1).

Segundo Josso o *processo de Formação* é um *processo de conhecimento* que para além de destacar o inventário de referenciais e as valorizações faz ainda emergir interesses de conhecimento com os seus respectivos registos (2002, p. 31):

”Dantes havia uma coisa que se chamava associação Portugal-URSS, quis voltar lá porque já tinha esquecido um bocado, voltei e fiz um diploma de segundo ano de russo. Estas pessoas que querem aprender comigo, que me apareceram na Academia, pensei que alguns deles poderiam seguir uma via semelhante” (F2).

“(…) de maneira que eu quiz saber um bocado de técnica, para poder falar um bocadinho mais de conhecimento, para aquilo não ser só de papagaio” (A1) .

Além disso põe também em evidência “tensões dialécticas particulares” (id.) através das quais se podem perceber as capacidades dos envolvidos para reagirem a programas, iniciativas, cenários, conteúdos, etc. Recolhemos alguns sintomas dessa tensão.

Os critérios dos Formandos na escolha das disciplinas e a sua permanência nelas, os quais nem sempre são lógicos, embora seja possível detectar através deles que os Formandos revelam capacidade de iniciativa, de decisão e de orientação nas escolhas formativas:

“Olhe, isso é um bocado difícil de dizer e é um bocado difícil de dizer por uma coisa: você pega numas folhas de presença e aqui vêm 100 pessoas, 70 pessoas e aqui vê 20, aqui vê 40, aqui vê 5 e isso não significa que às vezes os professores não sejam tão bons como os outros. Isso significa de duas coisas uma, que até nem se acredita mas é verdade, uma é o título da disciplina, o título, outra é a hora, a terceira é (...) aí está, o conteúdo, até nem sei se é a terceira, é (...) capaz de ser a quarta, a terceira é o professor e a quarta é capaz de ser então o conteúdo, portanto eles funcionam assim e é essa a maneira de funcionar. E é por isso que não é fácil” (F1).

Os motivos que determinam a permanência nas ofertas formativas escolhidas, são também reveladores de que os Formandos não abdicam de manter sob o seu próprio controle capacidades de submissão e responsabilização:

“Há pessoas por exemplo que saturam, a gente chega a uma certa idade satura-se de uma determinada coisa, mas duma maneira geral a não ser por razões desta ordem, desta ordem mesmo, portanto superiores aquilo que eles desejam, não há desistências” (F1).

O aumento exponencial de formandos numa disciplina, fenómeno que ocorre quando a oferta se torna atractiva e de qualidade, quanto à forma de Animação-Formação escolhida, formador, metodologia e conteúdos:

“(…) e na semana seguinte comecei a ter vinte e tal alunos. Foi muito engraçado, que a coisa aumentou assim exponencialmente e quando chegámos ao fim do ano estávamos todas muito contentes uns com os outros. Eu nunca dei aulas no sistema professor aluno, foi sempre amigo - amigo; colega - colega. Tratamento é F. para aqui, o M. para acolá, muitos deles começaram a tratar-me por tu que era engraçadíssimo” (F4).

“Quando há uma professora que dizem que é boa, as pessoas dizem: ah, eu também quero, também quero essa disciplina. A dra F. falou muito da dra F. Dizem: eu também gostava porque dizem que é muito interessante e não sei quê (...) não sei quê (...) a professora não suporta dar mais do que uma aula ou duas. A F. dá três. O que é que acontece? A directora viu-se na contingência de fazer outro grupo” (F6).

Ou em sentido inverso o fenómeno de esvaziamento de interesse numa disciplina ou formador, o qual contrasta amiúde com um aumento da capacidade crítica dos formandos que se assumem assim como “exigentes” relativamente aos conteúdos:

“Já (...) houve uma professora de História de Arte lá que saíu. Sabe que os professores dantes tinham muito pouca história de Arte e eu cheguei à conclusão, que ela estava a baralhar aquilo tudo, estava a baralhar. Vi que a senhora não tinha muitos (...) conhecimentos de História de Arte, mas isto em terra de cegos quem tem olho é rei e as pessoas vão para ali para estar entretidas, para ouvir coisas interessantes” (A1).

“Portanto aí há uma exigência muito grande e por acaso são muito exigentes com os professores. Professores que já por lá passaram ou que ainda lá estão e que têm, enfim, começam quando as pessoas se inscrevem, inscrevem - se num número normal vinte e tal pessoas e quando chegam ao final do ano estão lá dois ou três e o professor ou desiste, como já tem acontecido, alguns já saíram ou continua e enfim dá aulas a três ou quatro alunos” (F4).

Se a *via real de Aprendizagem do idoso* é, como defende Simões (1999, p. 22), a *informal*, então é um facto que a generalização desta via conta no momento com fortes *barreiras institucionais e situacionais e individuais*:

“O currículo é informal, não se torna é informal. Eu por exemplo vou lá para dentro, por exemplo vou dar as origens da Europa, eu que converso muito, falo muita coisa. É preciso que haja um outro estado de convívio que vá cá de fora e que puxe as pessoas à parede. Esse é o problema das aulas, acabam por tornar-se aulas teóricas mesmo contra a vontade do professor” (F1).

Se pensarmos que muitos estudos qualitativos põem a tónica na desafecção dos idosos por actividades de natureza formal e mesmo não formal revelando a importância de *factores disposicionais* (*id.*) então temos de considerar que a dimensão ensino-aprendizagem se põe prioritariamente em termos de uma ruptura com o mimetismo evidente nestas instituições relativamente a todas as formas académicas. Trata-se de adoptar uma posição próxima da defendida por Canário (2000, p. 42) no sentido de “inovação no ensino e na aprendizagem”.

A questão que se coloca, perante os indicadores de opinião recolhidos traduz-se da seguinte forma: Há indícios de apelo a dimensões inovadoras de Ensino/Aprendizagem? Como e quem as manifesta?

Considerando as quatro dimensões propostas por Canário, para reequacionar o problema da inovação educativa (*a epistemológica, a ética, a técnica e a política*) observaram-se os seguintes resultados: registos referentes à totalidade dos entrevistados evidenciam “uma revalorização epistemológica da experiência”, como se ilustra (*id.*):

“As respostas e o enriquecimento (...) e vai convivendo nas aulas e troca impressões (...) e as teóricas responderão a uma coisas, as práticas a outras. Tudo isso acho que é muito bom” (F1).
“Tenho aprendido com as pessoas” (F4).

“Já não é aprender para ir trabalhar, para ter um instrumento na mão, mas é para ter o prazer de aprender” (F3).
“Porque cada um ensina aquilo que sabe, não estamos à espera de uma recompensa. Nós ensinamos porque gostamos, porque sentimos. Se eu não sentisse o que sinto cá dentro pela moda eu não poderia transmitir aos outros e tenho muita pena que não haja mais senhoras que estejam interessadas nesta matéria, porque se podem fazer coisas interessantíssimas” (F5).

“Eu até hoje, eu não me posso esquecer daquelas aulas, porque gostei imenso daquelas aulas”(A2).

“(…) através das aulas a que vou e que estão muito cheias, ou não estão cheias. Eu verifico que as aulas que estão muito cheias são em geral assuntos que, não digo que estejam mais na moda, mas que estão mais (...) têm mais interesse, não iria chamar moda, mas é qualquer coisa que interessa” (A3).

Tendo em vista aprofundar a dimensão epistemológica na compreensão dos processos educativos implicados em intervenção com idosos, ressaltamos pela sua pertinência, referências em que se atribui muita importância ao Diálogo (F1, F3, F4, F5, F6, A1, A2, A3 e A4) e alguma importância aos aspectos relacionados com a Memória (F1 e F4), a Partilha do Conhecimento (F1, F2, F3) o currículo Informal, (F1 e A3) e a pesquisa Temática (F4).

Encontrámos também em sete entrevistados (três Formadores e quatro Formandos) preocupação com o *modus operandi* e com os aspectos técnicos que respeitam a situações, programas e disciplinas (*ib.*):

“(…) e eu no meio da aula tive que dizer: eu sinto-me muito orgulhosa desta minha aluna, que tem aqui um saia-casaco como se fosse de alta-costura, não havia nada que não estivesse no seu lugar, eu acho isto (...) é uma recompensa sabe (...)” (F5)?

“Aqui há uma aproximação melhor, a professora minimamente conhece o aluno e até há uma chamada aos alunos, faltou não faltou (...) achei que estava bem, portanto turmas pequenas, o professor a aperceber-se do aluno e até a conhecer” (A4).

Poucos entrevistados (apenas três, todos eles Formadores) defendem, contudo com uma certa intensidade nos registos, que a concepção de educação deve ficar longe duma posição axiologicamente neutra. Remetem-nos para os valores, para a distinção entre instrução e cultura, para a *dimensão ética*:

“Mas eu acho que os professores têm muito um defeito e eu vejo pelos meus colegas e eu sou professora há trinta anos. Os professores têm um defeito terrível que é acharem que têm que ter instrução mas não precisam de ser cultos. Faz aflição, uma aflição terrível” (F4).

“E eu até digo assim: isso é que é cultura, é as coisas ficarem lá dentro e depois saírem quando é preciso” (F1).

A Aplicabilidade do Conhecimento é sublinhada por dois Formandos com conotações diferentes:

- como positiva e desejada (A1)
- como positiva e improvável (A6)

Trata-se de um aspecto pertinente se nos lembrarmos que a reforma é normalmente um “rito destruturante” e que o reformado que busca conhecimento actualmente não tem um *ethos* que o organize num lugar definido dentro da rede social (Esteves, 1993, p. 191).

Desta forma torna-se evidente que os processos formativos em jogo têm também uma dimensão política que nos remete para as concepções de vida em sociedade porque “a inovação não vale por si, nem pode ser reduzida a uma vertente tecnológica” e “é ao nível da relação com o saber e da relação com o poder que se situam as escolhas educativas fundamentais” (Canário, 2000, p. 44 - 45). Na realidade a sociedade industrial facilitou a disseminação de linguagens inadequadas de identidade reduzindo a questão “quem és?” a “o que fazes?” e “a cultura da ancianidade aparece como o resto que sobra nas margens da sociedade industrial” atacada da febre de poder, produzir e consumir (Esteves, 1993, p. 190).

Concluindo:

A Valorização e revalorização da Aprendizagem dos Idosos e o Diálogo são os aspectos mais valorizados nas entrevistas quanto à dimensão em análise. Os *Aspectos Técnicos* são mais valorizados pelos Formandos e a *Partilha do Conhecimento* e o *Trabalho com a Memória* mais valorizados por Formadores. Na sua totalidade os diferentes aspectos referenciados reforçam positivamente a educabilidade dos anciãos e a ideia de que eles se encontram (como refere F5) ainda apesar da idade e alguns mesmo, da muita idade, numa fase de desenvolvimento. Evidenciam portanto que eles querem saber “sempre mais”, “continuar a aprender” e a “ter entusiasmo para aprender.” Os dados recolhidos foram ordenados na matriz seguinte:

Matriz-síntese nº 4 - Dimensão Ensino / Aprendizagem

Categoria: Processos Formativos Implicados

Sub-categoria: Dimensão Ensino/Aprendizagem (DEA)

Dimensão da categoria	F1	F2	F3	F4	F5	F6	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Partilha do Conhecimento	*	*	*									
Currículo Informal	*								*			
Diálogo	*		*	*	*	*	*	*	*	*		
Pesquisa Temática				*							*	
Memória	*			*						*		
Aspectos Técnicos	*		*		*		*	*		*	*	
Aspectos Culturais	*		*	*								
Aplicabilidade do Conhecimento							*					*
Valorização e revalorização da Aprendizagem	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

2.2. Mapa das Actividades e Práticas Formativas desenvolvidas

Pode ver-se a ACTI como o terreno onde se desenrola a formação e como o território onde se estabelece o ponto de encontro onde guias e caminhantes (Formandos e Formadores) unidos no desejo / vontade de realizar um percurso. Incurções e excursões podem ser realizadas. Podemos escolher entre uma visão concentrada ao interior de cada oferta formativa para conhecer promenorizadamente o que torna cada uma delas tão específica e interessante ou optar por um visão do conjunto, menos concentrada mas mais abrangente, que nos permita uma ideia geral do trabalho de Formação-Animação desenvolvido e das Actividades e Práticas Formativas desenvolvidas no terreno. Escolheu-se esta segunda posição. Para o estudo contou-se com os dados recolhidos na segunda parte das entrevistas. Nela se pedia aos Formadores que se referissem aos conteúdos, programas e actividades que procuravam implementar e também aos efeitos que pretendiam obter. Paralelamente solicitou-se aos Formandos que se referissem às áreas de trabalho da academia, ao que se aprende, como e quais os conteúdos mais importantes.

A fundadora, actualmente apenas formanda, defende que:

“Os homens procuram geralmente mais a parte intelectual que a maioria das mulheres. A maioria das mulheres procuram mais a parte artística” (A1).

Na sua opinião a forma como se potenciam as actividades:

“Depende também das pessoas, da vontade que têm de se ocupar, da necessidade que têm de se ocupar. E a atracção de um conteúdo depende muito do formador (...) e depois o interesse que lhes despertam as matérias, lá está a dependência do professor que realmente conta, o professor M. que ainda lá está, já tem muita idade aquele senhor, profissionalmente pessoa com muita categoria, mas dava aquela Biologia (...) agora há lá uma senhora, que dá Biologia que é de um interesse fantástico, aquela A. que dá a Biologia tem as aulas sempre cheias, adoram as aulas dela” (A1).

Por sua vez a actual directora, formadora na Academia e muito recentemente reformada, refere:

“(…) Nós aqui não temos praticamente grandes caminhos abertos no sentido da ciência. Uma das razões é porque eu não sou lá muito de Ciências, sou de Humanistas, mas também é porque não se me mete na cabeça que as pessoas, agora virem para aqui aprenderem matemática ou física, dá-me ideia que isso não interessa aqui a ninguém. Dadas as circunstâncias da idade, procuram mais o Humanismo, procuram mais a História, a Filosofia, a Coordenação de Pensamento, a facilidade para começarem a pensar, o analisarem-se a si próprios, conhecerem até os seus limites, capacidades, etc. Outros não ligam muito a esses aspectos intelectuais, mas a sua grande preocupação é a técnica, pintura, azulejaria, etc, etc, etc” (F1).

Esta visão dicotómica, como se realça no seguinte registo – “Temos duas grandes vertentes conciliam-se uma com a outra, mas a conciliação não é assim um factor muito, muito, muito, muito natural. O mais natural é ir para um lado ou para o outro” – está longe de traduzir a diversidade e multiplicidade de ofertas no terreno. Considerando o elevado número de ofertas (98) esta UTI

ultrapassa largamente os limites considerados por Costa Veloso (2000, p. 3) relativamente ao universo das UTI's portuguesas (entre o mínimo de 10 e o máximo de 64) embora apresente um quadro similar quanto à natureza das disciplinas.

Uma tão grande lista de ofertas disciplinares coloca à partida numerosas questões: tratar-se-à de uma forma de responder mais a necessidades individuais do que colectivas? Uma espécie de “oferta por catálogo”? (Le Boterf, 1988, p. 176) Serão, conforme sugere o nome original de algumas disciplinas formas de responder a “conhecimentos ditos mais em voga” os quais exercem grande atracção nos idosos (como referenciámos na análise da anterior sub-categoria) preocupados com a eventual desintegração social resultante da desvalorização dos seus saberes? Serão eles o sinal de que os *quadros de referência* estruturados pelas iniciações e formações escolares já não são reguladores para toda a vida e cabe à *Formação Permanente completar esses primeiros quadros referenciais*, justificando-se assim a busca de toda uma diversidade de dispositivos e de procuras, através das quais o adulto garanta transição no seio do percurso individual (Boutinet *in* Carré e Caspar 1999)?

Ou relacionam-se com variáveis situacionais, isto é, surgirão como uma forma de responder a uma excessiva concentração de formandos em determinadas disciplinas (ou áreas), concentração essa que persiste durante anos e que devido à grande falta de espaço deixa sistematicamente de fora grupos de Formandos interessados? (Conforme referenciado por F4, F6 e A2 e observado na sessão de Abertura das Actividades). Para uma observação mais pormenorizada construiu-se o seguinte quadro:

Quadro nº 9 - Convergência / Divergência (MAP)

Visão divergente	Visão convergente	Inferências
<p>Divide-se muito[em termos de actividades] (F1).</p> <p>“Inscrevem-se nesta disciplina (...) porque esta disciplina está sempre super-cheia de gente(...) é sempre um problema (...) na altura das inscrições esgota-se e toda a gente se queixa, que quer ir para a viagem da Cultura” (A2).</p>	<p>“(…) embora eu lhes abrisse mais áreas ainda” (F3).</p> <p>“(…) porque temos uma vasta escolha de todas as disciplinas que queremos aprender” (F5).</p> <p>“Não [não é dispersivo o facto de haver muita coisa.] porque nós escolhemos, nós escolhemos as aulas que pretendemos frequentar, desde que haja vaga , mas é (...) bom haver muito leque para as pessoas puderem escolher” (A3).</p> <p>“Não [não é dispersivo haver muitas disciplinas] não é, sabe porquê? Porque dá hipótese àquelas coitadas que entram numa Academia e querem aprender qualquer coisa, querem conviver, porque há aqui um núcleo que se mantém interessado em determinadas áreas” (F6).</p> <p>“Aqui como as turmas são muito pequenas se calhar havendo um leque grande de disciplinas dá para as pessoas se dividirem mais. Talvez assim a pessoa tenha mais opção, porque se a pessoa só tivesse duas ou três disciplinas retóricas a pessoa tinha forçosamente que vir para aqui e assim a pessoa até (...)vai, pode escolher. Eu acho que haver um maior leque de disciplinas é capaz de ser melhor” (A4).</p>	<p>Não existe consenso quanto valorização do elevado leque de actividades A actual direcção apostou no aumento de actividades e disciplinas como forma de resolver tensões entre os formandos mais antigos, conforme referências de A2 e F6. A nova onda de formandos mais novos e os antigos que raramente conseguiam acesso a disciplinas consideradas de muito interesse não só vêm positivamente a existência de tantas ofertas, como defendem uma abertura ainda maior do leque.</p>

Convergências e Divergências permitem realçar que “a questão da produção do saber e o papel do sujeito são essenciais” e as da “singularidade, da contextualização e da dependência do público, constituem-se como eixos fundamentais da acção educativa.” (Canário 1999, p. 100).

Um afluxo excepcional de Idosos a determinadas disciplinas é referenciado várias vezes e admitido pela maioria de formandos e formadores: é o caso de Viagem pela Cultura, que em conversa pessoal e informal a directora considerou a “rainha das disciplinas”. Trata-se de uma oferta formativa que reúne simultaneamente Humanidades + Cultura + Música + Viagens. É uma fórmula que surgiu numa outra oferta da Academia, denominada Património Cultural (nos primeiros anos, conforme referenciado por F4 a responsável, formadora na UTI há onze anos). A opinião dos entrevistados, os contactos formais e informais estabelecidos e a observação directa realizada são convergentes no sentido de admitir que se trata de uma fórmula de elevado sucesso e elevada procura. Actualmente existem 5 aulas de Viagem pela Cultura e o grupo de Espirituais Negros fundado o ano passado nasceu também da responsável envolvida nesta fórmula.

A parceria Academia-Autarquia projecta na Comunidade um conjunto de Programas ligados ao Teatro, normalmente realizados no Auditório Municipal, Exposições de Trabalhos Artísticos e Artesanais realizados na Verney e/ou na Biblioteca de Oeiras que têm uma elevada procura. Conferências e Eventos Culturais têm frequentemente lugar na Livraria Municipal, como é o caso de lançamentos de Livros e Autores (da própria academia- Formadores e Formandos, ou outros de renome) Esta realidade está de acordo com a perspectiva de Santos Silva segundo a qual os municípios, quer assumam claramente o seu papel no relançamento da actividades, particularmente desde 1998, quer tenham uma actuação discreta “constituem protagonistas centrais e influenciam largamente o curso da oferta cultural que tem raízes ou mediação local” (1995, p. 257). É frequente os utilizadores da Academia responderem em massa. Uma outra fórmula de sucesso funciona então. Trata-se de Letras + Arte que é também altamente mobilizadora de Formandos e Formadores, elementos da Comunidade e dirigentes Autárquicos. Um grande número de disciplinas ligadas às pinturas de técnicas variadas (pastel, óleo, acrílico, *naïf*, azulejo) à Poesia, Conto e Literatura estão envolvidas nestas Actividades.

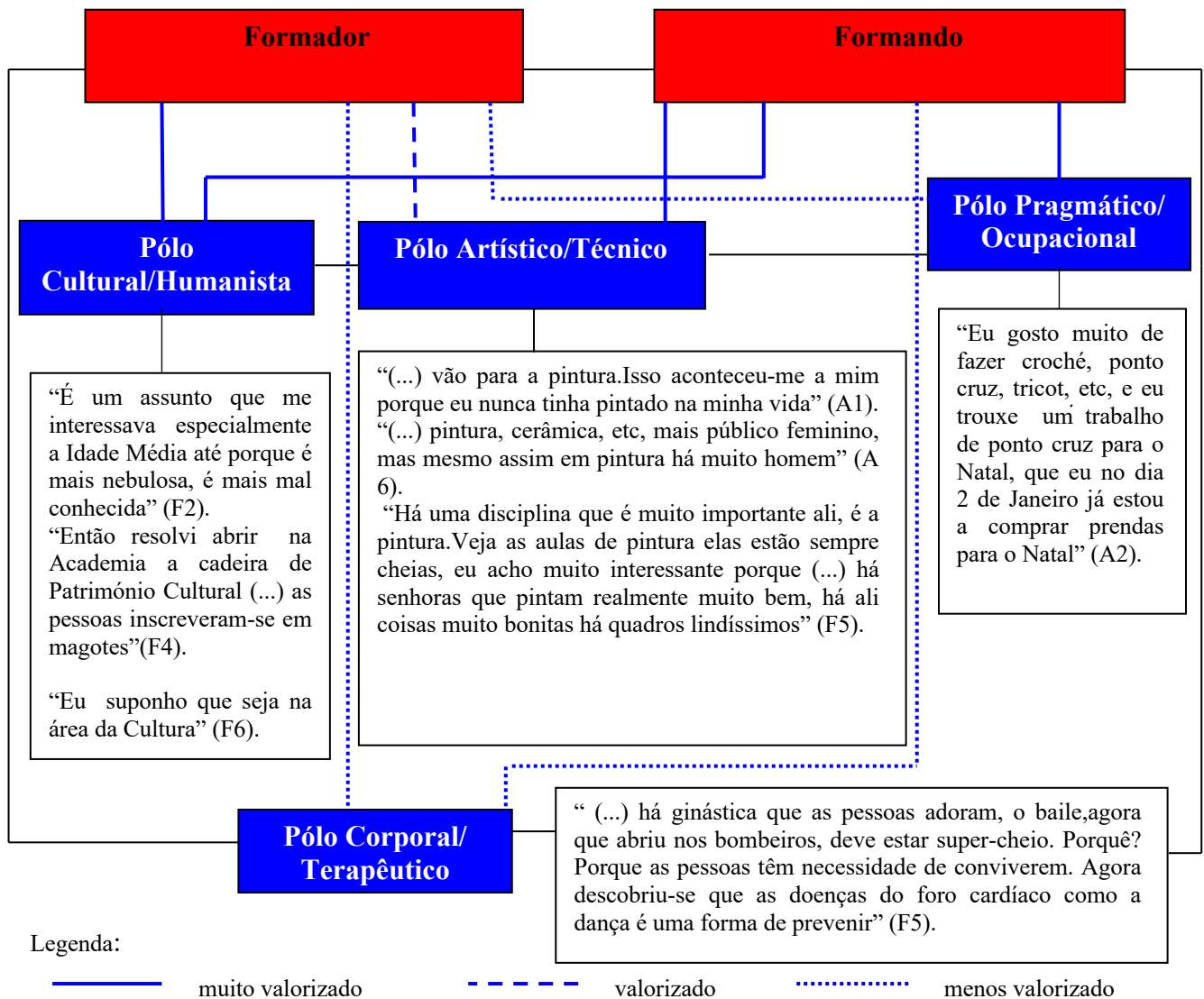
Actividades Pragmáticas de natureza Ocupacional como Jogos, Encadernação, Trabalhos Manuais, Modelação e Bordados são muito valorizadas pelos Formandos, mas pouco valorizadas pelos Formadores. Actividades Corporais (que vão desde a Educação Física e as Danças de Salão ao Taichi) consideradas indispensáveis nesta faixa etária pelas suas conotações terapêuticas (Csikszentmihalyi, 1990; Katz & Rubin, 2003) são as menos valorizadas. Contudo é de realçar a importância destas actividades como potencialmente formadoras.

A importância destes diferentes pólos formativos está em conformidade com o ponto de vista de Josso, através do qual se destacam experiências formadoras que se pensam, se fazem e se têm e onde estão implicados à *priori* ou à *posteriori*, processos de aprendizagem, conhecimento e formação (2002, p. 38).

Para uma visão de conjunto agrupámos as ofertas formativas em quatro pólos de actividade:

Diagrama nº 8

Mapa das Actividades e Práticas de Formação



Concluindo:

O *pólo Cultural/Humanista* aparece como o mais valorizado pelos entrevistados (11 em 12, 6 dos quais Formadores.) Porque favorece “a facilidade para começarem a pensar, o analisarem-se a si próprios, conhecerem até os seus limites e capacidades” (F1). Implica áreas que dizem “directamente respeito à pessoa”(F3) e portanto as pessoas “valorizam-no preferencialmente” (F4). Os Formandos valorizam (na totalidade) o *pólo Pragmático/ Ocupacional* mas também atribuem muita importância ao *Pólo Cultural/Humanista* e ao *Pólo Artístico /Técnico* (5 em 6) referenciando que os seniores “ficam fascinados pelos trabalhos” (A1), pelas “exposições”(A2) e retomam desejos de expressão adormecidos na infância (A3 e A4). Os Formadores referenciam pouco o *Pólo Pragmático/Ocupacional* e ainda menos o *Corporal/ Terapêutico* que é o menos referenciado por todos. Completa-se com a seguinte matriz:

Matriz nº 5 - Mapa das Actividades e Práticas Formativas

Categoria: Categoria: Processos Formativos Implicados

Subcategoria: Mapa das Actividades e Práticas Formativas (MAP)

Dimensão da subcategoria	F1	F2	F3	F4	F5	F6	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Pólo Corporal/Terapêutico					*						*	*
Pólo pragmático/ocupacional				*	*		*	*	*	*	*	*
Pólo Artístico-técnico			*		*		*	*	*	*	*	*
Pólo Humanista	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*

Foram ainda colocadas em destaque algumas áreas pelo interesse, adesão e curiosidade que despertam. Por ordem de importância atribuída nos registos são: *Estudo do Cérebro e Antropologia, Línguas, História, Genética* e Áreas ligadas à *Terapia pelo Movimento*, conforme se exemplifica:

Matriz nº 6 - Áreas / Disciplinas com Referências Especiais

Dimensão da subcategoria	F1	F2	F3	F4	F5	F6	A1	A2	A3	A4	A5	A6
História		*				*						
		a)										
Genética						*						*
						b)						
Cérebro			*		*	*			*	*		
			c)									
Terapia pelo Movimento					* d)				*			
									e)			
Antropologia								*		*	*	
Línguas									*	*		
										f)		

Legenda:

- a) particularmente as mais nebulosas e menos conhecidas
- b) particularmente *Temas Actuais*
- c) aspectos relacionados com o *Comportamento Humano*
- d) *Dança* - prevenção de doenças cardíacas
- e) Cinesioterapia pela relação com a *Saúde*
- f) particularmente o *Inglês*

2.3. Estratégias de Ensino/Aprendizagem

Sendo estratégia, segundo a Teoria dos jogos, pela sua própria definição, um plano de acção tão completo que não possa ser posto em causa pelo adversário, admitindo-se também que aqui o adversário não será necessariamente um opositor, coloca-se, a questão nos seguintes termos:

- Em termos de Ensino/Aprendizagem, entre o poder do professor e o contra-poder do aluno tenderá a estabelecer-se um ponto de equilíbrio.

- Em termos de Formação as expectativas + necessidades + desejos + objectivos + interesses dos Formandos devem coincidir com aquilo que o Formador lhes deve fazer fazer. Apesar da Academia não ser uma instituição formal constata-se o uso excessivamente vulgarizado dos termos "professor-aluno". Afinal quem é este professor? Um animador? Um formador? Ora, segundo Goguelin o Formador "é um ensinante que não tem nada a ver com um ensinante tradicional" (1991, p. 60-61). Ser ensinante é muitas vezes uma profissão. Ouve-se muitas vezes ensinantes explicarem os fracassos ou a mediocridade dos resultados pela fraqueza dos seus alunos, sinal evidente que não estão dispostos a auto-reflectir e auto-questionar-se. Ser Formador é antes de mais uma vocação. Implica amar o homem - atitude deveras subtil. Durante o seu percurso, muitas vezes longo, torna-se exímio no domínio de métodos e técnicas Podemos encontrá-lo normalmente em directo com o grupo como evidencia este registo:

"Ontem estivemos a falar sobre a minha experiência a Polónia (...) isso a nível da minha escola-sou a coordenadora para a Europa dum projecto não tem nada a ver com isto, mas como eles queriam saber o que é que aconteceu na Polónia, portanto expliquei-lhes o que é que tinha acontecido" (F4).

Como diz Goguelin, há algo que *este Formador faz muito concretamente, anima o grupo* (id.). Porque é um animador e porque se desdobra num animador torna-se *formador- animador* e é assim que o percebemos neste terreno. Quando há um erro ou um problema, quando as coisas não caminham bem e até mesmo quando elas caminham bem, ele reflecte, avalia e auto-avalia-se:

"Faço sempre uma avaliação final do ano, sempre, para dizerem o que é que correu bem o que é que correu mal, que temas gostariam de ver tratados e quando começa o ano lectivo e tenho sempre alguns alunos novos na turma, apesar de se não terem os tais mais velhinhos entre aspas (..) aqueles mais antigos, há uns alunos novos a quem pergunto sempre:- está aqui porquê? O que é que espera (F4) ?

Por vezes, perante certas dificuldades este professor - animador questiona-se: Que solução? Que grandes linhas de acção devem ser lançadas? Que estratégias deverão ser implementadas? Como abordar os conteúdos? Com que métodos e técnicas? Que resistências se prevêm? O que se procura? Uma mudança ou uma evolução?

Outras vezes avança definindo *à priori* estratégias:

"Porque já lhe disse dava umas aulas que e eu gostava muito e achava com muito interesse, escolhia um tema: - por exemplo as mulheres neste período da história, tudo aquilo era engraçado e depois metia assim umas histórias, género à Hermano Saraiva e as pessoas gostam, dá uma história com interesse" (A1).

Muitas outras vezes ainda tem de arranjar soluções durante a acção, *à posteriori* (táticas):

” (...) mas sobretudo aquela tática que ele tem de repetir uma grande parte do que deu na aula anterior. É sempre bom fazer a ligação é evidente, mas não repetir 80% e só um bocadinho no final é que é novo. As pessoas ficam cansadas, sobretudo é importante manter a vivacidade. Ali é importante” (F2).

De facto as soluções táticas normalmente “aparecem associadas a processos de adaptação, que regra geral não remetem para o essencial” e ser “obrigado a adaptar-se constantemente é não ter estratégia” (*ib.*, p. 71). Para se fazer uma aproximação a estas realidades pediu-se a opinião dos formandos sobre o que se aprende e como se aprende na Academia e a opinião dos Formadores sobre a ligação: Que conteúdos? Para quem? Porquê e para quê?

Destaque-se antes de mais a diferença entre estratégia e tática. A primeira aparece como uma solução de conjunto aos problemas de natureza pedagógica ou andragógica e a segunda como uma solução “levada às dificuldades” encontradas durante a execução. Esta visão permite que a *Formação* seja apresentada como um *estudo de problema* (*ib.*, p.71). Para o conhecer recolhemos alguns registos:

Quadro nº 10 - Relação Estratégias / Táticas

Estratégias	Táticas
<p>“Elegi um, que é um livro progressivo, que começa com frases simples e tal (...) e dei as primeiras frases desse livro para além do alfabeto eles saberem também escrever essas frases e saberem o que significa e depois vou seguindo a progressividade desse método”(F2).</p> <p>”Por acaso eu tinha no meu programa dar os bronzes antigos, porque comecei com a história da China arcaica”(F3).</p> <p>“Houve uma altura que até fez assim, punha as alunas como professoras. Dava-lhes a escolher um tema, por exemplo eu fui ver em Sintra a Quinta da Regaleira, que estava aberta ao público naquele ano. Então o que é que ela fazia? Tentava entre as alunas, pessoas que fossem dar uma aula por ela. Era tão engraçado “ (F6) !</p>	<p>“De modo que havia uma exposição dos bronzes antigos, foi uma coincidência. As pessoas que foram viram de outra maneira, porque uma coisa é mostrar slides e outra coisa é verem a peças”(F3).</p> <p>“Portanto um dia até se passa uma aula de gramática (...) aconteceu qualquer coisa extraordinária (...)! Andam sempre a acontecer coisas extraordinárias - infelizmente - é sobre isso que se discute (...) portanto toda a gente dá as suas opiniões ” (F4).</p> <p>“sobretudo (...) quando fala, escrever também (...) percebermos o que foi dito, no caso das línguas concretamente” (A3).</p>

Adoptando uma *abordagem sistémica* (*ib.*, p. 88) podem observar-se nestas referências quatro elementos em interacção permanente: dois activos, Formandos e Formadores e dois passivos, conteúdos e estratégias. Estes últimos podem ser visto ainda por sua vez, como a soma de outros quatro elementos passivos também eles em interacção permanente: Abordagens (A) – Métodos (M) – Técnicas (T) – Resistências (R). Seguindo o pensamento de Goguelin, considere-se o conjunto estratégia com estes quatro elementos para orientar a análise.

Assim sendo:

Interpretámos as abordagens (A) referenciadas pelos entrevistados à luz do que defendeu Goguelin, isto é como “modelos mentais de representação do conteúdo” (ib., p. 79) que se desejam fazer passar. Quer ele se possa reduzir a um modelo “simples, linear” ou “a um modelo complexo interactivo” como parece ser sugerido pelos seguintes registos:

“É importante um desenvolvimento geral, geral que é como quem diz, que entrecruze actividades de mão e de pintura com outras. (F1).

”Eu parti muitas vezes no museu de uma peça de uma única e dizia: nós numa peça de museu chegamos ao universo, não importa qualquer, uma cerâmica, um bronze, uma coisa e pode-se chegar ao universo. Relaciona-se tudo se relaciona com tudo” (F3).

Enquanto o primeiro Formador opta por sublinhar a importância de um “desenvolvimento geral” e de uma ligação entre áreas, o segundo prefere induzir nos Formandos uma nova forma de olhar, levando-os ao estabelecimento de relações a diferentes níveis, macro, meso ou micro. Interligar, relacionar, comparar, tornam-se também muitas vezes relevantes:

“No princípio, para os entusiasmar e os descomplexar, fiz um diagrama com as diferentes línguas, para eles perceberem como se dizem as palavras mais correntes (...) mãe (...) filho, filha (...) qual é a raiz das palavras (...) em tipográfico (...) letra de imprensa e como se pronuncia, para não verem o russo como um bicho de sete cabeças, mas sim para uma língua que está integrada numa família” (F2).

Todos estes aspectos articulam-se com a perspectiva de uma Formação encarada como “construção de si e de sentido” (Josso, 2002, p. 154). Articulam-se ainda com a ideia de “uma educação para a emersão das consciências” defendida por Canário, porque a experiência construída pelos actores é indissociável da construção do sentido e da visão do mundo (1999, p. 107).

Por sua vez a “ligação à vida” e o “debate sobre problemas reais e sociais” sublinhados por um Formando, estão de acordo com uma perspectiva de educação não formal e não directiva que tenderá a excluir todo o dirigismo cultural e qualquer assinatura de papéis de autoridade ou dependência (Alvarez & Collado *in* Quintana, 1986, p. 73):

“A ligação à vida é muito importante. Exactamente (...) é como o F. todas as aulas dele têm muito interesse, porque ele pega nos jornais, recorta aqueles problemas sociais mais actuais (...) e leva aquilo para a aula e é sobre aquilo que debate e faz as pessoas falarem e darem a sua opinião” (A1).

Trata-se de um necessário “confronto criativo entre velhas e novas exigências”, uma necessária “aprendizagem crítica, não mimética” e “uma educação ao longo de toda a vida considerada em toda a sua amplitude, comprometida com a emergência de sujeitos democráticos, cidadãos livres e autónomos, capazes de uma leitura crítica do mundo com vista à sua transformação” (Licínio Lima, 2003, p. 144-145).

A gestão adequada da relação conteúdo repetido /novo é posta em destaque por F2 e F5 e a necessidade de uma maior diversificação de assuntos são aspectos pertinentes para F6 e A5:

“Já no facto de História Medieval o R (...), ele está a fazer mal, repetiu 80% do que tinha dado na outra, depois no final é que deu mais um bocadinho. Na aula eu era o único homem e cinco senhoras” (F2).

“Pois eu acho que quase todas têm matérias diferentes. Mesmo no Ler e Dizer, é Poesia, não é.? Não se pode dar tudo no mesmo ano. Eu já ando no Ler e Dizer há uns três anos e só estes ano é que está a acabar a matéria (...) que depois vai voltar atrás, portanto as que tiverem este ano ainda não apanharam ficam para trás” (A5).

A *repetitividade* aparece como uma *direcção negativa* que pode agravar o tédio, a impaciência, a confusão, a rigidez e o conservadorismo (Costa, 1994, p. 175 - 180). Na realidade a ligação *rotina-morte do cérebro* tem sido enfatizada ultimamente pela Psicologia Desenvolvimentista do Idoso (Katz & Rubin, 2003). Uma direcção positiva necessariamente levar-nos-à a “uma educação ambidextra e plural, capaz de abrir caminho *a novas vias* a um novo vocabulário de formas e a um alfabeto pessoal”(Lima, 2003, p. 146).

A escolha do método mais adequado, em Formação, aparece como uma forma de não avançar de qualquer maneira, uma forma de permitir ao espírito, uma adequada sucessão de “*démarches*” para descobrir uma verdade e atingir uma finalidade (Goguelin,1991, p. 79). A “querela dos métodos” em Pedagogia já foi devidamente identificada, nomeadamente por Canário (1999), Lesne (1984), Ferry (1983) entre tantos outros que se têm esforçado por ordenar os elementos que compõem o campo teórico-prático da Formação de Adultos. Todos eles nos propuseram ir além das oposições habituais entre diversos métodos para compreendermos melhor a diversidade e pluralidade dos modos de formação.

Foi nessa posição que nos colocámos. Isto não exclui obviamente o ponto de vista de Meignan, segundo o qual “a escolha do método tem muitas vezes um papel decisivo no resultado da Formação” (1997, p. 203). Seguimos a sua categorização na análise:

Os Métodos Activos são os mais referenciados: F4, A5, A6 destacam as Visitas Temáticas, F4 sublinha também o jogo de Papéis e o Trabalho de projecto. O Método Interrogativo é valorizado por F2, F4 e A2, o Indutivo por F2, F3, F4 e os Audiovisuais por F4 e A3. Dois Formandos valorizam Métodos de Criatividade (A5, A3) e dois outros o Afirmativo/Expositivo. Apenas um Formador valoriza o Método Mnemónico (F1) um outro o de Desenvolvimento Pessoal (F4) e outro ainda (F5) dada a natureza eminentemente prática da sua disciplina, o Tutorat (ou Coaching).

Muito significativa é esta visão dum Formando :

[Há diálogo?]”Exactamente.”

”(...) porque discutem-se sempre diversos assuntos além do programa da professora, discutem-se outros assuntos diversificados, eu nunca me aborrecia (...) nunca me aborrecia disso, a conversa, o diálogo são importantes. É que a gente fica a saber tudo o que se passa pelo mundo a nível nacional. Discutem-se todos os problemas ao fim e ao cabo” (A5).

Esta opinião vem na mesma linha duma importante recomendação de Simões sobre “intervenções educativas ao nível dos idosos”: “o Método é o Diálogo - o Diálogo socrático encontra o sentido das experiências, transformando, opiniões pessoais em verdadeiro conhecimento”. Conforme explica este autor “não se está a sugerir uma metodologia baseada na epistemologia platónica, nem a defender o diretivismo socrático ”mas mais propriamente a apontar

a solução de Paulo Freire, através da qual se valoriza a experiência do educando e a relação dialógica que permite a cada um ser simultaneamente educador e educando (1999, p. 18).

Uma visão estratégica deve ainda incluir técnicas, resistências e instrumentos ou ferramentas. Para uma visão global relativamente a estes aspectos construímos as matrizes que se seguem. A sua análise permite entender que uma Formação de Idosos constitui hoje, como diz Esteves, “um desafio às outras educações” (*id.*, p. 195).

Em **síntese**:

Escolhas estratégicas direccionadas para uma Formação de Idosos visam a possibilidade de se encontrar a melhor solução perante um quadro em que intervêm Formadores e Formandos com os seus respectivos objectivos, mais os conteúdos que se desejam passar e aqueles que se pretendem receber. Para encontrar as soluções desejadas os intervenientes valorizam Técnicas da Comunicação, detectam Resistências e elegem Ferramentas que consideram mais adequadas.

As **Técnicas da Comunicação** mais valorizadas são: a *Reordenação de materiais e conteúdos* e a *Reconstituição por via sensorial* (mais valorizadas pelos formandos). Um terço dos intervenientes atribui importância a *Reconstituição de situações, pensamentos e emoções* e a *Recuperação de informação do passado* (com destaque para Formadores).

Um quarto da amostra valoriza ainda a possibilidade de *Recriação de ambientes e mundos passados, Afinação dos sentidos e Descoberta da sensibilidade*.

As **Resistências** são mais valorizadas pelos Formandos que destacam problemas relacionados com o envelhecimento (*Dificuldade de audição, Falta de energia e vivacidade, Falta de memória e Dificuldade em assimilar línguas*); problemas de logística (*Falta de espaço*) e *Falta de organização*.

A quase totalidade da amostra considera **uma Ferramenta** muito importante a *Utilização dos próprios actores* como principal recurso de aprendizagem.

Observa-se também que, numa forma global os Formadores valorizam mais as *Técnicas de Comunicação* enquanto os Formandos sublinham prioritariamente as *Resistências* em jogo e os *Suportes* mais adequados.

Fica ainda por responder uma importante questão:

Como conseguir a sinergia das escolhas Abordagens - Métodos - Técnicas-Resistências (mais os Instrumentos ou Ferramentas) sem a qual não se pode chegar à melhor solução estratégica (Goguelin, 1991, p. 78)?

Matriz-síntese nº 7 Estratégias de Ensino /Aprendizagem

Categoria: Processos Formativos Implicados Subcategoria: Estratégias de Ensino Aprendizagem

Técnicas de Comunicação

Dimensão da subcategoria	F1	F2	F3	F4	F5	F6	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Motivação		*		*								
Descomplexificação		*										
Afinação sensorial			*				*		*			
Reordenação (materiais /conteúdos)	*				*		*	*		*	*	*
Descoberta da sensibilidade			*	*					*			
Recontextualização por via sensorial			*			*	*			*	*	*
Reconstituição de situações, pensamentos e emoções			*	*		*				*		
Recuperação de informação do passado	*		*	*				*				
Recriação de ambientes e mundos passados			*	*				*				

Resistências

Dimensão da subcategoria	F1	F2	F3	F4	F5	F6	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Dificuldade em assimilar línguas		*							*			
Dificuldade de audição		*										
Falta de energia /vivacidade		*							*			*
Falta de espaço								*				
Ausência de ligação à actualidade							*					
Falta de organização								*				
Falta de memória											*	

Ferramentas

Dimensão da subcategoria	F1	F2	F3	F4	F5	F6	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Suportes estruturados de informação								*				
Os próprios actores	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*

2.4. Lógicas Formadoras

De que forma e através de que indícios os Formadores-Animadores estão em contacto com a temporalidade vivida pelos Formandos? Que lógicas utilizam para traduzir a sua implicação em práticas inovadoras? E quanto aos Formandos como procuram o seu lugar na instituição e na comunidade? Quais são as suas lógicas?

Estas questões presidem à análise que se segue.

Constata-se que os actores envolvidos se implicam na UTI em experiências que se propõem viver e uma vez imersos nesse contexto onde se jogam interações e transacções consigo próprios e com os outros, passam à sua elaboração, como se exemplifica:

“As pessoas quando vêm para aqui dum modo geral gostam. Sentem que estão a ser solidárias, sentem o apelo do voluntariado, sentem o apelo de que podem ajudar os outros a fazer melhor e depois ao mesmo tempo claro, desenvolver saberes, comunicar saberes” (A1).

Mas a tomada de “consciência da temporalidade” de um “ser psicomático e sócio-cultural” não é um processo automático, como cada Formador rapidamente compreenderá (Josso, 2002, p. 149):

“Esta coisa de andar no café e andar a jogar as cartas (...) isso para as pessoas que (...) não quer dizer que não se possa fazer em casa (...) mas como objectivo ...”(A1)!

Por tal razão é necessário questionar qual a finalidade antropológica e social da educação, questionar quais as escolhas a fazer por cada geração e mesmo no interior de cada geração, para se entender o que deve ser preservado, conservado e reproduzido, o que deve ser destruído, abandonado e esquecido e onde é desejável aplicar as forças imaginativas que levam à criação e recriação das realidades que se pretendem alcançar. Como defende Josso: todas estas situações se cruzam nas situações educativas. E “se a lógica da educação é transmitir padrões culturais, a lógica da formação é a da sua integração e da sua subordinação negociada” (*id.*, p. 36). Todas estas situações favorecem e potenciam a arte de viver “em ligação e partilha” (*Reliance*) e provocam a emergência da Formação como “arte do tempo” (*ib.*, pp. 65;149).

Mas como fundamentar uma lógica Formadora direccionada para os últimos anos da vida, precisamente quando os processos de aprendizagem, de competências e de conhecimentos técnicos e simbólicos devido à introdução das reformas como “ritos desestruturantes” se tornam infinitamente distantes (Esteves 1994, p.190)? Outras lógicas de maior amplitude, outros eixos, têm sido procurados no campo actual da Formação de Adultos. Porque:

“Quando nós somos profissionais seja de qualquer emprego (...) desde o melhor ao pior e temos filhos (...) como eu um casal de gémeos, tenho um casal de gémeos com 47 anos e temos a nossa vida (...) doméstica não é, de apoio aos filhos e ao mesmo tempo a nossa vida profissional (...) nós não aprendemos coisas que aprendemos aqui depois de velhas, não aprendemos (...) se queremos viver, saudavelmente (...) mais alguns anos da nossa vida (...) temos que o aplicar em saberes, que até ali não conseguíamos ter (...) por causa da nossa vida profissional (...) porque eu hoje tenho que dizer com muitas das coisas - aqui estou a aprender” (F6).

Isto explica também a emergência duma “formação como um processo de mudança”, e como “construção de si e de sentido” uma vez que a impermanência constringe o ser bio-psico-sociocultural e constitui “a tomada de consciência mais primitiva que o eu pode fazer na observação /exploração de si mesmo e do seu meio humano e natural” (Josso, 2002, pp. 149-154).

Na realidade, referências a problemas relacionados com as reformas foram encontradas em quase metade dos entrevistados (três formadores e dois formandos), como se exemplifica:

“(…) porque até aqui nós estávamos vocacionadas para aquilo (…) para o que tínhamos que fazer lá fora (…) para os papéis para os computadores” (A4).

“(…) há muita gente que sente que é um egoísmo muito grande (…) chegar a uma reforma e parar (…) essas pessoas classifico-as eu são as pessoas que têm o sentido da solidariedade (…) querem trabalhar para os outros (…) eu creio que trabalhar para os outros é uma necessidade tão grande, tão grande, tão grande (…) tão grande (…) tão grande que não se consegue medir (…) e querem trabalhar naquilo que podem e sabem” (F1).

A transição para ancianidade contrasta efectivamente com outras transições na biografia humana (juventude, casamento e trabalho) quer pela compulsividade com que é sentida, quer pela impreparação cultural que a caracteriza. O desenvolvimento humano nas sociedades ocidentais foi reduzido a *sofisticadas e estreitas visões e concepções etnocêntricas de grupos* e sociedades (Esteves, *in* Lima, 1994, p. 194).

Não admira pois que se coloquem relativamente aos idosos pertinentes questões, tais como: O ancião é ainda um “ser educável”? Em que processos e espaços sociais ele deverá ser envolvido? (id.) Que experiências deverá ter e fazer? Encontrámos na totalidade dos entrevistados uma atitude de receptividade às experiências que lhes são dadas pela Academia. Eis a título de exemplo:

“Solidariedade, ajuda e voluntariado (…) são as razões (…) Voluntariado (…) e depois solidariedade (…) e depois claro desenvolver as capacidades (…) Há muita gente que sente que deve continuar a aplicar-se” (F1).

“Está tudo interligado (…) está tudo interligado (…) mesmo o outro conhecimento uma pessoa não pára (…) porque compreender só (…) mesmo não sabendo falar (…) a pessoa acaba por compreender o que o outro está a explicar (…) e alarga os seus conhecimentos (…) alarga os seus conhecimentos” (A5).

”Eu acho que nós devemos é tentar nas oportunidades que nos são postas (…) fazer isso não é (…)? Absorver digamos o máximo de conhecimentos (…) eu acho que é possível (…) acho que sim (…) digamos eu estou sempre a aprender (…) não tenho dúvida nenhuma sobre isso” (A6).

Os processos de elaboração da experiência incluem na realidade o alargamento do campo consciencial, mudança, criatividade, autonomização e responsabilização e aparecem sob uma forma tripla: como processos de aprendizagem, de conhecimento e de formação. Josso defende que é necessário ter experiências, fazer experiências e pensar as experiências, distinguindo as que são feitas *à priori e à posteriori*. Trata-se de introduzir níveis lógicos no processo experiencial até finalmente se chegar à atribuição dum sentido existencial a um conjunto de experiências.

Imersos em contextos de interações e de transacções consigo, com outrem, com o meio natural e com as coisas e em contextos das experiências que perspectivam, observe-se como os entrevistados tecem elaborações e distinções entre conhecimento exterior e interior, ocidente e

orientado, expressão e manifestação (F3) instrução e cultura, (F4) masculino e feminino, (A1) prática e teoria (A5) conforme as suas valorizações orientadoras e sabedoria de vida:

“É isso que eu procuro dar (...) esses contextos das religiões também (...) de que maneira as religiões influenciaram a arte e influenciaram muitíssimo (...) sem tomar parte por nenhuma (...) apresentando várias (...) como é que se formaram etc, e depois nisso faço inserir como é que a arte surgiu (...) digamos uma compreensão mais vasta de um outro mundo (...) digamos um mundo que não é o Mundo Ocidental, o mundo Oriental” (F3).

“(...) eu acho que um professor que não tem cultura (...) neste sentido em que gente usa a palavra ter conhecimentos de várias áreas. Quer dizer não é um professor é um vendedor de instrução (...) vai ali e vai para casa e se calhar até ensina muito bem matemática e ensina muito bem geografia (...) se calhar até ensina mas quer dizer (...) mas não transmite outra coisa que eu acho que é essencial (...) fica-se muito compartimentado” (F4).

“(...) mas noto que a maior parte dos homens (...) há alguns homens que tomam nota de tudo, com muita precisão tomam nota de tudo (...) Alguns homens, nalgumas disciplinas tomam nota de tudo e a mim dá-me gosto, por exemplo na história das religiões (...) ver isso nos homens, alguns homens tomarem nota dos dados todos (...) é mais do que as mulheres” (A2).

“(...) portanto as aulas teóricas (...) eu comparo-as muito aos livros que a gente lê, só que a gente lê livros, tem mais trabalho (...) a pessoa tem mais trabalho (...)” (A5).

E se, ao ter experiências, os actores envolvidos exercitam *à posteriori* os seus *referenciais simbólicos*, respeitantes a quadros socioculturais do conhecimento, ao fazer experiências exercitam de novo esses *referenciais* e esses quadros, mas desta vez *à priori*, porque observam, sentem e classificam, de acordo com os géneros de aprendizagem, conhecimento e registos de expressão (Josso, 2002, p.38):

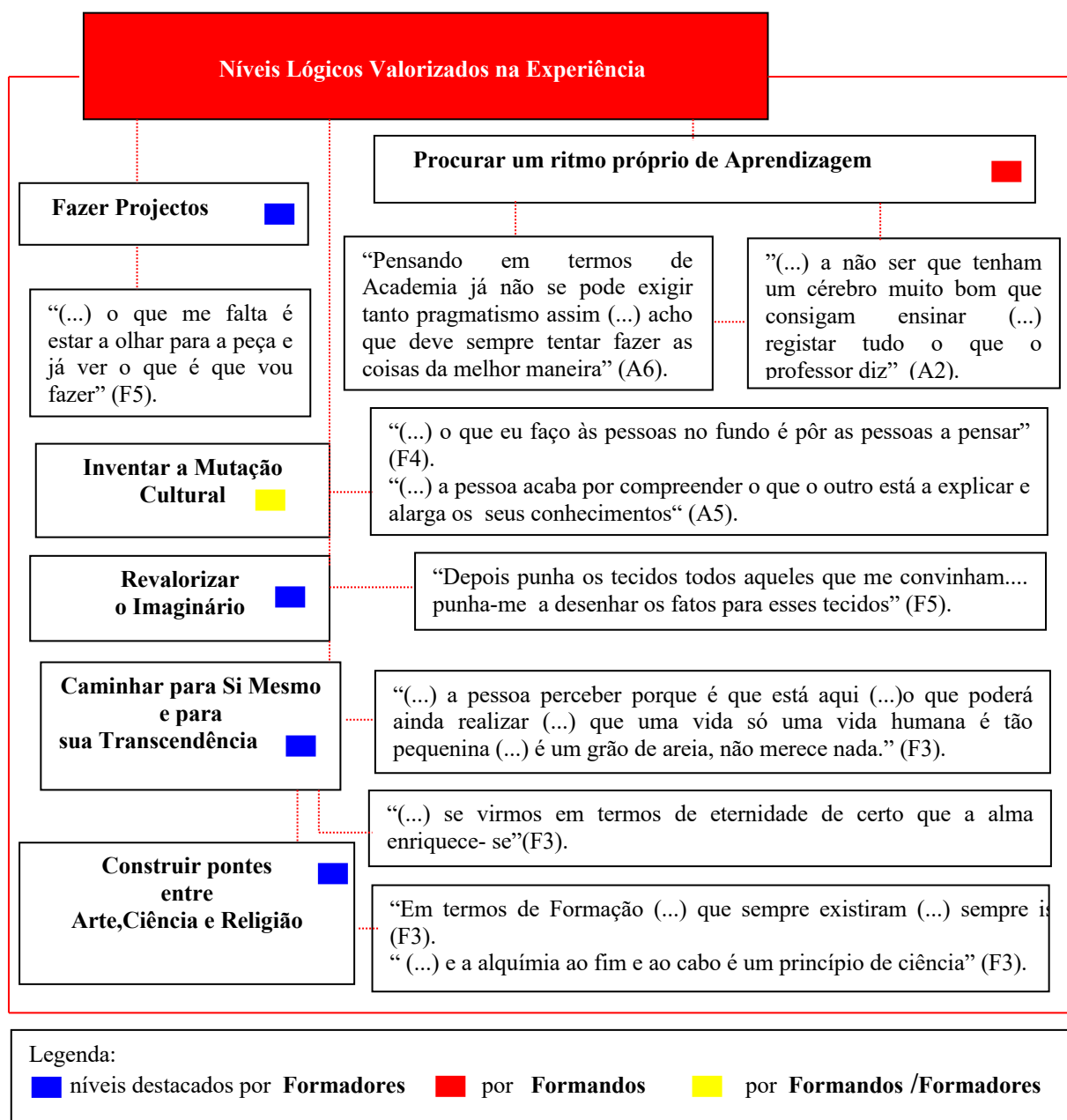
“Quando alguém que está com um outro grupo de pessoas lhes possibilita o contacto com o material é um banho dos sentidos (...) é o toque (...) A textura, o sentir é fundamental (...), a textura por exemplo dos tapetes de lã oriental (...) a textura sobe por aqui acima (...) toca-se, sente-se (...) e depois a seda é diferente já é mais fina, mas um tapete de lã é qualquer coisa de muito, muito forte (...) as cores”(F3).

“Eu sou um género de pessoa que os tecidos para mim exercem algo muito importante (...) eu não sou capaz de maltratar um tecido (...) eu acarinho o tecido (...) é importante (...) o tocar (...) mexer (...) ver (...) há pessoas que os tecidos: ah! trapos! (...) não é!? Tem que se ter sensibilidade (...) uma pessoa toca no tecido e sente imediatamente se ele é de uma boa qualidade, se é duma matéria real., se é duma matéria sintética” (F5).

“(...) é como ler (...) o ler também (...) a gente lê e depois fala e não sei quê (...) mas há sempre o - “olá mas eu já li isto”, realmente é assim e é muito importante” (A5).

Como defende Pires, a aprendizagem é um processo que envolve “a pessoa como um todo”. *Experiência e aprendizagem* estão articuladas, mas a experiência só se torna formadora, quando é reconstruída e reflectida, pensada e simbolizada (2002, p.166). Pode então afirmar-se que estes sujeitos estiveram vivendo uma experiência formadora? Que níveis lógicos introduziram para pensar e simbolizar essas experiências? Foi este aspecto que tentámos clarificar:

Diagrama nº 9 - Níveis Lógicos Valorizados na Experiência



Em síntese:

Os *Níveis Lógicos* a que os discursos se referem fazem apelo a uma realidade multidimensional, estruturada em múltiplos níveis. Os Formandos valorizam sobretudo a procura de um *Ritmo próprio de Aprendizagem*. Formandos e Formadores convergem na valorização da possibilidade de *Inventar a Mutação Cultural* apostando assim na Cultura como um sistema aberto que permite não só alargar os conhecimentos, mas pensá-los e repensá-los. *Fazer Projectos* e *Revalorizar o Imaginário* são dois Níveis Lógicos valorizados pelos Formandos que perspectivam o uso duma educação ambidextra e plural. Os dois restantes níveis dizem respeito a dimensões que ultrapassam a própria vida. São valorizados

pelos Formadores. Indiciam que uma Formação direccionada para Idosos se deveria estruturar segundo lógicas não lineares, mas multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

Em ordem a uma síntese final relativamente a Processos Formativos seguimos ainda a sugestão de Miles & Huberman que defendem a utilização duma espécie de “maitre tableau”, uma forma simples denominada meta-matriz. A meta-matriz é no fundo “ uma justaposição de todos os quadros de síntese já elaborados”, para a inclusão de “todos os dados pertinentes”(2005, p. 318). O analista vai mais uma vez subdividir os dados (segundo novos critérios) e reagrupá-los de forma a marcar os contrastes entre os objectos que analisa. A meta - matriz seguinte, que ilustra este procedimento, diz respeito aos pontos 2, 2.1; 2.2.; 2.3.; e 2.4.

Matriz - síntese nº 8 - Meta - Matriz Processos Formativos

Categoria: Processos Formativos Implicados

Dimensão da Categoria	F1	F2	F3	F4	F5	F6	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Processos de Expectativa	●		●	●	●		●					●
Processos de Desafio	●			●	●		●	●				
Processos Culturais	●		●	●		●					●	
Processos de Construção de Si	●			●				●			●	
Processos de Construção de Sentido	●		●		●						●	
Processos de Mudança	●					●				●		●
Processos de <i>Reliance</i> (1)	●		●	●								●
Processos de Arte do Tempo	●					●				●		●
Processos de Abertura ao Conhecimento						●					●	●
Processos de Investigação	●			●								

(1) "Arte de viver em Ligação e Partilha" (Josso, 2003, p .63)

Concluindo:

Os Processos Formativos implicados são numerosos e diversos. Metade dos actores envolvidos põe a tónica em processos relacionados com a *Expectativa*, com maior destaque para os Formadores.

Por ordem de importância atribuída seguem-se *Processos de Desafio* e *Processos Culturais* que se distribuem de forma semelhante.

Os *Processos de Mudança*, de "*Reliance*", *Arte do Tempo*, de *Construção de Si* e de *Construção de Sentido* são igualmente valorizados com uma distribuição semelhante. Com menor destaque estão os *Processos de Abertura ao Conhecimento*, mais valorizados pelos Formandos do que pelos Formadores e de *Investigação* apenas valorizados pelos Formadores. É também evidente que os Formadores, embora entre si valorizem de forma diversa os Processos Formativos, atribuem - lhes contudo mais importância do que os Formandos.

3. DINÂMICAS IMPLEMENTADAS

Tendo em vista compreender de que forma as dinâmicas de Formação desencadeadas na Academia afectaram os Idosos e os percursos individuais, interrogaram-se muito directamente os Formandos e aos Formadores sobre o que tinha mudado nestes sujeitos relativamente à forma de encarar a vida e o mundo. Pretendia-se assim investigar se, de facto, na Academia se geravam processos de transformação positiva.

3.1. Processos de Transformação

Se, como afirma Josso, tivermos como objectivo ”transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir” seguramente acabaremos por encontrar os *eixos dinâmicos da Formação* e descobrir de que forma cada um à sua maneira participa numa interrogação essencial que gira à volta da possibilidade de encontrar o seu lugar na comunidade da vida para definir e agarrar as orientações que satisfaçam um sentimento de autenticidade e integridade (2002, p. 65). De facto, conforme afirmava reflectidamente um dos entrevistados, a mudança - “é uma grande questão..”(F3) - e como constatava, sentidamente comovido este outro - “no meio de isto tudo já houve muitas tristezas dos meus alunos, já morreram e claro que (...) há aí perdas grandes, não é” (F4) ?

O que é que poderá incluir então o aprender a aprender do processo de Aprendizagem destes Idosos? Apanhados no vórtice de uma espiral de mudanças o que os espera? Como reagem quando são confrontados com os seus próprios hábitos e conhecimentos obsoletos?

“Eu venho dizer uma coisa se calhar até se vai rir de mim. A minha companhia inicialmente era na Rua do Ouro e eu fazia a minha vida naqueles restaurantes e tal (...) Quando me reformei passado tempo fui ao Rossio. E quando vou a passar pela estação do Rossio **par... e... i..**[acentuando e arrastando as palavras] parei e disse assim: meu Deus (...) eu passei aqui trinta anos, meu Deus como é possível que eu não visse com olhos de ver (...) a estação do Rossio?! (...) A fachada da estação do Rossio! (...) Eu quando entrei para a Academia comecei a ver (...) estou a falar de coração. como é possível? (...) Eu não era propriamente uma mulher ignorante (...) mas era (...) porque os meus olhos não se abriam para a cultura (...) eu não era uma pessoa ignorante (...) não era propriamente uma pessoa estúpida (...) mas por outro lado (...) eu não aglutinava, eu não bebia (...) até (...) até o mar eu não bebia e agora bebo” (F6).

“E não é que eu comecei a ver a História de Portugal de uma forma diferente (...) que eu não aglutinava !? E comecei a aprender com o Dr. A. É uma vergonha que eu diga isso (...) eu comecei a apanhar história e disse: meu Deus como é possível eu passar por isto tudo e a pessoa neste aspecto.e até mesmo os pequenos passeios que nós fazemos agora eu agora bebo os passeios bebo-os de outra forma (...) diferente” (F6).

Não podemos reduzir a temporalidade da aprendizagem à temporalidade de uma mudança, mesmo que ela tenha sido escolhida voluntariamente (*id.*, p. 153). Interferências constantes nos processos de mudança sócio - individuais e sócio - colectivos ocorrem colocando e recolocando os sujeitos em situações “dilemáticas” que vão urgindo ao longo do ciclo da vida: equilíbrio-desequilíbrio, desconstracção-“stress”, rigidez-plasticidade, adesão-resistência, inovação-estagnação,

desespero-integridade. (Marchand, 2001, p. 28) Os complexos psicossomáticos elaborados por cada aprendiz podem acelerar ou retardar, deformar ou bloquear, avançar ou regredir, fluir ou afundar. Posto à prova em situações limite, face ao “tabu da idade” e ao seu próprio envelhecimento, apanhado na teia das suas decisões, “subjectividades e simbolizações” (Boutinet *in* Carré, 1999, p. 203; Josso, 2002, p. 154) o adulto idoso poderá ainda contar com situações estruturantes, como estas?

“Eu comecei a tomar atenção a coisas que não tomava (...) umas mudanças mais positivas” (F6).

“Porque neste momento (...) com 67 anos está cursar as Belas Artes (...) está feliz (...) está outra” (F6).

“Deu-me um à vontade diferente (...) uma maneira de estar diferente” (A1).

“Porque eu era uma pessoa muito tímida (...) não parece mas era, eu era uma pessoa muito tímida (...) por exemplo aquelas aulas (...) aquele curso que eu tirei (...) que esta facilidade que eu tenho hoje de falar (...) eu sempre fui faladora (...) mas tinha que estar muito à vontade (...) hoje é uma coisa que não me faz confusão nenhuma” (A1).

Se o tempo do processo de aprendizagem não se refere apenas à singularidade, mas varia igualmente segundo a amplitude da renovação, não é hora de pensarmos a “Formação como processo de mudança” (Josso, *id.*, p.153)?

No sentido de clarificarmos os efeitos das dinâmicas formativas implementadas nesta UTI, utilizámos os (sub)critérios (Campenhoudt & Quivy, 1995, p. 68) na organização dos seguintes resultados:

Quadro nº 11 - Relação Posicionamento / Ênfase (PRT)

Processos de Transformação	Posicionamento	Ênfase
Concordâncias	Admitem alterações profundas para melhorar relações (F2, A1, F4, A6).	Sublinha-se maior abertura “na forma do relacionamento”, “atitude perante a vida”, no encontro íntimo e adesão ao “uso do email “
	Admitem mudanças conjunturais positivas, mas reconhecem-se invariantes (F3, A6, A1).	Perpectiva-se a emergência da pessoa como produto de Formação, “aprender a irradiar e a “fluir”, a ”transformação para melhor” e “uma mudança de estatuto”.
	Admitem mudança positiva na forma de encarar o mundo (A5, A3, F6).	Destaca-se o empenhamento pessoal e aprendizagens relacionadas com aspectos subjectivos.
	Admitem mudanças positivas devido a aprendizagens técnicas (A3, A6, F4, F6).	Admite-se possibilidade de ”novas escolhas“ .
	Admitem nova visão do mundo (A1, A5).	Acentua-se “adaptação à vida” e “às mudanças”.
	Admitem nova forma de compreender e sentir (F6, A3).	Coloca-se ênfase na subjectividade.
	Admitem maior abertura ao conhecimento (A4, A6, F5, F6).	Reconhece-se nova mundivisão, novas aptidões e impulso para auto-directividade.
Discordâncias	Acha que “ vida não chega a ser afectada” nem há “transformação do estilo de vida”(A2).	Sublinha-se o factor ”idade”.
	Admitem aspectos que não se modificam (A1, A6).	Sublinha-se a possibilidade de rigidez.
Complementaridades	Admite mudanças positivas mas também ”desistências ” (F5).	Confere-se importância ao factor “idade” e ao factor “interesse”.
	Admitem mudanças positivas em si próprios mas não nos outros (A1, A6).	Considera-se a possibilidade de “choques” e vê-se a transformação como algo profundo.
	Admite mudanças positivas mas também “fuga às relações” (F1).	Sublinha-se aspectos subjectivos.
	Considera mudar “uma grande questão” (A posição não é clara) (F3).	Destaca-se diferenças no ciclo de vida.

Conclusão:

A totalidade dos Formadores e quase totalidade dos formandos (5 em 6) concordam na existência de mudanças positivas (estruturais ou conjunturais) nos frequentadores da ACTI. A discordância mais acentuada é feita apenas por um Formando que não admite mudanças no estilo de vida, nem transformação na vida como um todo. Os dois Formandos que sublinham, “aspectos que não se modificam” admitem, contudo mudanças positivas complementares (em si próprios, mas não nos outros). Complementarmente dois dos seis Formandos apontam factores que podem afectar negativamente uma transformação para melhor (“desistências” e “fuga às relações”). Diferente e interessante na sua singularidade é a opinião de um Formador, que vê a transformação como algo causalmente desligado dos contextos situacionais e experienciais, em directa ligação com o ciclo de vida e com a realidade subjectiva de cada sujeito, uma forma de “Cheminer vers soi” (Josso, 2001):

“Eu acho que há uma época em que se adquire e outra em que se deixam sair (...) as coisas (...) e a partir duma certa idade deixa-se fluir (...) pode-se enriquecer mais ou menos (...) e podem as coisas tomar uma direcção ou outra (...) mas é o fluir daquilo que está lá dentro” (F3).

3.2. Repercussões na Imagem de Si Próprio

Como se reflectem nos idosos as dinâmicas formativas desencadeadas nesta UTI? Que ecos? Quais os efeitos? Chegarão os efeitos transformadores a afectar os indivíduos enquanto actores e autores da sua própria vida? Permitirão uma reapropriação de si mesmos? A relação de cada um consigo mesmo é alterada? Chegará esse efeito transformador à forma de reflectir sobre si e sobre o seu empenhamento? Eis como isso é verbalizado:

“As pessoas gostam de sentir responsabilidade” (F1).

“Puder crescer até ao final das suas vida (...) é importante (...) E sentirem -se úteis” (F1).

O primeiro registo exemplifica o factor “aceitação da sua própria responsabilidade na aprendizagem”. O segundo exemplifica outros dois factores: “abertura às oportunidades de aprendizagem” e “orientação para o futuro”. Os três são sintomáticos de uma disposição para aprendizagem autodirigida. Na realidade, são três dos oito que compõem o constructo empírico designado por “disposição para a aprendizagem autodirigida” (*Self-directed learning readiness*) (Carré, Moisan & Poisson, 1997, p. 50 - 51).

O desejo e vontade de realização pessoal, indicado por um Formador: “Eu penso que é mais a nível de realização pessoal” - está de acordo com a ideia de um indivíduo dotado de uma vida interior que se desenvolve e diferencia enquanto caminha na via externa social. Ao falar de *auto-realização* o actor social traduz a *fonte* a partir da qual se realiza *a si mesmo* (Moisan, idem, p.173). Quando se afirma não só que a vida relacional e pessoal pode ser mexida e alterada, mas que isso é importante do ponto de vista identitário, está-se de facto a considerar uma característica forte das sociedades modernas - a liberdade do indivíduo de inventar e reinventar um modelo de vida e uma moral e obrigar-se a construir uma identidade pessoal, forte e autónoma, para além da amálgama dos papéis múltiplos que desempenha como actor:

“Por exemplo, alguns que consigam avançar um bocadinho mais, que consigam dizer algumas palavras. Pode por exemplo facilitar a relação com os ucranianos que estão cá (...) e não são tão poucos como isso (...) há, são mais de cinco mil. Não sei se sabe que há três semanários regulares publicados em russo em Portugal para a comunidade ucraniana. Não sei se eles de imediato se apercebem, mas é provável que algum deles venham a ter contactos com ucranianos. Todos nós já tivemos”(F2).

Trata-se de uma forma de afirmação do sujeito, tal como foi formulada por Tourraine para “liberar o sujeito como actor da sua própria vida, permitindo-lhe “dirigir o seu próprio comportamento a partir da consciência que obtém quando se volta sobre si próprio” (cit. por Carré, *id.*, p.177). Trata-se também de afirmar a “importância do agir sobre o *environnement* e de comunicar com os outros” porque estas dimensões podem e devem interferir com a compreensão de si-mesmo e estão além disso coniventes com as bases “auto, hetero, eco” presentes na Teoria tripolar da Formação, desenvolvida por Gaston Pinneau (*in* Couceiro, 2000, p. 87).

Mas as dinâmicas formativas que a Academia implementa não dizem respeito apenas a relações de amizade, que Couceiro denomina relações *Philia*. Estas aparecendo sob a forma de

“partilha “ e “querer o bem do outro” alargam-se também a relações *Ágape*, relações de generatividade que contemplam o “dom generoso, desinteressado, que se dá sem medida e se exprime em actos” (*id.*) fazendo com que muitos Idosos, como narra F4, acabem por “se sentir muito úteis”.

“Há neste momento alguns professores na Academia que não eram professores, eram simples alunos e que na aula (...) nas aulas eu detectei que sabiam muito sobre não sei quê e que eu disse: mas porque é que não se converte em professor de (...)? É (...) portanto as pessoas acabam por se sentir muito úteis” (F4).

Realça-se a potencialidade formativa das experiências de interação, como oportunidades de co-formação. A principal função estratégica da co-formação é como diz Pinneau, ser “espaço fronteira entre a apropriação ou a desapropriação pelas pessoas do seu poder de formação, entre a auto e a heteroformação”. Em termos de Formação, ela aparece como uma problemática relacional na medida em que supõe *co-organização da vida, co-implicação, co-responsabilidade, co-construção e co-criação* (*in* Couceiro, *ib.*).

No caso dos idosos é de realçar ainda que a coformação e a heteroformação se traduzem também por implicações intergeracionais:

“Há aqui uma pequena percentagem que os filhos não ligam aos pais. Porque os filhos em especial nestes últimos anos em especial de há vinte ou trinta anos para cá (...) nota-se realmente um desequilíbrio entre pais e filhos (...) um afastamento de afeição entre pais e filhos”(F6).

“Há um fosso muito grande agora (...) está-se a cavar um fosso grande (...) entre pais e filhos (...) eu recordo (...) claro, é vida, agora já ninguém pode ter um pai em casa por causa da sua vida profissional, mas despejam os pais (...) e não os vão ver.” (F 6).

Estas referências encontram eco na abordagem sócio-etnológica da idade defendida por Boutinet (1999). Sugerem que “o modelo do fosso das gerações” ainda não se encontra totalmente apagado, porque não está ainda totalmente dissolvida a tendência para homogeneizar entre conjuntos bem definido: pais - filhos, velhos - novos. A busca de *similitude* é ainda suportada por um *sentimento de permanência* que se apoia em identificações fortes (p.12). Outras referências confirmam de certo modo que as relações entre grupos etários vão agora no sentido do esbatimentos das idades e na “busca de uma transcendência mais significativa”, o que se interpreta como tributário do “modelo brouillage des âges” (*id.*):

“Por acaso alguns dos meus alunos dizem: “ai eu já não me lembrava disso” e o meu neto perguntou-me e não sei quê (...) eu agora consegui explicar-lhe (...) portanto até para isso serve até para os netos também (...) até para os netos começarem a valorizar mais os avós e verem que eles afinal são pessoas, que eles até sabem” (F4).

Há sinais, como se exemplifica, de uma maior sensibilidade à diferenciação, como um mecanismo *identitário oposto e complementar* (*id.*, p.16):

“(...) e estou a aprender com o meu neto (...) porque ela ensina o filho e ele tem muito (...) tem mesmo, tem garra: (...) a avó não sabe? Venha .que eu ensino-lhe e com ele eu sou desinibida” (F2).

Ainda outros registos sugerem também que mais do que o esbatimento das idades, os idosos precisam de singularizar o seu próprio itinerário. Esta afirmação identitária exprime-se pelo sentir o outro que está próximo. Vivendo a sua diferença por um sentimento de “individualização” os Idosos entram numa “lógica de singularização” e “monografia” (*id.*). Referências que indicam a emergência dessa singularização (sentida muitas vezes com uma sensibilidade aguda) podem encontrar-se em 10 dos 12 entrevistados (a totalidade dos formadores e 4 dos seis formandos):

“Quem já viveu uma vida (...) Ah! (...) Não vai disposta a aturar ali aquelas coisas (...) não está disposta (...) e chegam ali (...) ali são tratados como alunos”(A1).

“A geração anterior não tinha esta consciência antigamente era: porque é que eu faço isto? Ó nem vale a pena (...) ó meu Deus e nós agora graças a Deus que já não pensamos assim” (F5).

“Lembra-me de um ano específico em que nós por exemplo na Academia conseguimos pôr as pessoas extremamente bem vestidas a fazerem danças de salão e o contraste era tão profundo! É preferível não as pôr a fazer nada do que pô-las a fazerem uma coisa em que eles ficam absolutamente ridículas” (F4).

Mas a mutação das temporalidades que recoloca os sujeitos em atitude de reflexividade, permitindo-lhes obter *self-identity e self-fulfillment* (Carré, Moisan & Poisson, 1997, p.177 - 178) estará ao alcance realmente de todos os idosos? Na realidade há também referências a *déficits* de acção e comunicações no contexto institucional:

“(...) elas vão todas aperaltadas, eu como venho da Fisioterapia tenho que vir da maneira como venho”;

“(...) tomar nota de apontamentos algumas não vejo, há outras que vejo realmente tomar nota ” (A2).

“(...) mas isso a nível assim de Academia não sei se é possível (...) isso aí já não sei se é possível (...) a intervenção daquelas pessoas que intervêm é assim mais superficial (...) talvez assim um bocadinho de receio (...) vou agora (...) vou contar isto da minha vida (...) nós contamos determinadas coisas se já temos uma certa intimidade com a pessoa (...) se vimos se a pessoa está mais ou menos sintonizada connosco (...) não sei até que ponto é que nós vamos contar ali uma coisa (...) amanhã encontramos aquela pessoa e dizemos: Ah! Conte aquilo não é? É que há coisas que são nossas! E ao haver ali mais pessoas está exposto (...) há uma exposição” (A4).

“Eu sou tímida até certo ponto, até onde vejo que posso conversar com a pessoa, que não me põe de lado, porque é superior a mim, eu também me aproximo mais quando vejo que uma pessoa me é acessível, se a pessoa não é acessível eu também não me aproximo, se ela precisar que se aproxime. Se a pessoa não é acessível eu também não me aproximo, eu não está para levar um chuto, eu sou muito tímida nas aulas” (A5)!

E também há em muitos discursos indícios de reflexividade, de recomposição identitária e de autoreinterpretação singular (na totalidade dos formadores e dois formandos):

”Eu vou para o Inatel fazer o meu jogging (...) eu estou ali a fazer a escrever (...) ali sentada naquela mesa e estou a beber o mar e por vezes digo: Como é belo! Como é belo o mar! (...) Depois de me reformar eu senti beleza entrar dentro de mim (...) e até ali não (...) eu não sentia nada” (F6).

”É o mesmo que dizer que as pessoas quando passam para a terceira idade voltam à infância (...) as pessoas que são responsáveis (...) estamos a falar de pessoas que são formadas para (...) é isso (...) passa pelo bom senso e sensibilidade, as pessoas têm que ser dignas até ao fim (...) pôr as pessoas de idade em situações tão indignas para elas ... realmente é (...) enfim”(F4)!

“Olha filha pelo nosso bem estar (...) eu acho sobretudo (...) pelo nosso bem estar, pelo que queremos aprender”;
“mas estamos a aprender estamo-nos a enriquecer (...) continuamente” (F5).

Serão sinais de que os sujeitos podem encontrar um novo sentido para se auto-produzirem como seres únicos numa forma estável? Serão sinais de que é possível ao homem encontrar no interior de si a capacidade de se auto-produzir de modo permanente, de se auto-desenvolver, de se reinterpretar, sinais de “*autopoïésis*”? Serão em suma, sinais de que é possível ao ser humano ser menos alienado e portanto passar do “mesmo” ao “Si-Mesmo”, isto é de uma identidade *idem* a uma *identidade ipse*? Indiciarão todos estes sinais o despertar da vontade, como parece reflectir o seguinte registo?

”(...) e olhe que eu não sou vaidosa (...) a Academia não me envaidece orgulha-me que é diferente. Eu acho que envaidecer e orgulhar são diferentes” (A1).

Não fica desta forma reforçada a possibilidade destes sujeitos irem ao encontro do princípio-força que emergindo em todos os indivíduos produz contudo resultados diferentes, porque diferente é a forma de cada um se reconstruir e de se reinterpretar, diferente é a prática *autopoïética* que cada um pode produzir para se renovar e se recriar (Boutinet, 1999, p. 15; Morin, 1999, p. 102; Couceiro, 2000, p. 78)? Disponível para a impermanência, mas também para a consciência activa o aprendente é, como diz Josso, um ser *autopoïético*. Ora sendo a *autopoïésis* “um princípio explicativo de um conjunto de regulações que o ser bio-psico-socio-antropológico opera durante a sua vida física” não deveremos também encarar o próprio processo de aprendizagem como expressão autopoïética (Josso, 2002, p. 151)?

Em conclusão (conforme a matriz seguinte):

Quanto aos factores que afectam **positivamente** a imagem dos idosos:

Encontrar-se a si próprio (E) e *Encontrar o seu lugar no mundo (F)* são os aspectos mais valorizados pelos entrevistados. O destaque atribuído à *Realização pessoal (B)* e às *Relações inter e multipessoais (C)* evidenciam os contextos de socialidade próxima capazes de suportar o *aperfeiçoamento autopoïético dos auto-sistemas referenciais*.

Quanto aos factores que afectam **negativamente**:

São apontados *déficits de Comunicação (A)* e *Participação (B)* e referenciados *déficits na Relação Professor /Aluno (C)* e nas *Relações Intergeracionais (D)*.

Quanto aos factores que afectam **duma forma neutra**:

As “*imagens neutras*” *projectadas (A, B, C e D)* contêm direcções fecundas, que podem vir a influenciar positivamente as auto-imagens.

Matriz-síntese nº 9 – Repercussões na Imagem de Si Próprio

Categoria: Dinâmicas Implementadas

Subcategoria: Repercussões na Imagem de Si Próprio

Dimensão da subcategoria		F1	F2	F3	F4	F5	F6	A1	A2	A3	A4	A5	A6
1 - Factores que afectam positivamente a imagem dos idosos	A	*											
	B	*	*			*							
	C		*		*							*	
	D					*							
	E		*		*		*	*					
	F		*		*			*			*		
2 - Factores que afectam negativamente a imagem dos idosos	A								*			*	
	B								*			*	
	C						*						
	D							*					
3 - Factores que afectam a imagem dos idosos numa forma neutra	A			*									
	B									*			
	C				*						*		*
	D			*									

Legenda:

1-

A - Responsabilidade
 B - Auto-realização
 C - Relações Philia e/ ou Ágape
 D - Aprendizagem permanente
 E - Encontrar-se a si próprio
 F - Encontrar o seu lugar no mundo

2-

A - *déficits* de Comunicação
 B - *déficits* de Participação
 C - *déficits* nas relações Intergeracionais
 D - *déficits* na Relação Professor/Aluno

3-

A - Desejo de experimentar novas áreas
 B - Desejo de não identificação com acontecimentos passados
 C - Ajustamento a imagens (femininas/masculinas)
 D - Entertimento: base e ultrapassagem

3.3. Conceito de Formação Adequado a Idosos

A construção de um sentido para a Formação de Adultos Idosos apresenta-se por vezes polémica:

“Eu acho que nestas idade já não pretendo formar nada (...) tenho impressão que as pessoas já estão formadas (...) podem é adquirir mais felicidade ou menos felicidade no conhecimento, mas formar (...) formar” (F3)?!

“Eu acho que não se forma (...) não se forma um Idoso (...) dá-se-lhe prazer (...) dá-se-lhe meios (...) mas não se forma (...) ele está formado (...) a vida já o formou. O que forma a pessoa é vida e nós damos instrumentos para ele receber a vida”; “ Eu até me repugna a palavra *Formação* (...) o termo *Formação de um Idoso* repugna-me (...) tem que se descobrir outro termo que não Formação (...) não se está a formar um Idoso, está-se a formar para quê? Para a morte” (F3)?

Questionada sobre a aprendizagem até ao último instante da vida e até mesmo sobre a necessidade de aprender a morrer dignamente, que tem sido últimamente objecto de muitos projectos na área social a repugnância inicial desta formadora evoluiu para uma opinião mais reflectida:

“Também é uma aprendizagem (...) tem que **ser... r** (acentuando as palavras) é fundamental sem isso não percebemos a vida (...) sem a morte não percebemos a vida (...) por acaso é uma cadeira que faz falta ali” (F3).

Esta necessidade de repensar o propósito e finalidade da vida equaciona-se com a necessidade de “um ter-de-se formar incessante e sem limite” defendido por Honoré (1990, p.108). Ao “aprender a ser” necessário à construção duma sociedade educativa, junta-se o “aprender a transcender”. É efectivamente nos últimos anos de vida que se enceta a “ viagem de despojamento,” a qual, diz Josso se faz em companhia da senhora consciência (2002, p. 173). Virado sobre si próprio, por escolha próprio ou contingências, o sujeito lógico pode ter agora na sua mão os traços de carácter que lhe serviram de “armadura”: *o ego auto-centrismo, o ego auto-referência e o ego-finalidade* (unidos ou degladiados) na tarefa de transcender (Morin, 1999, p. 153). Efectivamente para entender a vida é preciso entender a morte: “Isso é o fundamental (...) o resto é tudo acessório” (F3).

Eis porque se considera central a construção dum conceito de Formação Adequado a Idosos. Para uma aproximação a esse conceito colocaram-se aos entrevistados (formandos e formadores) as questões: É possível formar um idoso? O que é formar um idoso? Todos responderam positivamente à primeira questão. Alguns com uma maior intensidade emocional outros mais racionalmente, conforme se exemplifica:

“Sim, sim, sim, sim , sim (...) completamente (...) completamente (...) como é que eu hei-de explicar” (A5)?

“Eu acho que é possível (...) eu acho que é possível (...) eu acho que é possível realmente” (leve riso) (A3).

As respostas à segunda questão trouxeram contributos múltiplos, quer para a *extensão* do conceito, quer para a sua *compreensão*. Sublinham-se as seguintes referências:

“ Até porque a pessoa quando já está quase na altura da reforma, a pessoa já está a pensar em vir - agora quando for para a reforma já **vo... u... u** (acentuando) já tem outra meta, a da Academia e há pessoas cada vez mais jovens, a entrada já foi aos 55, já foi os 50, agora os 45 (...) há pessoas com part-time, reformadas mas com part-time” (A4).

“E cada vez mais as pessoas precisam e as pessoas da nossa idade têm estado muito abandonadas a partir da reforma vamos lá daquela mudança que nós todos passamos, realmente as pessoas estavam abandonadas” (A1).

Estão de acordo com a Recomendação da UNESCO (19ª sessão da Conferência Geral de Nairobi) que aponta como objectivos para a Educação das Pessoas Idosas: compreender melhor os problemas contemporâneos, ter maior capacidade para aproveitar os tempos livres, viver com saúde e encontrar um sentido para a vida. Estão também de acordo com a ideia defendida por Simões, segundo a qual a **Aposentação** é uma transição importante na vida do adulto na medida em que constitui “um momento didáctico especial” (*teachable moment*). Trata-se de favorecer uma socialização antecipatória para conseguir uma boa adaptação ao abandono da profissão. Sendo um processo contínuo, complicado e que afecta com intensidade variada os sujeitos justifica assistência educativa, quer antes, quer depois (educação na pré-aposentação e na pós-aposentação) (1999, p.19). Todas estas problemáticas impõem objectivos alargados de Formação:

”[São objectivos de formação mais alargados do que numa escola para crianças ou para adolescentes?] Muito mais alargados, chegam à relação próxima (...) de solidariedade (...) do desejo de dar e receber (F1).

Além disso colocam ainda o problema de valorização dos idosos, como “um recurso principal de Formação” (Canário, 1999, p. 107):

“Enriquecer os outros, conviver com os outros, ajudá-los, ouvi-los e receber também, porque também ninguém vem para cá só para dar, receber afectos, receber sorrisos! Mas uma pessoa que os saiba receber bem, que saiba agradecer o que eles fazem, que saiba sorrir (...) eles sentem isso perfeitamente”(F1).

“Eu acho que a Formação para Idosos tem que ver com a participação directa dele, fazer com que ele esteja interessado, fazer com que ele não seja só espectador que está ali a ocupar o tempo, tem que ser de maneira que esse próprio idoso tenha que participar (A3).

Mas a especificidade da Educação de Adultos não pode ser feita apenas com procedimentos “de diferenciação didáctica”, pois é frequente encontrá-la refém da forma escolar (*idem*). No sentido de aprofundar esta questão reflectiu-se sobre as opiniões dos sujeitos para compreender e descobrir como referenciam e significam um conceito de Formação de Adultos adequado a Idosos. Em ordem à construção do conceito em referência, adoptou-se o ponto de vista indutivo sugerido por Quivy & Campenhoudt, (2003, p.125) isto é, face às referências dos entrevistados, optou-se pela determinação das *dimensões constitutivas do conceito*; especificação das componentes presentes nessas dimensões e demarcação das características contidos nos indicadores. Trata-se portanto de uma “construção-selecção” relativamente a um “conceito operatório isolado” (COI) construído empiricamente a partir das opiniões recolhidas (*id.*). Não retém todos os aspectos da realidade em questão, mas somente o que exprime o essencial dessa realidade segundo os pontos de vista que se usam. Conforme o seguinte quadro:

Quadro nº 12 - Conceito Operatório Isolado

Dimensões	Componentes	Características /Elementos
D.A. Dimensão Relacional	C1 Recuperação dos eixos vitais de relação	-“experimentar solidariedade, conviver, ajudar, dar e receber, saber sorrir, dar e receber afectos, ter boa disposição, saber ouvir mais do falar”(F1) “partilhar conhecimentos”(F2) -exercitar tolerância e aceitação (A5);criar “laços sociais” (F4)
	C 2 Reinvenção de formas de convivialidade	- experimentar “cumplicidade, companheirismo”(F2) - exercitar “empatia” (F2 e F4), “ter um hobby” (F3) - experienciar “carinho e delicadeza” (F5) - “participar directamente”, não ser mero “espectador” (A3) -pôr “abertamente dúvidas e incertezas” (F4) -“criar ambientes intimistas para o diálogo” (A4) -“dialogar” (F1, F2, F4, F5, A3, A4, A5)
D. B. Dimensão Pragmática	C1 Sabedoria	- ter”perspectiva prática, ter “actividade regular e organizada” (F2) -trabalhar “todos os sentidos” (F3)
	C 2 Relaxar e descontraír	-trabalhar as mãos para “descontraír” (A1) -“adoptar uma postura descontraída face à cultura” (A4, A6) -descartar “pressões” (A4, A6) -ter uma “aprendizagem solta” (A6)
D. C. Dimensão Cognitiva Emocional	C 1 Inverter o declínio intelectual/emocional	-trabalhar “retratos de pessoas” e “histórias de vida”, “pensar problemas, suscitar dúvidas, provocar curiosidade, usar a memória como matéria prima de aprendizagem, incentivar pesquisa temática” (F4); valorizar a experiência de cada um (F3) trabalhar a atenção (F5) -“valorizar o real e conhecimentos aplicáveis à vida”, “abordar os temas e conteúdos numa forma não muito académica” (A1, A4) -“trabalhar a cabeça”, “estimular os neurónios” (A1) e “ter projectos” (A5) -“abordar temáticas de antropologia, cultura e psicologia e filosofia e estabelecer comparações” (A4 e A1), “interessar-se por Saúde”(F3) “e por todas as temáticas ligadas à pessoa” (A4) -“realizar voluntariamente trabalhos de pesquisa especialmente os relacionados com Saúde; estudar o Cérebro, estudar a relação Cérebro-Mente-Bem-Estar” (A4)
D. D. Dimensão Comunitária	C1 Ser activo numa Comunidade de Gerações	- “querer trabalhar para os outros”, “trabalhar no que pode e sabe”, “encaminhar-se para conviver” (F1) -“além de se ensinar aprende-se” (F5), “aprender, agarrar o tema , decidir e avançar” como professor também (F6) -“ ficam sempre à espera que a academia dê, “não se nota autonomia das pessoas”, é importante ser mais activo(A2) -“participar”(A3) -“ ter uma meta quando já está na altura da reforma” (A4) -ir “à idade avançada satisfeito consigo e o seu meio” (F3)
	C1 Aumentar a margem de poder nos processos de adaptação	-“pensar para afastar o “ Alzheimer”(F4), tornar-se professor (F6) -“continuar a aplicar-se após a reforma , não parar (F1) -“ter contactos externos”, “fazer adaptação”, ter apoios na “ mudança” durante a pós-aposentação (A1); ter “outra meta na reforma” (A4) -sentir-se bem ao assumir a “ disciplina” (A1) - “descobrir os outros”, interessar-se pelos problemas dos outros”, e “tornar-se por isso mais seguro” (F3)
D. E. Dimensão Ideológica	C1 Caminhar para Si Próprio, busca de Felicidade e dum Sentido de Vida	- “ um crescimento mais interior (...) é mais para dentro”(A1); “entrar nos objectivos morais como a felicidade e o bem – estar; “sem a morte não percebemos a vida; a “ importância da fase terminal” para a formação (F3) - “encarar a vida de outra maneira” (A1)
	C2 Transcendência	-“quem se enriquece enriquece a humanidade”, “uma pequenina coisa atinge grandes proporções na humanidade”; “quem se eleva eleva o mundo” (F4)

Tendo em conta que do ponto de vista semiótico “ um conceito empírico constitui o produto de uma memória de semelhanças” e “significa uma tematização de feixes estáveis de aparências” (Carmelo, 2003, p. 73) construiu-se a matriz seguinte tendo em vista isolar temáticas de Formação ou vertentes formativas que as características encontradas indiciam.

Agruparam-se em *feixe* segundo sugestão recolhida em Quivy & Campenhoudt. (2003, p. 123).

Em síntese, considerando que as dinâmicas formativas implementadas podem ser vistas como “forças dirigidas “ no sentido de travar a inércia em direcção ao envelhecimento e que os registos dos entrevistados indiciam direcções fecundas relativamente a um conceito de Formação dirigida a estas faixas etárias **conclui-se:**

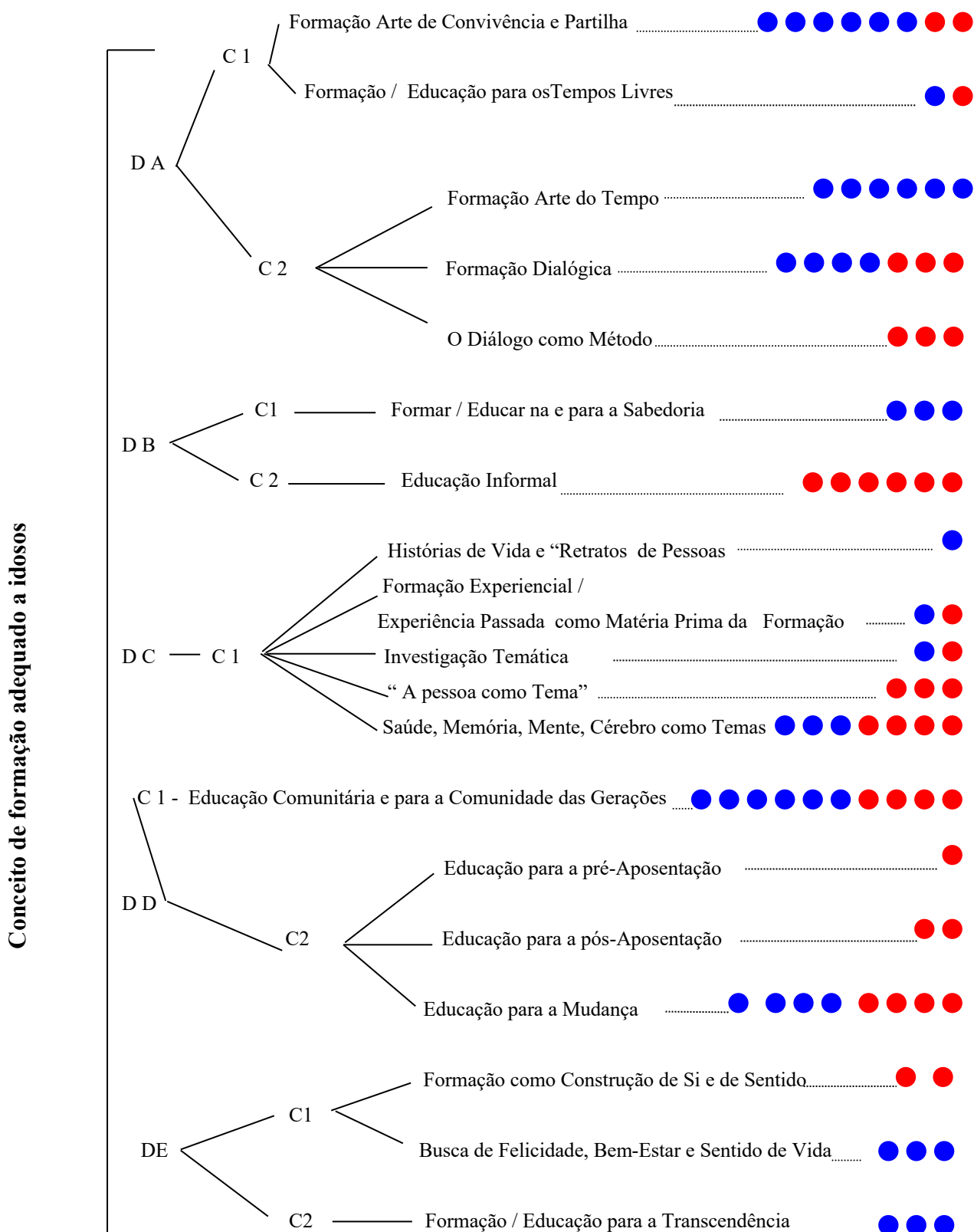
- ❖ Existe uma grande diversidade de temáticas valorizadas:
 - as **valorizadas somente por Formadores**, as **valorizadas somente por Formandos** e as que são **consensuais**.

- ❖ As temáticas que recolhem consenso são:
 - Mais valorizadas** - *Educação Comunitária e para a Comunidade das Gerações, Formação Arte de Convivência e Partilha, Educação para a Mudança, Formação Dialógica e Saúde, Memória, Mente e Cérebro* como temas.
 - Menos valorizadas** - *Formação/ Educação para os Tempos Livres, Formação Experiencial e Investigação Temática.*

- ❖ A totalidade dos Formadores valoriza *Formação Arte do Tempo*. Metade dos Formadores destaca *Educação na e para a Sabedoria. Busca da Felicidade, Bem-Estar e Sentido de Vida* e *Formação /Educação para a Transcendência*. Um Formador põe ênfase nas temáticas relacionadas com *Histórias de vida e Retratos de Pessoas*.

- ❖ A totalidade dos Formandos atribui valor à *Educação Informal*. Metade dos Formandos valoriza o *Diálogo como Método* e um terço defende a *Educação para a pós-Aposentação e a Formação como Construção de si e de Sentido*. Só um Formando valoriza a *Educação para a pré- Aposentação*.

Matriz-síntese nº 10 - Conceito de Formação Adequado a Idosos



Legenda:

C - Componente D- Dimensão

D.A. - Dimensão Relacional; D.B. - Dimensão Pragmática; D.C. - Dimensão Cognitiva-Emocional;
D.D. - Dimensão Comunitária; D.E. - Dimensão Ideológica.

● Referências de Formandos ● Referências de Formadores

4. A INSTITUIÇÃO COMO UM MODELO DE FORMAÇÃO DE IDOSOS, COM IDOSOS E PARA IDOSOS

A emergência desta UTI como um modelo de Animação Sócio-Cultural capaz de desenvolver serviços no campo educacional e social relativamente aos Idosos inscreve-se num movimento que culminou, perto dos anos 80 com a criação dentre nós de um "Ministério da Cultura e da Ciência e um Conselho Coordenador de Animação Cultural".

Efectivamente é a partir dos anos 80 que as autarquias apostam no plano educativo e num tipo de trabalho a longo prazo virado para a Formação e Educação dos gostos e para a criação sustentada de apetências e hábitos de convivência com bens e instituições culturais. Ora o período de maturação da UTI como um projecto decorre de 1983 a 1987. Corresponde a um tempo significativo em que professores, estudantes e animadores culturais passam a constituir-se interlocutores privilegiados da acção das autoridades municipais. Esta movimentação no nível meso arrastou consigo um deslocamento de tarefas que até então repousavam na complexa e limitada estrutura familiar para um envolvimento cada vez maior de actores sociais em trabalho voluntário na comunidade.

Estes actores são na realidade protagonistas de aperfeiçoamento de formas intermediárias de trabalho isto é, serviços de educação que primam pela não hierarquização. São portadores de uma forma peculiar de estar, fazer e relacionar. Para eles o utilizador destes serviços não é propriamente um cliente, nem tão pouco um aluno dependente e ignorante, um recipiente de ajuda, uma pessoa afectada ou com necessidade de cuidados, mas antes um utilizador autónomo e conhecedor "que também está activamente envolvido na produção dos serviços e na sua capacidade como co-produtor" (Alheit,1999, p. 79).

As iniciativas de Educação de Adultos desencadeadas nas UTI'S que proliferaram no país por esta altura, chamam a nossa atenção não para a Educação como treino, domínios de que se ocupam tradicionalmente os políticos, mas para formas de Aprendizagem desenvolvidas por indivíduos e grupos, sem muito (e por vezes quase nenhum) envolvimento do Estado.

Instituições desta natureza estão obviamente ainda na sua infância, mas são potencialmente importantes porque nelas residem as tarefas e oportunidades da *Sociedade Aprendizente* (idem). Perante o colapso da integração sistémica e da integração social nas sociedades avançadas da Europa, elas tornam-se cruciais em ordem à legitimação da Sociedade Aprendizente. Na realidade, os desafios económicos e sociais que se colocam a médio prazo em virtude do envelhecimento da população europeia tornam-se progressivamente evidentes: "em breve o crescimento da população activa atingirá os seus limites e em menos de uma década o impacto da passagem à reforma da geração do *baby-boom* começará a surtir efeito"²³.

²³ Diamantopoulou & Mira, 2003 *in* Relatório sobre a situação social na União Europeia, 2003, p. 7.

Realça-se portanto a necessidade de reflectir e aprofundar o debate sobre as oportunidades de Aprendizagem Informal que estas instituições representam, tanto mais que se assiste a uma maior sensibilização para a “informalização” do domínio inteiro da Educação de Adultos. Portanto o problema já não é hoje a descoberta e a aceitação da Aprendizagem Informal, mas sim “a sua avaliação” (Alheit, 1999, p. 77).

Em ordem a avaliar os contributos desta UTI desenvolve-se em seguida reflexão sobre a forma como os serviços se adequam às necessidades, os processos de decisão envolvidos, a produção de programas, o acompanhamento e o controlo e a visibilidade de resultados. Estes aspectos são considerados por Meignant como os *cinco pilares da Qualidade de um Sistema de Formação*. O seu carácter sistémico implica que devem ser abordados sem se perder de vista a *interacção* entre eles e a *lógica do conjunto* (1997, p. 105).

4.1. Adequação de Serviços

Esta categoria permite reflectir sobre as seguintes questões: Existe ou não adequação entre os serviços prestados e as necessidades individuais e colectivas? Há concertação organizada entre os utilizadores e os outros membros institucionais?

À partida a função Formação na ACTI está associada à apresentação de um Plano de Animação Sócio-cultural perante a autoridade autárquica detentora de dois recursos de controlo: dinheiro e poder administrativo. Contudo a avaliação destes planos corresponde “a uma fase a que é raro chegarem os grupos” (Quintana, 1986, p. 83). Talvez essa seja uma das razões por que os Idosos se mostram pouco informados:

“Até mesmo que seja mais auxiliado em termos do funcionamento da Academia, conheço muito pouco, sei que há uma ajuda da Câmara, mas se calhar não é tão significativa quanto poderia ser ou como deveria ser.” (A6)

É de realçar que uma maior aceitação da “informalidade da aprendizagem” acarreta também uma maior democratização para se impedir o risco de instrumentalização e exploração. (Alheit, 1999, p. 77-78) Assim estas associações são também campos de treino para “a igualdade política e para a redescoberta da sociedade civil” (Monteiro, 1999, p. 145):

“Se houvesse mais condições sem dúvida poderia haver muito mais coisas” (F5).

“E depois não há condições para oferecer às pessoas, como acontece lá que não têm onde se sentar” (A1).

“Eu acho que as pessoas gostariam de ser envolvidas mais tempo, isso vinha de encontro ao que procuram” (A3).

Na realidade a prática de uma racionalidade comunicativa funciona como um mecanismo formativo e tem por função mediar o acesso dos indivíduos e dos grupos em direcção à interacção no seio do espaço público, contribuindo para o incremento da reflexividade e da democratização (idem). A UTI de Oeiras sendo uma forma alternativa de associativismo que evoluiu de IPSS a Associação Cultural sem fins lucrativos, é hoje, como se verifica pela recolha e análise dos dados, um terreno onde se joga o aumento progressivo do número de associados ligado a manifestações de crescente efervescência interna de associativismo (*id.*, 147):

“E portanto parecendo que não, nós temos muitos alunos ali na Academia, há quatrocentos e trinta, me parece e isso quer dizer que ela cresce e agora ela vai crescer vamos ficar com a parte de cima e fizeram aquele pavilhão, acho muito bom o pavilhão cá em baixo é onde era o Jardim, foi fechado e fizeram aquele pavilhão, que é muito bom. Tem muita luz e é agradável”(F5).

”(...) pensava que numa casa pequena meter muita gente é que dava categoria, uma forma de estar, é uma forma de estar talvez sim, o que lhe interessa é dizer que tem não sei quantos inscritos”(A1).

“(...) mas a socialização colmata-se sempre de outras maneiras”(F4).

A forma como os serviços se adequam às necessidades individuais e colectivas na ACTI apresenta-se por isso muitas vez polémica e não consensual, como se pode observar:

Quadro nº 13 - Convergência /Divergência (ADQ)

Aspectos convergentes	Aspectos divergentes	Inferências
F1 e F6 destacam falta de espaço. F1 defende que isso afecta o convívio e F6 sublinha limites nas inscrições.	F4 e A1 divergem no sentido de considerarem a sociabilização na ACTI mais ligada a “outras maneiras” de fazer e de considerar preferências nas inscrições. F4 defende que a ligação entre as pessoas foi afectada e A1 critica critérios de selecção.	Ha’ consenso quanto à falta de espaço mas não há quanto à forma como decorre a socialização.
F3 e A6 admitem que a falta de espaço afecta as ofertas de Formação. F3 indica outras áreas prioritárias e A6 diz que as instalações não são adequadas.	F5 e A3 têm uma visão diferente. F5 acha que “está bem” e não se “pode pedir mais” e A3 sugere que a Academia não deveria ter um ciclo como o das escolas “porque as pessoas gostariam de ser envolvidas mais tempo”.	A não definição de áreas prioritárias e o “mimetismo” afecta o consenso.
A6 e A4 convergem no sentido de admitirem situações não claras nos serviços prestados. A4 sublinha “falta de lógica” na organização dos conteúdos e A6 diz que as coisas estão “a ficar complicadas” e por isso abdica para “dar lugar a quem necessita”.	F1 e F6 consideram a importância de outras razões relacionadas com a adequação de serviços. F1 destaca a importância do regulamento como medida disciplinadora e F6 sublinha que a actual direcção tomou medidas de maior abertura mas o crescimento da Academia acelerou-se relativamente ao número de adultos.	Não há consenso quanto à forma como se organizam áreas e conteúdos.

Institucionalmente, não há na ACTI, o que Meignant designa por “gestão previsional, preventiva ou antecipadora”. Isto permitiria identificar a curto ou longo prazo as necessidades individuais e colectivas (1997, p.105) e portanto, como diz um formando: “a coisa começa a ficar complicada, não é” (A6)? Os aspectos que se consideram mais pertinentes tendo em vista uma melhor adequação de serviços podem **sintetizar-se** da seguinte forma:

A falta de espaço é um problema agudo e os actores dividem-se quanto à forma como a socialização deve ser feita e quanto à selecção e organização dos conteúdos prioritários. A falta de consenso relativamente a este último aspecto é sintomática por um lado de um debate necessário sobre a significância do capital social nos processos de aprendizagem social e por outro da existência de eventuais conflitos entre determinadas formas de “academismo” praticadas e o carácter específico da Educação Informal. Impõe-se não só um aprofundamento destes aspectos no seio das instituições ao nível micro (as diferentes UTI’S) e ao nível meso (Autarquias) mas também uma maior capacidade operativa para detectar antecipadamente as necessidades. A ausência de avaliação dos planos de Animação Sócio-Cultural apresentados

no nível meso (às instâncias autárquicas) pode contribuir a médio e longo prazo para uma maior inadequação dos serviços .

Sendo assim pergunta-se: O que poderá ajudar os operacionais a adequar os serviços prestados no âmbito da aprendizagem às necessidades de competência ligadas a estes projectos? Para quando a construção e debate de cartas de competência pessoal e social elaboradas pelos formandos? Como abrir caminho para a abordagem das *competências metacognitivas* (Carré, Moisan & Poisson, 1997, p. 98)? Como sensibilizar formadores e os outros membros institucionais para as *competências colectivas*, as quais, segundo Meignant, se relacionam com a capacidade de elaborar “projectos flexíveis e dinâmicos” e de dominar os processos que permitem dar aos utentes o que eles necessitam e esperam (1997, p. 287)?

Se as exigências de competência evoluem, como identificar essa evolução?

Para quando uma avaliação da forma como os serviços se adequam às necessidades individuais e institucionais tendo em vista o cumprimento do plano entregue no nível meso? Como definir os critérios que essa avaliação acarreta sem que ache instrumentalização da educação?

Para quando a possibilidade de se usufruírem recursos metodológicos que permitam fazer uma *avaliação sistemática, adequada e objectiva*? Como obter, antes de mais, *consciência no local*, da *necessidade desta avaliação* (Quintana, 1986, p. 83)?

Todos estes aspectos se relacionam com processos de decisão, que se tornarão o foco da análise que se segue:

4.2. Processos de Decisão

O que será um bom processo de decisão tendo em vista formação de idosos? Certamente será não só o que melhor convém à Instituição, mas também o que melhor convém aos actores que constituem o alvo dessa formação e aos formadores responsáveis pelo seu desenvolvimento. Objectivamente isto significa uma relação com políticas de formação e a existência de um plano. De facto a Instituição dispõe de um documento escrito validado pela Direcção, a que já nos referimos, que define um referencial, princípios objectivos e prioridades:

“(…) neste relatório que é o Plano de Actividades estão as grandes metas que esperamos ser atingidas na Academia e que esperamos conseguir” (F1).

Mas, segundo Meignant (1997) “os pontos duros” de um processo autêntico de decisão não se situam propriamente ao nível da apresentação do Plano, mas sim ao nível da sua articulação com os objectivos operacionais. Trata-se de saber se ele tem ou não peso relativamente aos *processos normais* que se ligam aos *objectivos operacionais*. Resultou sobretudo da necessidade de cumprir prazos legais ou resultou efectivamente de sucessivas etapas ligadas ao envolvimento de acções que respeitam aos recursos humanos? Resultou de uma necessária expressão no terreno das *competências disponíveis* (p.108)?

A relação que deve ser estabelecida entre os objectivos operacionais do plano e as competências disponíveis dos formadores, é um aspecto demasiado importante para ser deixado apenas “à sorte”:

“(…) porque também não recrutamos professores, não somos nós a recrutar professores, são os professores que se nos oferecem. Nós temos uma conversa com eles, etc. como sabe, como aconteceu e temos tido sempre muita sorte, as coisas têm - nos corrido espantosamente bem, milagrosamente bem” (F1).

Será que a conversa referida permite ligação à dimensão operacional do plano? E quanto aos formandos haverá “colóquios singulares” que permitam à Direcção apresentar um referencial sólido que não seja apenas um descritivo válido dos programas a lançar no terreno (id.) ?

Segundo referências, efectivamente há, mas serão suficientes tendo em vista processos de decisão?

“(…) temos aqui afixado também as reuniões todas para o ano todo, Assembleia Geral e depois a seguir o Grupo de Artes, que já reuniu uma vez e vai reunir segunda, depois o Grupo de Literatura, esse é que ainda não reuniu e a Direcção que também vai reunir”(F1).

Qual é o grau de implicação dos formandos e formadores na escolha dos conteúdos e programas considerados prioritários? Qual é a ligação entre as dificuldades na relação dialógica relatadas por F1 e os processos de decisão?

“(…) porque as pessoas eu entro ali e não sei se já reparou, eu não entro ali vez nenhuma que não vá lá cumprimentar e conversar com as pessoas (...) nenhuma (...) e as pessoas fogem dali ou se acanham, pode ser (...) ou pensam: aqui tenho que conversar e tenho que cumprimentar”(F1).

Efectivamente, como diz Paulo Freire o Diálogo não começa quando educando-educadores se encontram, mas antes, quando “aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes”. Portanto “o Diálogo começa na busca do conteúdo programático” (1975, p.119).

Tem sido chamada a atenção da comunidade para a baixa participação dos Idosos na Educação de Adultos e seria desejável uma maior compreensão das barreiras situacionais, institucionais e disposicionais que podem afectar essa participação. É de realçar que tais *barreiras* podem afectar os *processos de decisão* (Simões, 1999, p. 14). Mas é também de realçar que *a vida adulta e a terceira idade* são períodos de intenso desenvolvimento que poderão exprimir-se através de “elevados níveis de integridade do Eu” (Ericson, Baltes, Kramer, Sternberg, in Marchand, 2001, p. 160) .

Acrescente-se a este aspecto o facto de recentes investigações confirmarem que o pensamento do adulto se torna progressivamente mais propício a condições de *genuína interacção entre subjectivo e objectivo, individual e colectivo, razão e emoção, mente e corpo* (id., p. 164). Portanto faz alguma sentido esperar que os processos de decisão sejam afectados positivamente. Segue-se o ponto de vista de Meignant que recomenda a existência de uma *fase de estudo prévia* à decisão de lançar *novos programas*. Essa fase deveria incluir todos os actores responsáveis pelo seu

desenvolvimento e também a definição clara dos resultados esperados (Meignant, 1997, p. 107). A conjugação entre uma relação dialógica forte no seio da Instituição e a definição dos resultados esperados poderia facilitar a definição das competências necessárias à operacionalização dos planos. Após a análise dos registos dos entrevistados relativamente aos processos de decisão envolvidos, organizou-se o seguinte quadro:

Quadro nº 14 - Convergência / Divergência (PROD)

Aspectos convergentes	Aspectos divergentes	Inferências
F4 e F3 convergem no sentido de considerarem que o formando deve ter livre escolha e livre acesso a programas. F3 defende que a pessoa deve “procurar o que lhe faz falta” e F4 valoriza a criação de “laços” sociais e relacionais.	F2 e A4 divergem no sentido de apontarem o carácter demasiado fluido dos processos de escolha. F2 admite que não esperava mesmo ter alunos e que eles podem “desistir” e A4 defende que o aluno “se arrisca a repetir”.	Não há consenso quanto à escolha de programas ou áreas mais apropriadas.
	F1 e A1 divergem quanto à forma como os actores são implicados. F1 valoriza “a criação de uma sala de convívio”, processos de diálogo e de colóquios singulares, A1 considera que há “portas fechadas” e que a Instituição funciona como um “modelo semelhante ao escolar”.	Não há consenso quanto à forma como se realiza o contacto directo entre Formandos e Instituição.
	F1 e A1 divergem quanto aos objectivos da academia. Divergem também quanto à implicação no trabalho em rede. F1 diz que não há benefícios e A1 considera que sim.	Não há consenso quanto às finalidades da associação e quanto às perspectivas de ligação em rede.
F6 e A5 convergem no sentido de admitirem elevada implicação na parte pragmática, ambos valorizam a transformação de formandos em formadores.	F1 e a A1 divergem no sentido de defenderem restrições à procura das áreas artísticas e práticas.	O funcionamento de áreas com procura elevada provoca problemas institucionais.
F3 e A6 convergem no sentido de valorizarem aprendizagens ligadas ao interesse e à motivação pessoal. F3 valoriza “a capacidade de mudar a forma de estar na vida” e A6 defende uma “aprendizagem mais individual”.		Ha’consenso quanto à importância da motivação e do interesse, mas não há quanto às capacidades e à forma como fazer a aprendizagem.

Conclui-se então que:

Relativamente à escolha de programas e áreas mais apropriadas, os aspectos divergentes põem em destaque a informalidade da aprendizagem, enquanto os convergentes indiciam que uma direcção positiva pode ser dada se os Idosos tiverem livre escolha para decidir e procurar o que melhor lhes convém, reforçando os laços sociais.

Os aspectos divergentes relativamente à finalidade da Instituição e à sua ligação a uma rede nacional de UTI’S reforçam a necessidade da Formação Dialógica e da importância de uma maior abertura aos níveis meso e macro.

Relativamente aos problemas causados pelo grande afluxo na procura das área artística e ocupacional os aspectos convergentes indiciam que estas áreas desempenham um papel

importante o que justifica a necessidade de uma reflexão mais aprofundada e um consenso mais amplo.

Finalmente no último ponto os aspectos convergentes são sintomáticos da significância duma aprendizagem mais ajustada ao indivíduo (auto-dirigida?) e da necessidade de se definirem objectivamente as competências requeridas.

4.3. Produção de Programas

Estamos agora no terreno específico da Formação: trata-se de analisar os *programas* que são produzidos para responder às *necessidades*. Segundo Meignant (1997) este aspecto é muito pertinente e pode ser ligado a uma palavra - profissionalismo. Mas o que é que isto quer dizer, se nos referirmos a Formação de Idosos e mais propriamente, Formação Voluntária de Idosos? Certamente não quer dizer menos profissionalismo, se pensarmos que os programas concebidos e produzidos devem ser portadores de uma alta qualidade.

Adopta-se o ponto de vista de Jobert designado por “profissionalismo alargado”, segundo o qual se prevê a mutação do profissionalismo do formador quando este mobiliza inteligência no seu trabalho e portanto competência e quando há reunião de condições organizacionais e sociais específicas, espaços abertos à invenção e arenas de reconhecimento. Considera-se também que tanto no mundo dos idosos reformados como no mundo dos adultos activos, tanto no campo dos formadores profissionais, como no campo dos formadores voluntários, esse profissionalismo tem a dimensão tripla de que fala Jobert (1999) - *necessidade, saber e ética* (in Carré & Caspar, 1999, p. 238).

No sentido de se encontrarem respostas, face aos indicadores de opinião reflectiu-se sobre as seguintes questões:

- Como se exprime o profissionalismo dos actores nos programas concebidos e produzidos? Os actores dispõem de acesso a ofertas de qualidade de organismos exteriores (ou entidades) ligados à UTI em regime de parceria? Como é o acesso dos idosos a esses programas? É definida uma metodologia geral para a concepção e realização desses programas aplicada pelo conjunto dos actores?

Encontrámos referências a manifestações de elevado profissionalismo em cinco dos seis formadores e dois dos seis formandos. Exemplifica-se:

“O facto de eu ir à China, ir à Turquia, ir à Pérsia, à Síria, a todo o lado (...) estar a fazer um estágio em Oman a trabalhar, quer dizer entrar em contacto com o mundo islâmico que de certa maneira me aterrava, mas indo por intermédio da Fundação Gulbenkian as portas que se abriam eram outras, era muito diferente (...) eu poder transmitir isso às pessoas, essa experiência que tive, do que têm dentro deles, das dificuldades. Penso que é importante lançar programas para aprender a usufruir tudo isso, essas peças de arte, para compreender como é que as coisas se fazem, a técnica. Da dificuldade muitas vezes surja a beleza quando não se espera (...) poder participar tudo isto é o que me dá o gosto de dar as lições”(F3).

“Entretanto fui convidada em 97 pela Unesco (...) isto só interfere porque (...) e por acaso interfere muito, marca o meu interesse por determinados programas, parecendo que não. Fui convidada pela Unesco, cá em Portugal, para ir representar Portugal nuns encontros internacionais sobre preservação do Património, um

encontro na Croácia e vim de lá cheia de ideias. Aquela região ainda estava no fim da guerra. Cheia de ideias e muito optimista também (F4).

Este elevado profissionalismo cobre efectivamente um conjunto de práticas sociais e actividades destinadas a gerar processos de participação cultural ressoando como “um rasgo típico de Animação”(Ander-Egg *in* Quintana, 1986, p. 81). Mas convém não esquecer, porque se trata de adultos idosos, que a um excesso de “academismo” é preciso contrapor as especificidades de uma genuína tarefa educativa relacionada com o envelhecimento. Trata-se segundo Esteves de “desafio às outras educações” e de “uma diferente cultura da idade”(1994, p. 193-194). Realça-se a sugestão de Simões: “não devemos preocupar-nos tanto com transmitir novos conhecimentos ou informações, mas sobretudo, com desencadear uma nova compreensão do que já está presente nos educandos” (1999, p. 18). Em cinco dos entrevistados (três formadores e dois formandos) encontrámos também referências a ligações desenvolvidas com outros organismos, entidades e instituições em regime de parceria, concretamente referências a Livraria Galeria Municipal Verney, Auditório Eunice Muñoz, Tertúlia Cultural de Oeiras, UTI da Parede e várias outras nacionais e do país vizinho, como também se exemplifica:

“(…) e depois há sempre estas reuniões e há sempre a Verney, há sempre lançamentos de livros, há sempre essas coisas todas, que se juntam, enfim programas e viagens” (A5).

“(…) a Academia da Parede, que está ligada à Cruz Vermelha, faz hoje oito dias, no Casino do Estoril fez uma festa muito grande (...) foi maravilhoso (...) eramos 800 pessoas, do país. Tivemos espectáculo, tivemos almoço, no fim juntámo-nos para dançar, houve dois dias, houve um dia (...) para a direcção (...) foi óptimo, foi óptimo. Programas destes devia haver mais” (A5).

“(…) eu por acaso não assisti mas houve aqui o mês passado uma reunião das Universidades da Terceira Idade e dizem que houve um programa excelente”(A6).

Este aspecto prende-se com a necessidade de gerar “uma abertura máxima da Formação”, tendo em conta adaptar melhor o ritmo e os modos às aspirações e às capacidades dos indivíduos. São manifestações de Formações Abertas. As Formações Abertas efectivamente inscrevem-se numa *dialéctica quádrupla: ensinar-aprender, individual-colectivo, oferta-procura, produtos-serviços*, segundo estratégia multiforme, personalizar-diferenciar e cooperar relativamente a objectivos, disciplinas, níveis, contextos, públicos, modos, médias, parceiros e métodos (Poisson, *in* Carré, Moisan & Poisson, 1997, p. 143).

Destaca-se também que, os idosos em muitos países economicamente prósperos têm muito mais tempo residual que os outros adultos. Contudo mesmo os que gozam de saúde e têm bons recursos financeiros não *participam significativamente em programas educativos* (Simões, 1999, p. 21). Este aspecto prende-se com a seguinte questão: qual é e como é o acesso a estes programas?

Encontrámos numa formadora registos que ilustram as dificuldades de acesso de alguns formandos no seio da Academia aos seus programas de preferência:

“Para encher a falta daquelas coitadas que andam na Academia e não podem entrar no que gostariam, porque dizem que é melhor, porque dizem que gostam, no fundo tudo quanto ela meteu são áreas interessantes (...) a dra V. (...) parte que diz respeito à área da Poesia, a J. no desafio da escrita, o M. que fala de Fernando Pessoa (...)

Psicologia, é que são áreas que parecendo que não as pessoas gostam, porque há Programas de Animação na Verney” (F6).

Estas dificuldades são paradoxais relativamente à Recomendação da Unesco para a Educação das Pessoas Idosas, aprovada na 19ª sessão da Conferência Geral de Nairobi, nomeadamente no que se refere ao seguinte objectivo: “conservar as suas faculdades físicas e intelectuais, continuar a sua participação na vida colectiva e aceder aos domínios do conhecimento ou a tipos de actividades, que estiverem fora do seu alcance, ao longo da vida” (*in* Simões, *id.*, p.16). Três dos doze entrevistados (dois formadores e um formandos) mostram-se preocupados com a definição da metodologia geral que diz respeito à concepção e construção dos Programas:

“(…) é muito importante lançar programas que estimulem desafios mesmo em idade avançada” (F2).

“Tenho pena que não haja aqui cadeiras e Programas sobre Saúde, porque eu acho que somente tem de ser o médico a dar, tem de ser o médico a dar e não o enfermeiro, é interessante” (A2).

“(…) porque há uma gramática e o professor é italiano, uma coisa que eu acho quanto ao professor numa língua, deve ser realmente dessa língua, assim ele é um livro, é uma coisa viva (...) há uma qualidade” (F2).

A *função orientadora do animador* necessariamente deverá levar à escolha dos melhores métodos, aqueles que permitam às pessoas um *melhor conhecimento de si mesmo e da realidade que o rodeia* (Quintana, 1986, p.83). Do ponto de vista do resultado da Formação a escolha do método “joga muitas vezes um papel decisivo” (Meignant, 1997, p. 203). O que se passa, contudo é que muitas vezes cada formador “reinventa os seus métodos face a cada novo problema que encontra”(id., p.113).

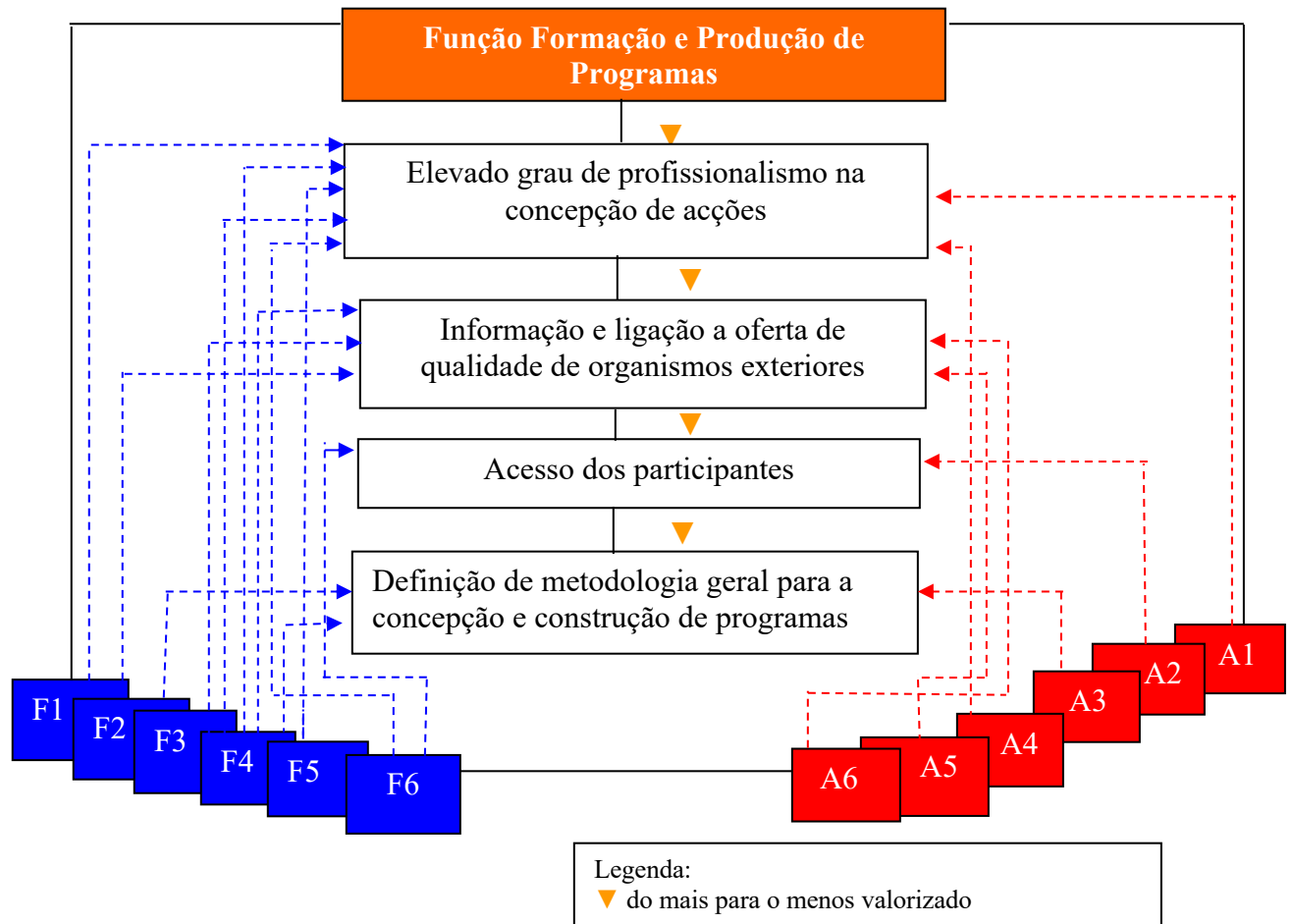
Tendo em conta que a UTI de Oeiras é um local em que se animam Idosos e que o funcionamento se processa por mimetismo relativamente às instituições “escolares” a questão da metodologia coloca problemas não só relativamente ao respeito pelas diferenças individuais e ritmos, mas também à forma como a informação deve evocada, tratada, organizada, codificada e estruturada. Realça-se o ponto de vista de Simões que sugere a necessidade de “definir categorias para enquadrar os diversos elementos” levando os Idosos a estabelecer relações entre eles (1999, p. 18). Destaca-se a importância de respeitar as especificidades do funcionamento cognitivo dos Idoso, estimulando-o e de favorecer a plasticidade e flexibilidade ao nível da inteligência, abrindo caminho à possibilidade de pensar segundo novas categorias.

Em síntese:

Mais de metade dos entrevistados (com destaque para os Formadores) valorizam um *Elevado profissionalismo na concepção de programas*. Menos de metade da amostra (com destaque também para os Formadores) coloca ênfase na *Informação e ligação a ofertas de qualidade* que resultam de parceria. Vêm de seguida, por ordem de importância atribuída o *Acesso aos participantes* (valorizado com alguma expressão por um Formando e um Formador) e a *Definição da metodologia geral para a construção e concepção de programas* valorizada por dois Formadores e um Formando.

Para uma visão de conjunto apresenta-se o seguinte diagrama:

Diagrama nº 10 – Função Formação e Produção de Programas



4. 4. Acompanhamento e Controlo

Pretende-se agora deslocar o foco da reflexão para os meios de acompanhamento que permitem julgar a qualidade da Formação dispensada. Há ou não um retorno de informação organizada sobre essa qualidade e sobre a qualidade de prestação dos organismos exteriores com os quais são efectuadas interacções durante o decorrer do plano? A UTI dispõe de meios de acompanhamento que permitam julgar a qualidade e boa utilização dos meios de concretização?

O movimento associativo que originou a UTI seguiu a lógica “do projecto para a parceria” (Monteiro, 2004, p. 256). Na realidade havia projecto, havia formadores disponíveis e havia formandos em situação de procura e expectativa. Nessa altura fermentava entre nós relativamente à terceira idade uma intensa actividade de natureza associativa em ordem a desenhar alternativas revitalizadoras de princípios de solidariedade, reciprocidade, responsabilização individual e colectiva, de exercício democrático e autónomo de gestão. Falava-se do “estado animador” e da necessidade de “apostar em sinergias entre este a sociedade civil” (*id.*, p.302):

“A ver a quem é que eu podia ligar isso, os subsídios que eu podia ter e onde é que não podia ter, levei muito não e não e não, porque ninguém tinha prática destas Instituições”(A1).

Algumas iniciativas que geraram UTI's, viram-se então confrontadas com aquilo que se revela talvez como a sua maior fragilidade - o estabelecimento de fórmulas geradoras de financiamento regular tendo em vista a gestão da sua actividade. Sem quererem abdicar da sua independência, dirigiram-se então para “ autonomia negociada” para serem reconhecidas e apoiadas (*id.*):

Mas isso as Câmaras, como é que se chama? (...) o poder local, tem obrigação de apoiar, é que eu não podia fazer mais nada se eles não me dessem a casa, claro foi o início, foi o apoio da Câmara (...) a Academia começou (...) aqui a sede provisória (...) esta sala que está aqui (...) aqui é que se faziam as primeiras reuniões, enquanto a casa esteve em obras” (A1).

Trata-se de reclamar uma postura já não de um “Estado Animador” mas de um “Estado Parceiro” (*ib.*).

A ideia de parceria é hoje um termo comum no léxico do universo associativo a propósito das configurações desenhadas pelas redes interinstitucionais, mas de que forma é que ela se torna significativa para os parceiros envolvidos ? O que mudou desde a fundação da Academia até hoje? O que se passa no terreno concreto? Que assimetrias, tensões e negociações é possível observar?

“Quanto à Câmara e à Junta, olhe dão-nos o máximo dos máximos dos apoios e considerações que se pode imaginar! Dão-nos apoio económico, dão-nos apoio nas obras que nos vão agora fazer, que são da ordem das dezenas de milhares de contos, dezenas de milhares de contos. Recebem-nos sempre que nós queremos da maneira mais afável, mais querida, mais (...) Olhe não têm mais que nos façam. Olhe (...) pode-se dizer com grande consideração e amizade” (F1).

A natureza das intervenções serve hoje *lógicas de sinergias* baseadas em recursos, saberes e poderes distintos (*ib.*, p. 256).

A Instituição não tem cessado de se envolver em oportunidades de *economia solidária* (*ib.*, p. 305) ao servir um projecto que contribui para formas alternativas de organização social prosseguindo na valorização de princípios de cultura, identidade, comunidade, solidariedade e laços sociais. É ainda pela continuidade das acções de formação no terreno detentora de um projecto forte e autónomo.

Apesar de assumir como disposição (artigo 48º, capítulo IV dos seus Estatutos) a intenção de receber subsídios do Estado ou de organismos oficiais, ela funda a sua opção numa lógica distinta da lógica do Estado como seu parceiro. O contraste entre as opções “ lógica de programa “ e lógica de projecto” é portanto o aspecto mais marcante nesta parceria (Monteiro, 2004, p. 307).

A sustentação da sua autonomia, inscreve-se hoje na procura de várias linhas de saída, todas elas corporizadas num quadro de prestação de serviços de proximidade. Trata-se de responder de forma competente a questões técnicas e instrumentais, ao controlo dos custos e meios de gestão interna, à forma como se posiciona face ao retorno de informação organizada que lhe chega dos

seus parceiros mas sobretudo (porque é essa a expressão mais genuína da sua qualidade de prestadora de bens e serviços) ao “planeamento de um acompanhamento” de qualidade que deve dispensar ao “conjunto de acções a realizar no decorrer do plano de Formação” - uma ferramenta de gestão de que deve dispôr (Meignant, 1997, p. 114).

Na realidade o que acontece é que não só não se chega à fase de avaliação do plano, como também não se planeia o acompanhamento. Por esta razão e porque o nosso foco de investigação é a aprendizagem dos Idosos não fazia sentido abordar estas questões directamente através das entrevistas. Foram portanto abordadas duma forma indirecta através de questões relacionadas com o bloco E dos guiões de entrevista, em ordem a identificar como é que formandos e formadores percepcionavam a resposta às suas expectativas.

Considera-se que numa avaliação pode haver o perigo de reduzir toda a acção, actividades e dinâmicas à mera execução de algo programado, como se isso permitisse alcançar automaticamente os objectivos propostos. Concretamente tomar-se a acção *como um fim em si mesma* e não como aquilo que de facto ela é e deve ser : *apenas e só um meio* (Quintana, 1986, p. 83).

Fica assim enfatizada a necessidade de mais investigação sobre a forma como a aprendizagem informal deve ser operacionalizada, tomando um relevo especial não tanto as acções que foram realizadas mas as que não foram e porquê.

Defende-se também o ponto de vista de Peter Alheit que nos lembra quanto é crucial que “as objectivações auto-reflexivas” das experiências singulares de aprendizagem tenham visibilidade. É na ponta terminal da aprendizagem informal - aqueles a quem ela se dirige, que está o poder para determinar quais os pré-requisitos úteis a essa operacionalização. Se assim não for as novas descobertas de aprendizagem correm o risco de instrumentalização (1999, p. 77).

Se pensarmos que o Plano de Formação foi concebido por Idosos e para Idosos e que as Acções de Formação foram implementadas essencialmente por Idosos e para Idosos então a reflexão deverá também ser conduzida para implicações mais profundas sobre o *conceito de controlo*. Na realidade as dinâmicas formativas têm fortes implicações relativamente ao *locus do controlo*, tendo em vista o envelhecimento (Fontaine 1999, p. 95).

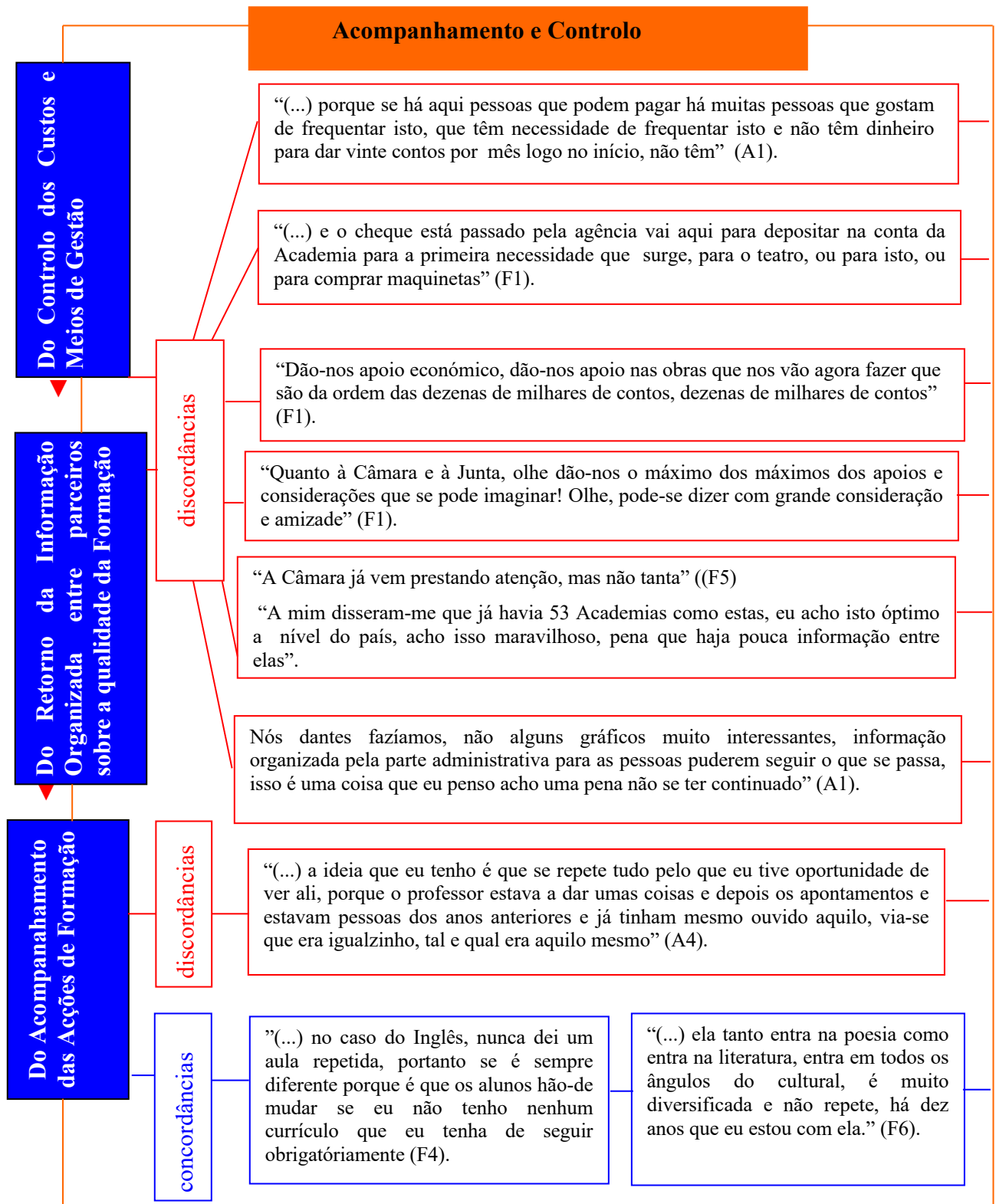
Relativamente aos Idosos significa que as “atribuições causais internas”, ao contrário das “atribuições causais externas” permitem a a estimulação da autonomia e o desenvolvimento de um sentimento de responsabilização que traz benefícios, porque o indivíduo se atribui a si próprio a tarefa de controlar (*id.*). O lugar do controlo é interno e é dentro de si que o indivíduo encontra antes de mais o poder para aceder aos recursos que precisa. Quando isso não depende apenas de si ele deve aceder à ajuda dos outros, sem abdicar da sua capacidade interna e da sua autonomia. Muitos Idosos são vítimas de perda de autonomia e solidão. Formas de institucionalização em que o indivíduo nada decide provocam geralmente estados depressivos de *resignação adquirida* (*id.*). Considerando um aumento das “percepções do controlo” (*perceived control*) realça-se a importância de reflectir no seio da instituição sobre as competências necessárias ao *controlo e acompanhamento da formação*, adoptando-se como ponto de partida “o desejo inato de interagir eficazmente com o ambiente” (Carré, Moisan & Poisson, 1997, p. 95).

A título exemplificativo, mas não exaustivo organizaram-se referências dos entrevistados no diagrama que se segue, em ordem a uma estruturação dos dados.

Concluindo:

O *Controlo dos Custos e Meios de Gestão* suscita discordâncias nos entrevistados. Formandos e Formadores têm opiniões diferentes sobre os meios que permitem uma melhor gestão. As opiniões também são discordantes relativamente à forma como se avalia o *Retorno da Informação Organizada entre parceiros, quanto à qualidade de Formação*. Relativamente ao *Acompanhamento das Acções* no seio da UTI as discordâncias indiciam situações que justificam a criação de um *Plano de Acompanhamento*. A criação desse Plano e sua articulação com uma *Avaliação Interna (individual e colectiva) das Acções de Formação* decorrentes do Plano poderia fornecer dados objectivos sobre as *Competências* requeridas. As concordâncias indiciam que o *Know-how* dos Formadores pode ser um recurso importante a utilizar nesse processo.

Diagrama nº 11: Acompanhamento e Controlo



Legenda: ▼ do mais para o menos valorizado

4.5. Visibilidade de Resultados

Em matéria de Formação é importante verificar se as boas intenções são efectivamente traduzidas em factos. Trata-se de descobrir os traços que permitam tornar visíveis os resultados sobre a qualidade da Formação dispensada, isto é ver concretamente em que é que esta Formação foi útil. Para identificar as posições dos entrevistados face aos resultados obtidos foram colocadas as seguintes questões (aos Formandos e aos Formadores):

- Para que serve o conhecimento procurado e obtido aqui? Que efeitos e resultados tem obtido? Está satisfeito? Qual é na sua opinião a importância de uma associação como esta?

Esta última questão prende-se com um interesse heurístico: tomar a organização como um ponto focal para se compreender melhor a ligação “indivíduo-sociedade” (Moisan, *in* Carré, Moisan & Poisson, 1997, p. 221-222). Uma vez que os fenómenos organizacionais têm a sua lógica é importante tomar conta das interferências entre elementos constitutivos da organização /associação e as actividades de Formação dispensadas.

Considerando a associação como uma Organização Aprendiz, pode afirmar-se na realidade que devido a essa Formação os Idosos dispõem dum aumento de *Capital Simbólico* (Alheit, 1999, p. 69)? Dispõem agora efectivamente não só de um maior número de “chips azuis” (um aumento de capital cultural acerca das pessoas, das suas mentes e dos seus corpos, da arte e da sociedade) mas também de um maior número de “chips vermelhos”, isto é um aumento de Capital Social, de conexões e ligação aos recursos (Alheit, *id.*)?²⁴.

Se tomarmos em conta as referências dos entrevistados não podemos deixar de sublinhar uma aspecto consensual: a totalidade dos Formandos e Formadores converge no sentido de considerar positivamente a Formação usufruída. A Associação é vista como “um importante local de ajuda e conforto”; “de grande sucesso”; “produto de ouro”; “resposta embora relativa variada e heterogénea a necessidades de Aprendizagem e procura de conhecimento e socialização” (F5, A1 e F1, F6 e F2). Local “onde se tem companhia, encontro com os outros e troca de ideias” (A1). Local “onde se está em contacto e há um ambiente”; “onde se está com gosto e interesse, onde cada um sente a Aprendizagem e está bem consigo próprio, porque se está inserido num ambiente” (A1, A2). “Local onde se aprende a conviver melhor, a aceitar melhor os outros (A5); “onde há aproximação e contacto” (A1, A5). Enfim pretexto para “relembrar e estar mais aberto”; oportunidade para “alterar a forma de ver o mundo; estar mais feliz e soltar preocupações” (A3, A4, A5). Possibilidade de “auto-estímulo, de exercício da curiosidade, porque os conhecimentos ainda servem e ainda são úteis” (F4, A3, A4, A5, A6). Eventualmente ponto de partida para “aprendizagem auto-dirigida”; (F4, F1, A4) frequentemente ponto de chegada para “aumento da qualidade de vida” (A3, A4, A5, A6) e também para “benefícios interiores, bem-estar e auto-realização” (F5, F6, A6).

²⁴ Referente à metáfora do casino de Bourdieu: “Os chips negros” representam o nosso capital económico; os “chips azuis” simbolizam o nosso capital cultural, exames e títulos, o que sabemos acerca das pessoas, mentes e corpos, arte e sociedade; os “chips vermelhos” são o capital social, as nossas ligações, o acesso social aos recursos (iAlheit, 1999, p. 69).

“São locais de grande sucesso (...) esta nossa não é muito maior primeiro porque nós não queremos” (F1).
“É. É. É claro que é relativa. Varia muito de aula para aula, varia muito de percurso. É heterogénea” (F2).
“A Academia ajuda imenso, não há dúvida que ajuda imenso, não há dúvida que ajuda imenso” (A1).
“Considero, a Academia é um produto de ouro, é um produto de ouro, pelas pessoas que têm cá entrado” (F6).
“Completamente, eu não seria nada do que sou, se não fosse a Academia” (A5).
“Portanto isto são instituições que devem continuar, é bom que existam, e é bom que continuem” (A6).

A evidência de que as acções propostas estimulam a Aprendizagem dos actores faz ressaltar a natureza dos processos de Aprendizagem ao Longo da Vida:

“De modo que acho que os objectivos se têm atingido, isto é um processo, é um processo, não se pode parar, tem que sempre se tentar mais” (F4); “Sem dúvida nenhuma, evidentemente que nós queremos sempre mais, queremos sempre mais no momento em que a Academia está, eu acho que ela tem dado muito a muita gente”(F5).

Na realidade estes processos trazem para o seio da *Learning Society* fecundos debates. Será o novo conhecimento que transforma as nossas sociedades em sociedades cognitivas, forçando-nos a ser aprendentes ao longo da vida? Ou somos ameaçados pela aceleração dos processos de transformação social que nos transforma obrigatoriamente, forçando-nos a escolher entre estagnar ou tomar parte incessante e permanente na Aprendizagem? Ou mudou o programa da nossa própria vida à medida que passámos de uma sociedade de classes a uma sociedade de eventos e estilos de vida? E desta forma somos levados a um impulso em direcção à auto-realização (*self-realisation*) à aprendizagem auto-dirigida (*self-directed learning*) e à biograficidade do social (*biographicity of the social*) (Alheit, 1999, p. 13)?

“Nós sentimos que aprendemos, nós sentimos que se se falar no assunto até sabemos alguma coisa e estamos bem connosco próprios, inseridos no ambiente, portanto eu acho que se aprende mesmo” (A4).
“(…) auto-estímulo (...) enfim, preencher lacunas da curiosidade” (F4).

As formas de ajustamento que os actores defendem para se esbater a clássica visão - “nós estamos aqui em cima e vocês aí em baixo”, são agora muito mais ditadas pela sobrevivência lógica da experiência biográfica, conforme este Formador:

“Pois, porque eu acho que os Centros de Dia não respondem a isto. Os Centros de Dia deveriam ser transformados em pequenos locais, pequenas Academias, digamos assim. Eu vejo o que é que as pessoas fazem nos Centros de Dia, estão ali simplesmente não têm aulas de coisíssima nenhuma (...) mesmo que essas pessoas tenham uma instrução de base diferente para usar as palavras, se calhar têm em si até conhecimentos que poderiam dar a outros e que não são aproveitados, porque há muita gente que nem andou na escola e sabe muitíssimo” (F4).

Ao pôr ênfase na relação entre o conhecimento e o contexto, este Formador mostra-se altamente sensibilizado para a significância da Educação de Adultos. Ele já não olha para a desigualdade social como um fenómeno que depende literalmente da inclinação do *ranking*, ele perspectiva troca de saberes e interações dinâmicas entre dinâmicos estilos de vida, capazes de gerarem dinâmicas formativas. A ideia de que a sociedade se estará movendo em direcção ao reconhecimento da igualdade dos seres perante a idade (*Age Equality*) não é completamente nova,

nem é uma moda, nem uma teoria. Será muito simplesmente a urgência de nos tornarmos mais intergeracionais e de reinventarmos uma Comunidade de Gerações (*Community of Generations*)?

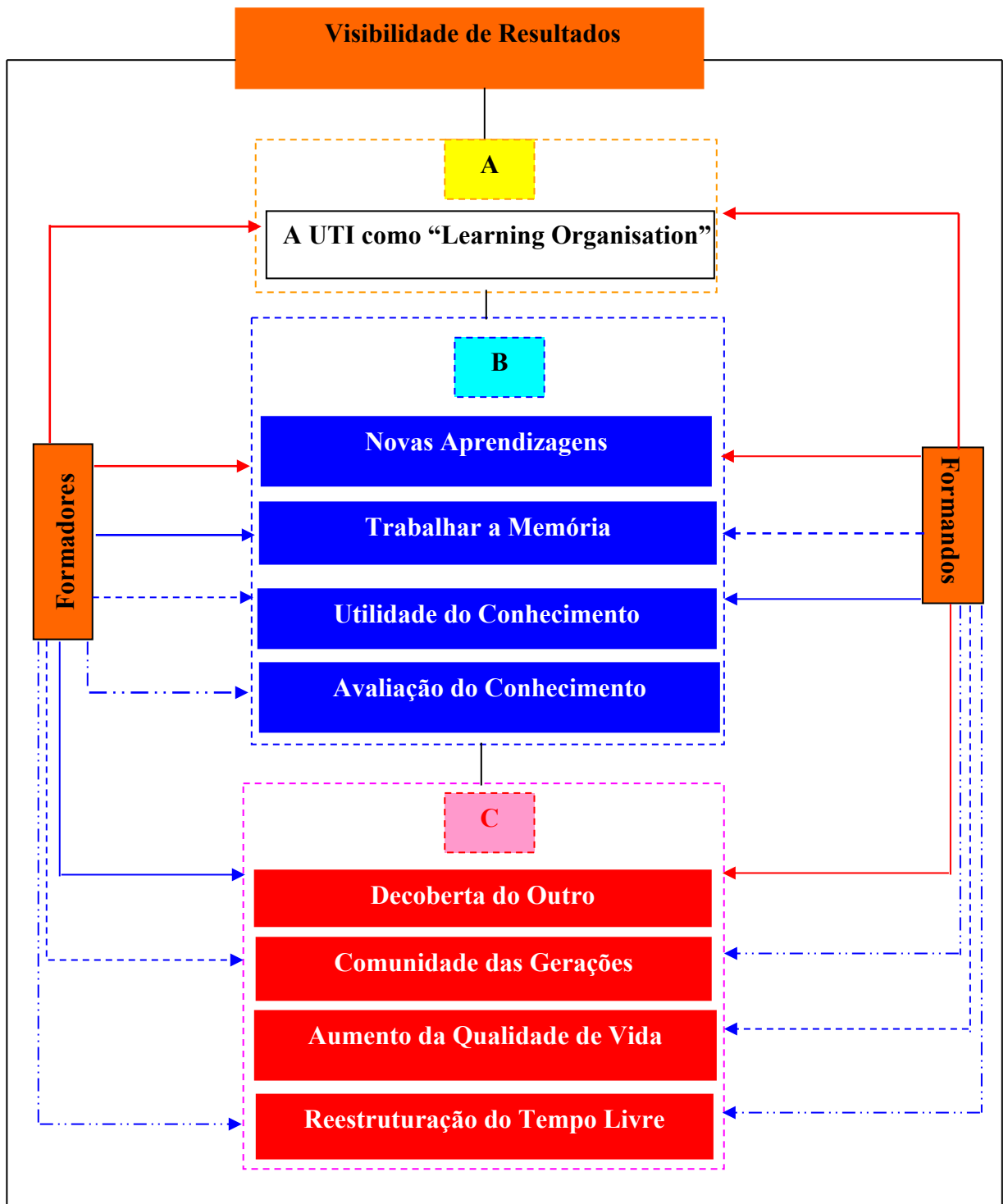
”E eu vi os tapetes e estavam bem feitos, veja bem, portanto as pessoas aprendem sim, aprendem. Formação de Adultos velhos é possível, às vezes pensa-se é que não, há preconceitos, há muitos preconceitos”(F4).

A relação bastante significativa estabelecida entre Formandos, Formadores e a UTI como um ambiente de Aprendizagem, está de acordo com a opinião de Simões segundo a qual, à excepção de uma reduzida percentagem de casos de envelhecimento patológico, a maioria dos Idosos chega à idade da reforma com razoável saúde e conservando bastante bem as capacidades intelectuais, mnésicas e de aprendizagem (Simões, 1999). Está também de acordo com a necessidade de estabelecer entre Idosos e Instituição uma ligação forte. Essa ligação deverá traduzir-se num princípio de abertura recíproca, de selectividade e auto-organização para resistir *ao inumano nas nossas sociedades* (Esteves, 1994, p. 187). Não sabemos se isso será suficiente para os Idosos recuperarem “as meta-narrativas perdidas da modernidade” (Alheit, 1999, p. 74-77). Não sabemos se a Formação adquirida é apenas mais uma espécie de “mosaico ou patchwork” produzido pelos envolvidos numa face específica da sua vida, por sinal a última, ou se é do ponto de vista da *biograficidade do social* (idem), suficientemente consistente para facilitar a unidade do conhecimento e a unidade do ser humano como ser autopoiético mas é sem dúvida uma tentativa válida. Para a estruturação dos dados considerou-se o Elemento Institucional (A), o Capital Cultural (B), e o Capital Social (C). Os resultados constam do diagrama que se segue.

Em síntese:

- 1 - Existem relações bastante significativas entre *Formandos, Formadores* e o *Elemento Institucional* (A) enquanto prestador dum serviço de Formação cujo capital reside nas instalações e equipamentos, experiência acumulada, normativos, planos e projectos.
- 2 - Existem igualmente relações bastante significativas entre *Formandos, Formadores* e *Capital Cultural* (B) absorvido sob a forma de novas Aprendizagens. Estas relações são indícios de estímulo ao funcionamento intelectual dos Idosos. O *Trabalho com a Memória* é mais significativo para os *Formadores* e a *Utilidade do Conhecimento* para os *Formandos*. A *Avaliação do Conhecimento* aparece como a forma menos significativa porque não tem qualquer expressão entre os *Formandos* e muito pouca entre os *Formadores*.
- 3 - Há também uma relação bastante significativa entre *Idosos* e *Capital Social* (C) adquirido sob a forma genérica de *Descoberta do Outro*. Esta relação indicia um *aumento da Socialização* dos Idosos e uma *maior inserção na Comunidade*. O *Aumento da Qualidade de Vida* é significativa para os *Formandos* e a possibilidade de concretizar a *Comunidade das Gerações* é mais significativa para os *Formadores*. A *Reestruturação do Tempo Livre* é menos significativa, contudo valorizada por *Formandos* e *Formadores*.

Diagrama nº 12 Visibilidade de Resultados



Legenda:

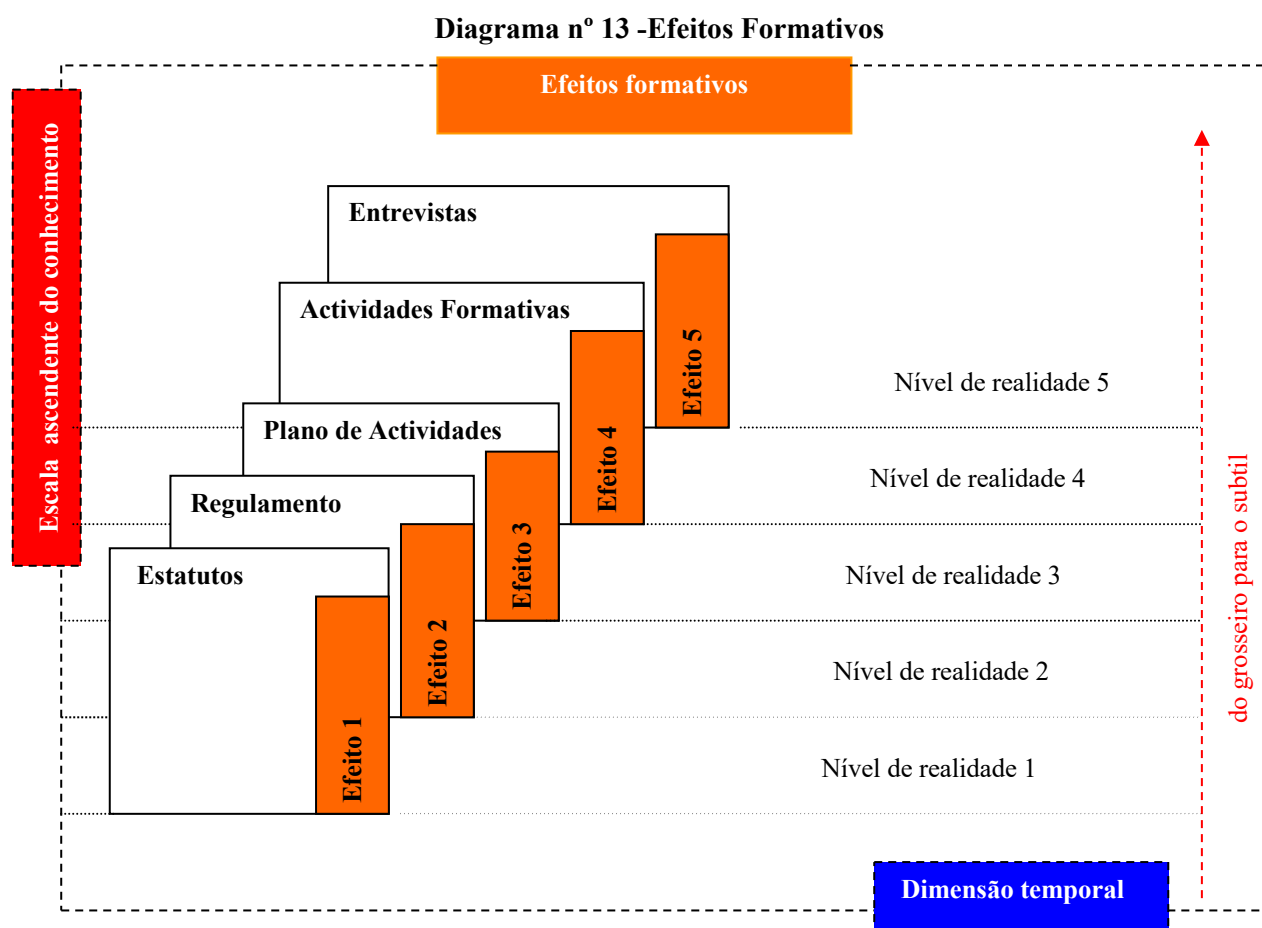
	Relação bastante significativa		Relação muito significativa
	Relação significativa		Relação menos significativa

	Elemento Institucional		Elemento Capital Cultural		Elemento Capital Social
--	------------------------	--	---------------------------	--	-------------------------

CAPÍTULO 8: CONCLUSÕES

1. EFEITOS FORMATIVOS

Pretende-se agora interpretar de que forma se conjugam os diferentes produtos que foram objecto de investigação, em ordem a perceber os efeitos formativos que foram produzidos.



Uma vez que segundo Nicolescu, podemos ascender na escala vertical do conhecimento e este está aberto para sempre, importa perguntar se existe de facto uma coerência entre os *diversos níveis de realidade*²⁵ e a cadeia de eventos que sucede temporalmente (2000, p. 40) Do ponto de vista dos efeitos formativos como se exprime essa coerência? Cada um dos produtos analisados diz respeito a um conjunto de processos e acontecimentos, que marcaram e influenciaram o campo concreto da Formação dos Idosos e podem traduzir-se por efeitos específicos:

1 - Efeito estrutural (causado pela emergência dos estatutos) - criação de uma estrutura de promoção de lazer, convívio e cultura, mediante a oferta de actividades físicas e intelectuais a aos membros mais idosos da comunidade destinada à valorização e actualização dos saberes e aptidões dos seniores, a qual produziu *efeitos na integração social e comunitária dos seniores*.

²⁵ Definição de nível de realidade, segundo Nicolescu: "Conjunto de sistemas invariantes sob a acção de um número de leis gerais" (2000, p.18).

2 - Efeito organizacional (causado pela criação do regulamento) - definição do regime de funcionamento da UTI, das suas estruturas de implicação educativa, bem como dos direitos e deveres dos seus diferentes membros, o qual produziu *efeitos ao nível do funcionamento e organização da instituição*.

3 - Efeito de antecipação das acções programáticas (produzido pela elaboração do plano de actividades) - estabelecimento dos objectivos, formas de organização e de programação das actividades através da identificação das actividades e recursos envolvidos produzindo *efeitos ao nível da antecipação e da condução das acções, ao nível operativo e avaliativo*.

4 - Efeito pragmático (expresso na concretização das actividades formativas) - criação de um campo praxeológico onde a acção, o vivido e o pensamento se mesclam produzindo *efeitos nos Formandos e Formadores*

5 - Efeito comunicacional e dialógico (resultante da produção e tratamento de entrevistas) - abordagem do campo da formação segundo o discurso dos actores envolvidos - Formandos e Formadores, em ordem a produzir *efeitos de interacção, intercâmbio, investigação e estudo*.

Todos estes efeitos se entrelaçam na apropriação de experiência formativa. Trata-se de uma experiência multidimensional e multireferencial que não pode ser traduzida por uma redução quantitativa dos dados. Levar em conta todos os dados presentes na situação obriga-nos a considerar que a ascensão na escala do conhecimento forçou os actores a encontrar formas de ultrapassar todos os antagonismos e constrangimentos que se colocaram à experiência formativa, para encontrar o **terceiro termo incluído**, portanto a superação desses antagonismos e a subida de nível de realidade, uma vez que esta só é possível à medida que se vão descobrindo “zonas de não resistência do objecto e do sujeito transdisciplinares”(idem, p. 44).

Finalmente, perante os dados pertinentes que ressaltavam de todos os quadros, mais uma vez se subdividiram os dados para elaborar um “**maître tableau**” isto é a meta-matriz seguinte (conforme sugestão recolhida em Miles e Huberman, 2005, pp.318; 342).

Para facilitar a leitura dos dados tomou-se como Produtos os diferentes instrumentos de trabalho criados e utilizou-se siglas para as entrevistas: Formadores (sigla F) e Formandos (sigla f).

Matriz - síntese nº 11 - Meta - Matriz Efeitos Formativos

Efeitos Formativos	Regulamento	Estatutos	Plano	Actividades Formativas	Entrevistas F / f
Socialização					
Solidariedade e Cooperação					
Expressão na Comunidade					
Estimulação Cognitiva					
Ligação Razão-Emoção					
Ligação Corpo-Mente					
Intergeracionalidade					

Legenda:

Produtos fortemente presente moderadamente presente fracamente presente ausente

Formadores (F) fortemente presente moderadamente presente fracamente presente ausente

Formandos (f) fortemente presente moderadamente presente fracamente presente ausente

Concluindo:

O efeito mais *fortemente presente* neste estudo é a *Socialização*. Encontra-se nos Estatutos, no Plano, nas Actividades Formativas e no discurso dos actores (as entrevistas). As variáveis *Estimulação Cognitiva* e *Expressão na Comunidade* apresentam uma predominância de efeitos muito semelhantes, estando esta última moderadamente presente na opinião dos Formadores. Segue-se por ordem de importância a *Solidariedade e Cooperação*, mais valorizados por Formadores do que Formandos e com efeitos fortemente presentes nos Estatutos e Actividades Formativas e moderadamente presentes no Plano e Regulamento. Ausente no Regulamento, a *Ligação Razão-Emoção* está, contudo, fortemente presente no Plano e Actividades Formativas, sendo mais valorizada por Formadores. A *Ligação Corpo-*

Mente apresenta uma distribuição semelhante sendo, no entanto, mais valorizada por Formandos. Como efeito menos presente e menos valorizado encontra-se a *Intergeracionalidade*.

As novas aprendizagens realizadas e assumidas pelos actores traduzem-se incessantemente por novos questionamentos, porque a cultura do eterno questionamento acompanha respostas aceites como temporárias (ibidem, p.94). Em ordem a compreender o significado dessas aprendizagens, pretende-se agora reflectir sobre a totalidade dos resultados apresentados, isto é apresentar as conclusões, pondo em evidência as dimensões em análise e as limitações, sugestões e contribuições do estudo.

1. DIMENSÕES EM ANÁLISE

Este estudo teve como objectivo:

- Descrever analisar e caracterizar a Formação que a ACTI coloca à disposição dos seniores do concelho de Oeiras;
- Saber a posição dos Formandos relativamente à Aprendizagem, como se ajusta às suas necessidades, desejos e interesses e os resultados obtidos;
- Compreender a posição dos Formadores relativamente à Aprendizagem, a forma como concretizam os seus objectivos, como respondem às necessidades, desejos e interesses dos seniores e os resultados que obtém; e
- Conhecer e caracterizar a forma como Formandos e Formadores avaliam a Instituição enquanto entidade Formadora e Organização Aprendente e qual a importância que lhe atribuem.

Neste capítulo são apresentadas as principais conclusões de investigação tendo em conta as dimensões do problema a investigar e as questões inicialmente colocadas. As dimensões implicadas dizem respeito a três níveis distintos do problema:

Nível 1: Os *actores envolvidos* e sua caracterização tendo em conta dois grupos distintos: Formandos e Formadores;

Nível 2: *As aprendizagens percebidas e avaliadas pelos actores;* e

Nível 3: A *importância* atribuída à *Instituição como entidade Formadora e Organização Aprendente*.

Tendo em conta as dimensões em análise no estudo e as questões orientadoras foi possível chegar a algumas conclusões que desenvolvemos de seguida.

❖ Os Actores envolvidos:

As conclusões que se apresentam de seguida pretendem responder a questões iniciais, tais como:

- ✓ Quem são os idosos que procuram a Academia?
- ✓ Quais são os seus motivos, interesses e necessidades?
- ✓ Que actividades procuram?
- ✓ Quais as suas necessidades de Aprendizagem e como as manifestam?

Salientam-se os seguintes aspectos:

- Em Outubro de 2005 estavam envolvidos na Academia 408 Idosos, sendo 72 Formadores (25 do sexo masculino e 47 do sexo feminino) e os restantes Formandos. Predominam elementos do sexo Feminino.
- Caracterizam-se por serem na sua grande maioria Idosos reformados que procuram e privilegiam ofertas de Educação e Formação para minimizar os efeitos negativos da reformas e as suas repercussões em situações de crise ligadas às áreas profissional, de saúde e afectiva.
- Há consenso entre Formandos e Formadores quanto ao reconhecimento de um conjunto de perturbações de saúde, psicológicas e sociais que estes actores evidenciam, particularmente: problemas de isolamento, de dependência psicológica, de depressão, suicídio, Alzheimer e AVC.
- A *Procura de Actividade* (valorizada sobretudo pelos Formandos) contraria estereótipos ligados ao envelhecimento indicando a presença de *próactividade*, a qual é preditiva da existência de capacidades de *aprendizagem autodirigida*.
- A *Procura Cultural* (mais valorizada pelos Formadores) põe em evidência o dinamismo dos actores locais sendo um indicador de compromisso dos sujeitos envolvidos consigo próprios e com a sociedade.
- Formadores e Formandos (estes com alguma dificuldade) verbalizam e referenciam *Necessidades de Formação* que põem em destaque a *importância de manutenção da vida social (condição de velhice bem sucedida²⁶)* sobretudo *Necessidades Relacionais, Psicológicas, Afectivas, Cognitivas, de Ocupação de Filiação e Culturais*.
- Os Formandos apresentam também mais dificuldade em expressar os seus desejos relativamente às ofertas de Formação. Contudo manifestam-se mais sensíveis (embora numa forma pouco expressiva) a *Necessidades de Informação e Actividades na área da Saúde e Necessidades de Autonomia e de Experiências de Auto-Directividade*.

²⁶ Fontaine, Roger (1999, p. 150)

- A consciência explícita das necessidades é baixa (chega a ser mesmo ocultada) tanto da parte dos Formandos como dos Formadores. Existe um *défice de negociação de necessidades*, agravado pela *ausência de mecanismos de análise de necessidades*.
- Não foram até ao momento aplicados na ACTI *quaisquer instrumentos específicos de pesquisa sobre análise de necessidades*, pelo que os Formadores se apoiam quase exclusivamente nas suas representações construídas sobre Formação de Idosos e na sua própria experiência empírica.
- O estudo detectou que o que os actores privilegiam relativamente a *Necessidades e Ofertas de Formação* pode ser transformado em *Objectivos Indutores de Formação*.

❖ As Aprendizagens

Relativamente às aprendizagens salientam-se de seguida alguns aspectos relacionados com questões formuladas inicialmente, como por exemplo:

- ✓ O que é que se ensina e o que é que se aprende na ACTI? Como se aprende?
- ✓ Que conteúdos, programas e actividades são implementados?
- ✓ É possível formar um Idoso? O que é (para si) Formar um Idoso?

➤ *Modalidades de Formação, práticas e conteúdos:*

- As acções de Formação ocorrem *na linha do modelo escolar* sendo ainda utilizados os termos *disciplinas teóricas* e *práticas*. As primeiras são sobretudo centradas na acção do Formador e na transmissão de informação na linha do *modelo de formação centrado nas aquisições* (Ferry 1987). Esta forma de conceber a Formação é negativa, enfatiza o seu carácter instrumental e adaptativo “à posteriori”, contraria as concepções que são hoje recomendadas pelas estratégias da Aprendizagem no contexto das actuais sociedades de Informação e põe em destaque um processo cumulativo e linear relativamente à Aprendizagem que se repercute negativamente nos seniores. Torna-se além disso muitas vezes impeditiva numa abordagem transdisciplinar que permite unificação de conhecimentos, práticas e experiências. Mesmo a maior parte das práticas circunscreve-se sobretudo à *modalidade de Formação em sala de aula*.
- As “disciplinas teóricas e práticas” isoladas ou agrupadas configuram 4 pólos de Actividades e Práticas de Formação: *o pólo Cultural-Humanista; o pólo Artístico-Técnico*, o pólo *Corporal-Terapêutico* e o *Pragmático- Ocupacional*. Estes pólos podem ser vistos como oportunidades para misturar *conteúdos e áreas diferentes de Formação* provocando, eventualmente, conforme a capacidade do Formador, o interesse dos conteúdos e a motivação dos Formandos, a emergência de aspectos positivos que permitem às Ofertas Formativas distanciar da habitual dicotomia teoria-prática. A mistura engendra novos formatos (nitidamente mais transdisciplinares) no interior das Ofertas Formativas, alguns

deles com elevada sucesso. O estudo identificou na ACTI dois formatos de grande sucesso: *Humanidades + Cultura + Música + Viagens; Letras + Arte*. Todos os anos se esgotam as inscrições nas “disciplinas” que adoptam estes formatos e têm vindo a ser criadas mais “aulas” para responder ao elevado afluxo de seniores que se manifesta. A permanência durante vários anos nestas “aulas” coloca problemas de organização agravados pelas condições logísticas.

- Em algumas das chamadas *disciplinas* podem manifestar-se fenómenos de aumento exponencial de Formandos, em ofertas consideradas (por eles) como atractivas e de qualidade, mas também fenómenos de sentido inverso, de esvaziamento de interesse em outras disciplinas e Formadores. Neste caso é muito criticada a forma de Animação e de Formação escolhida, a metodologia, os conteúdos e a atitude do Formador. O estudo detectou abandono de Formadores nestas circunstâncias.
- Há referências a atitudes de consumo passivo da Formação, agravadas nos últimos anos, quando a ACTI deixou de ser um modelo do tipo familiar e permitiu inscrições a faixas etárias mais baixas (agora a partir dos 45 anos).
- Como aspecto positivo salienta-se a *Valorização e Revalorização da Aprendizagem*, pela totalidade da amostra, aspecto que reforça positivamente a educabilidade dos seniores e confirma a existência de *capacidades de reserva de base* e *capacidades de reserva desenvolvimentistas*.²⁷ A possibilidade de Aprendizagem de Técnicas (sobretudo nas áreas visuais e plásticas) é muito valorizada pelos Formandos, o Diálogo é fortemente valorizado tanto pelos Formandos como pelos Formadores e o trabalho educativo e formativo relacionado com a Memória é expressivamente valorizado.

➤ *Tempo de Formação*

- As actividades da ACTI desenrolam-se *ao ritmo do calendário escolar* praticado nas Instituições de Educação Formal. O estudo detectou que muitos Formandos manifestam mau estar nos períodos relacionados com as miniférias dos períodos (Natal e Páscoa) e sobretudo com as férias grandes manifestando, nessas alturas, o desejo e a necessidade de usufruírem mais tempo na Instituição. Este aspecto é sintomático de que a ACTI implementa um ritmo significativo às suas vidas e que eles são dependentes desse ritmo.
- Predominam de forma absoluta *acções de curta duração* (aulas de 50 m teóricas ou práticas).
- Acções de média duração relacionam-se com *pequenas Visitas Culturais* (sobretudo a museus e locais de interesse do ponto de vista Cultural e/ ou do Património) no contexto de várias disciplinas (História de Arte sobretudo) mas podem também alargar-se a *Visitas Culturais e de Entretenimento* (que chegam a durar um dia), *Espectáculos, Festas e*

²⁷ Fontaine, Roger, 1999, p.151

Actividades Culturais. Têm muita adesão dos Formandos. Têm igualmente adesão actividades relacionadas com a Galeria-Livraria Municipal Verney que envolvem sobretudo Letras e Arte, tomando a forma de *Exposições, Conferências e Lançamento de Livros.* São mais frequentes no final do último período e duram entre duas a três horas. São oportunidades para estreitar laços sociais com a Comunidade, outros grupos (escolas ou associações) e dirigentes autárquicos, permitindo aos seniores um *aumento da auto-estima.* Ocorrem ainda, embora em muito menor número, *Grandes Viagens* a países e lugares distantes que envolvem vários dias e que atraem crescentemente o interesse dos seniores.

➤ ***Modo de Funcionamento da ACTI quanto à organização da Formação***

- Existem tensões dialécticas no interior da Academia relacionadas com o modo de organização das actividades e ofertas formativas, particularmente relacionadas com os critérios dos Formandos na escolha de actividades teóricas e práticas. O estudo revelou que não há consenso entre os sujeitos no interior da ACTI quanto a: ***escolha de programas ou áreas*** mais apropriadas, ***forma como se realiza*** o contacto directo entre Formandos e Instituição, ***finalidades da associação, perspectivas de ligação em rede e funcionamento de áreas*** com procura elevada. Embora haja consenso quanto à ***importância da motivação e do interesse, não há*** nem ***quanto às capacidades a desenvolver***, nem quanto à ***forma como deve ser feita a aprendizagem.*** Revelou também que ***não há consenso*** quanto à ***forma como se organizam conteúdos e áreas.***
- Os canais de informação existentes resumem-se à lista de inscrição nas disciplinas. Eventualmente por vezes aparece um número muito baixo de Formadores, os quais disponibilizam um pequeno programa que tem uma informação mínima sobre temáticas, conteúdos e práticas a implementar. Normalmente os Formandos utilizam apenas o seu conhecimento prévio como forma de orientação. Os novos inscritos contam então com a opinião dos mais antigos na ACTI, o que é feito de modo informal. Os Formandos podem ter também eventualmente acesso à folha “Horário” que contém informação detalhada sobre: nome da disciplina, local onde é ministrada, tempo de duração e nome do Formador correspondente.
- Do ponto de vista do modo de funcionamento da ACTI quanto às aprendizagens relacionadas com ofertas de Formação, é evidente e negativo um manifesto “mimetismo” relacionado com formas Académicas tradicionais da esfera da Educação Formal.
- O Plano de Actividades que funciona como um Plano de Formação aparece mais como um instrumento de adaptação face às exigências da Autarquia para justificar o financiamento e menos como um instrumento resultante de processos integrados de organização e gestão (diagnóstico, planificação, execução e avaliação).
- A ACTI relativamente a outras UTI’s Portuguesas apresenta um número muito elevado de ofertas formativas (98). Este facto pode indicar o predomínio duma *lógica de oferta* sobre

uma *lógica de procura* e a existência dum tipo de *formação à la carte*. O estudo revelou que não existe consenso quanto à forma como se avalia o elevado leque de actividades Formativas. A actual Direcção abriu o leque de disciplinas como forma de ultrapassar tensões provocadas pela impossibilidade de muito acederem a áreas do seu interesse.

➤ ***Conceito de Formação Adequado a Idosos***

- A totalidade da amostra admite que é possível formar um Idoso. Alguns Formadores destacam contudo, que este aspecto só faz sentido se existirem *Objectivos de Formação* muito mais alargados do que os que se praticam no mundo da “chamada Educação Escolar”. O estudo recolheu alguns contributos dos sujeitos envolvidos para a “extensão e compreensão do conceito”. Salientam-se os aspectos seguintes: São valorizadas **5 dimensões: Relacional, Pragmática, Cognitiva/Emocional, Comunitária e Ideológica**.
- A dimensão mais valorizada é a **Relacional**, com destaque para *Formação como Arte de Convivência e Partilha, Formação Dialógica e Formação como Arte do Tempo*. Por ordem de importância atribuída segue-se a dimensão **Comunitária** com destaque para a *Educação Comunitária e para a Comunidade das Gerações*. A dimensão **Cognitiva Emocional** aparece em terceiro lugar agregando uma única componente: *Inverter o declínio intelectual/emocional* para a qual se valorizam sobretudo temáticas como *Saúde, Memória, Mente e Cérebro e a Pessoa como Tema*. Como menos valorizadas aparecem as dimensões **Pragmática e Ideológica**. Na primeira ressalta-se o valor atribuído (pelos Formandos) à *Educação Informal* e, na segunda, o destaque atribuído (pelos Formadores) às componentes *Caminhar para si próprio, Busca da Felicidade e Sentido de Vida e Transcendência*.

❖ ***A Instituição como entidade Formadora e Organização Aprendente.***

De seguida, salienta-se a ACTI enquanto organização aprendente, dando resposta a questões inicialmente formuladas, tais como:

- ✓ Acha que a Academia responde aos problemas dos idosos que a procuram? O que pensa da forma como a Academia numa maneira geral permite e potencia as aprendizagens?
- ✓ Que efeitos e resultados tem obtido? Como formador está satisfeito com os resultados obtidos?
- ✓ Tendo em vista a Formação de idosos qual é a importância de uma associação como esta?

➤ **Formação disponibilizada:**

- A *falta de espaço* e a inexistência de *gestão previsional, preventiva ou antecipatória* (Meignant, 1997) para identificar a curto ou longo prazo necessidades individuais ou colectivas afectam negativamente a Adequação dos Serviços.
- Não é claro que possam ser tomados bons processos de decisão relativamente à organização da Formação, uma vez que não são claras as *relações estabelecidas entre os objectivos operacionais do PA* e as *competências disponíveis* dos Formandos. Este aspecto parece-nos relevante uma vez que ultimamente tem sido valorizada a *atitude de Auto-Formação como uma Competência - chave de Formação Contínua* (Pires, 2000, p.156).
- O estudo revela que existe um défice de conhecimento quanto às competências que podem ser mobilizadas pelos Idosos. Uma vez que a Formação não é um fim em si, mas um meio, é importante fazer ressaltar o papel das *competências existenciais (somáticas, afectivas, conscientes), instrumentais ou pragmáticas* e a necessidade de uma *articulação consciente entre actividade e idealização* (Josso, 1991, p.55).
- Não existe Plano de Acompanhamento da Formação e o Plano de Formação não chega à fase de Avaliação. A **Avaliação** existe para dar resposta em tempo e servir para actuar, pertence cada vez mais ao durante e não ao após. O processo de Avaliação entendido como um processo de análise e reflexão envolve vários actores e implica a elaboração de instrumentos adequados. É urgente a implementação regular de formas de Avaliação individual e colectiva. A construção de instrumentos de Avaliação torna-se uma prioridade incontornável com repercussões ao nível da qualidade da Oferta Formativa e dum adequado funcionamento institucional. Pode também conferir uma margem maior de poder à Instituição nos processos de parceria.
- Não existe consenso entre os actores quanto ao Controle dos Custos e Meios de Gestão. Relativamente à Produção de Programas não existem Meios de Acompanhamento que permitam avaliar a qualidade e a forma como se concretizam.
- O estudo detectou manifestações de assimetrias e tensões entre as opções "Lógica de Programa" (seguida sobretudo pela Autarquia) e "Lógica de Projecto" (defendida pelos actores).
- Existem fortes barreiras institucionais, situacionais e individuais à Educação Informal.
- As referências à aplicabilidade do Conhecimento são positivas (sobretudo pelos Formandos)
- A Instituição é percebida como um *Ambiente de Aprendizagem* que permite apropriação de *Capital Cultural e Social*. O *Capital Cultural* exprime-se pela possibilidade de trabalhar a Memória, e de adquirir Novas Aprendizagens e Conhecimentos alguns ainda úteis e aplicáveis.
- O *Capital Social* caracteriza-se pela oportunidade de *Descobrir os Outros* ao mesmo tempo que encontra o seu *lugar na Comunidade, pelo Aumento e Qualidade de Vida e pelo desenvolvimento da capacidade de Reestruturar o Tempo Livre*.

- Há consenso quanto à Formação disponibilizada, a qual é avaliada como *variada e heterogénea (ainda que relativa) quanto às necessidades de Aprendizagem e à procura do Conhecimento e da Socialização*. Como aspectos definidores dum estímulo contínuo à Aprendizagem aparecem: *a possibilidade de obter benefícios interiores, particularmente, Bem-Estar, Auto-Realização e oportunidade de exercitar a Curiosidade*.

➤ **Efeitos Formativos**

Os instrumentos de trabalho analisados (Regulamento Interno, Plano de Actividades e Campo praxeológico das Actividades Formativas) e as entrevistas permitiram identificar a presença de Efeitos Formativos reveladores da Experiência Formativa assimilada. O estudo detectou Efeitos Formativos relacionados com a criação dos produtos referenciados que podem ser traduzidos em *experiência multidimensional e multireferencial*. Salientam-se a *Socialização, a Expressão na Comunidades, a Estimulação Cognitiva e a Solidariedade e Cooperação*. Os efeitos *Razão-Emoção e Corpo-Mente* embora menos valorizados que os anteriores, contém direcções fecundas relativamente à Educação/ Formação dos Idosos. A fraca presença do efeito *Intergeracionalidade*, aparece como um aspecto negativo. Estes efeitos revelam que os Idosos ao estarem nas origens, finalidades e alvo da actividade Formativa desencadeada, evidenciam claramente a tendência para se assumirem eles próprios como os *principais recursos* relativamente à *Aprendizagem*.

➤ **Importância atribuída à Instituição como entidade Formadora**

- Há *consenso* quanto à *importância atribuída à Instituição* que é percebida como um *produto de ouro, local de sucesso que disponibiliza ajuda, conforto e partilha de saberes*. A Instituição surge como o “local” *onde se estabelecem ligações, se desenvolve gosto e interesse por novos conhecimentos e se mergulha num ambiente de sensibilidade à Aprendizagem*. Estes aspectos facilitam o *desenvolvimento duma Cultura de Aproximação e Contacto aos Outros e ao Mundo, num clima sustentável do ponto de vista das Emoções, dos Sentimentos e das Cognições*.

2. LIMITAÇÕES, SUGESTÕES E CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

❖ LIMITAÇÕES

Este estudo apresenta algumas limitações decorrentes da sua temática. Assim, tendo em conta que o universo dos Idosos a nível nacional é enorme, a amostra seleccionada é diminuta e não contempla toda a diversidade social, permitindo apenas conhecer algumas representações dum pequeno grupo que tem acesso à Formação.

O espaço de tempo para a investigação foi outra limitação, não permitindo ir mais longe, como por exemplo, na escolha de outra metodologia e na selecção de outras Actividades Formativas relevantes para a dimensão Ensino/ Aprendizagem, como é o caso das Viagens médias e grandes (muito atractivas para os seniores) e das “disciplinas” ligadas às Ciências Exactas. Estas colocam interessantes problemas ligados à inter e transdisciplinaridade e denunciam a urgência de intercomunicabilidade entre os vários pólos Formativos e as diferentes áreas. A sua implementação nas Universidades Seniores poderia contribuir para atrair mais elementos masculinos e concorrer para o equilíbrio das Ofertas Formativas disponibilizadas.

O espaço de tempo também não permitiu ir mais longe na selecção e utilização de outras variáveis representativas do contexto social dos sujeitos (quanto ao universo dos Idosos em geral), tais como variáveis relacionadas com a situação económica e social, o nível de conhecimentos possuídos e o grau de autonomia em termos de saúde e sociabilidade.

❖ SUGESTÕES

A complexidade do acto de aprender impele a descobrir novas convergências e coerências entre o individual e o colectivo, o voluntário e o profissional, o privado e o público, o pessoal e o social, o geracional e o intergeracional. Da investigação sobressai que a Formação Contínua relacionada com estas faixas etárias pode ser positivamente influenciada por diversos aspectos. Sugere-se:

➤ *Aprofundamento do vínculo Formação - Acto de Aprender*

Os efeitos negativos da aposentação poderão ser minimizados. Estes aspectos prendem-se com a emergência de práticas de Formação que possibilitem socialização antecipatória para um novo estado de vida e, com práticas direccionadas para uma socialização ajustada às necessidades específicas dos idosos. Se a *Educação para a pré e pós-Aposentação* for desenvolvida ficará assegurada a capacidade dos seniores enfrentarem mudanças abrindo-se ao desempenho de novos papéis sociais (Simões, 1999, pp.19). Tais práticas poderão permitir fazer face às necessidades de sobrevivência, de protecção e segurança social, às necessidades de expressão pessoal e de ter um “hobby”, às necessidades de atribuir *utilidade social ao tempo e às necessidades de auto-realização e transcendência pessoal e trans-pessoal* (Braher e Hunter, 1990 in Simões, id.).

➤ *Reforço do vínculo Formação - Actividades de Lazer*

Uma vez que o “uso do tempo de vida é parte decisiva da cultura de uma sociedade” o Lazer coloca exigências de tempo livre como “espaço de autonomia, fora do domínio mercantil e da lógica instrumental de reprodução da força de trabalho” para se tornar verdadeiramente condição potenciadora de aprendizagem, desenvolvimento e produtividade (Esteves, 1994, p.189). A este

nível, a Formação torna-se um desafio que deve respeitar os princípios da Educação Permanente e integral encarada como uma estruturação contínua da pessoa humana. O vínculo entre Lazer e Formação poderá ser reforçado pela apropriação, através de um acto contínuo, de valores, atitudes comportamentos, conhecimentos habilidades e condutas. Este vínculo pode melhorar a qualidade de vida pessoal e a realidade social onde esta se enquadra.

➤ ***Envolvimento em actividades relacionadas com a Economia Solidária***²⁸

Está aberto todo um campo de implicações práticas e formativas. A Economia Solidária reverte em formas de auto-organização, concepção e oferta de serviços, exercida por um grupo de pessoas para elas mesmas e exige fórmulas dinâmicas e múltiplas dimensões que facilitem a articulação entre racionalidades distintas. É importante que se procure conjugar recursos privados e públicos do mercado, do estado, e da contribuição voluntária e informal e neste caso pede-se ao estado não propriamente respostas de estado-providência, nem mesmo de estado-animador, mas mais propriamente de estado-parceiro e estado-acompanhador.

➤ ***Repensar o papel da Formação de Idosos à luz de Conceitos Desenvolvimentistas***

A Formação de Idosos, para Idosos e com Idosos, vai para além da acumulação de cursos, técnicas ou acções, exige abordagem *desenvolvimentista e diferencial* que permita completar a abordagem experimental, possibilitando a revelação de uma imagem mais completa do envelhecimento. Implica uma concepção de *desenvolvimento multidireccional* (Marchand, 2001, p.13) que reconhece a importância da *subjectividade, da emocionalidade, da consciência e da neurobiologia da acção voluntária* (Carré, 1997, pp. 73-76).

➤ ***Possibilitar mais espaço ao Diálogo e à Comunicação Dialógica***

O conteúdo programático da Educação destinada aos seniores, começa no Diálogo que une Formandos e Formadores, continua e finaliza nele. A oferta formativa não pode ser nem uma imposição, ainda que disfarçada, nem mesmo uma doação ingénua, ainda que bem intencionada. Um verdadeiro diálogo sobre o Diálogo pode ser extremamente fecundo, assim como tentar descobrir como é que cada um e todo o grupo pode extrair mais significados.

➤ ***Implementar e aprofundar a Intergeracionalidade e a Transdisciplinaridade***

Um modelo de serviço educativo que contemple as faixas etárias mais avançadas tem que ser purificado de toda a ideia de servilismo para que se implemente uma cultura de “ fazer com” e não

²⁸ Segundo Monteiro, (2004) “a vida associativa que às vezes se prolonga no desenvolvimento cooperativo, é o crisol de uma possível renovação da Economia Social” (p.106).

“fazer para”. Assim é importante a abertura de maior espaço à *participação dos Idosos na vida cultural e cívica e criação e o desenvolvimento de projectos intergeracionais*. Em ordem a conferir coerência a estes projectos o paradigma recente da Transdisciplinaridade assume relevância na medida em que possibilita *“a consideração de uma realidade multidimensional, estruturada em múltiplos níveis, substituindo a realidade unidimensional, como um único nível do pensamento clássico”* (Nicolesceau, 2000, p.84).

➤ ***Permitir o exercício da Comunicação Estrutural***²⁹

É prioritário e fundamental que os Idosos aprendam a pensar segundo novas categorias. Se puderem compor e decompor o seu próprio discurso ou qualquer outro tomado, se puderem organizar e re-organizar a informação mexendo nas estruturas discursivas das frases, de forma prática, em ordem à criação e recriação de novas categorias, poderão emergir novas e criativas formas de pensar. A Comunicação Estrutural poderia assim ajudar os Idosos a navegar entre pontos de vista “através da compreensão”.

➤ ***Dar ênfase à Educação Informal***

As diferentes formas de expressão (música, pintura, desenho mitologia, poesia e movimento corporal) devem incorporar, de forma equilibrada, a informação de cada área disciplinar, organizando-se segundo nexos de sentido e significação. Isto pode ser bastante regenerador para os Idosos, na medida em que várias áreas cerebrais serão implicadas, o que tornará mais forte a ligação entre o Corpo e o Cérebro. Sabendo-se que novos neurónios e novas sinapses irão emergir, isto ajudará também a travar a inércia em direcção ao envelhecimento. A utilização de formas de Aprendizagem como as envolvidas naquelas formas de expressão, tornam-se fonte de Educação Neural, desde que se estabeleça uma coligação deliberadamente consciente entre as intenções dos Formandos e as intenções do Formador.

➤ ***Incentivar a Aprendizagem Auto-Dirigida***

Atitudes de pesquisa e desenvolvimento de métodos adequados podem alimentar a curiosidade dos seniores e levá-los a um maior empenhamento favorecendo e fortalecendo caminhos de Aprendizagem Auto-Dirigida.

²⁹ A comunicação estrutural radica na ideia que podemos aperfeiçoar a nossa mentalidade. Foi formulada por Chris Argyris o qual distingue (Infed Encyclopedie. On Line: [http:// www.infed.org/thinkers/argyris.htm](http://www.infed.org/thinkers/argyris.htm). 19 de Junho de 2005):

1. **Mentalidade “branco e negro”**- quando existe somente verdadeiro e falso certo e errado.
2. **Mentalidade graduada** - quando há toda uma graduação de mais ou menos verdade, mais ou menos correcto.
3. **Mentalidade relativa** - quando se defende “a minha visão é minha e a tua é tua” e ambas são subjectivas.
4. **Mentalidade estrutural** - sempre que se pode navegar de um ponto de vista para outro, através da compreensão.

➤ ***Mais espaço à Investigação***

Um grande debate deve ser estabelecido no interior das diferentes áreas e disciplinas sobre a possibilidades de Auto-Aprendizagem e as formas criativas que ela poderá assumir colocando-se o manancial dessas experiências à disposição dos seniores. Podendo ser prioritariamente tomada como ponto de partida, poder-se-ia negociar, nas diferentes Áreas, Programas e Actividades a emergência de formas de devolução ao grupo dos conhecimentos adquiridos.

➤ ***Repensar Ofertas Formativas que permitam descobrir ligações entre Áreas diferentes***

A excessiva especialização dos saberes levou a um desequilíbrio hemisférico do ponto de vista cerebral. A Terceira Idade pode ser uma oportunidade para estabelecer ligação entre Áreas diferentes (Ciências Exactas - Ciências Humanas) com saldos positivos para o equilíbrio da vida (favorecendo a regulação homeostática). Se for possível acompanhar este percurso com a consciência do funcionamento cerebral implicado, estimulando direcções em ordem ao equilíbrio hemisférico, poder-se-ão obter largos benefícios.

➤ ***Mais espaço à Autobiograficidade***

Qualquer que seja a área, se houver possibilidade de meta-reflexão sobre o percurso de vida, se for possível proporcionar aos idosos uma apropriação desse percurso (total ou parcial) utilizando vários registos (oral, escrito, visual, gráfico, etc.) de forma a permitir consciência dos patamares ligados às zonas motora e cognitiva, da sensibilidade, da emotividade, da imaginação e intuição, capacidades como a auto-estima, auto-controle e auto-regulação da vida podem ser fortalecidas.

❖ **CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO**

A abordagem qualitativa permitiu obtenção de dados singulares e contextualizados não permitindo generalizar os resultados para outras instituições ou associações. Pensamos, contudo, que permitiu compreender a realidade estudada e contribuir para aumentar o conhecimento relativo ao tema abordado. Dada a existência de um défice de reflexão em torno dos processos de Formação, Educação e Aprendizagem implicados nestas faixas etárias o estudo teve como objectivo contribuir para potenciar benefícios relativamente aos Seniores, à Associação e à Comunidade, concretamente:

- Motivar e disponibilizar os Seniores para a mudança, para que acreditem no seu potencial formativo e na optimização das suas capacidades, empenhando-se de forma prática na Aprendizagem ao Longo da Vida, através de actividades que permitam no plano individual a manutenção de um elevado nível de funcionamento cognitivo e físico e no plano social a

manutenção e reinvenção de formas elevadas de participação social, ou seja incentivar a *Reforma Participação*.

- Apostar na importância de envolver um número cada vez maior de Idosos em processos formativos, pondo a tónica não tanto na transmissão de informações mas, sobretudo, no desencadear de uma nova compreensão, ressaltando a importância de Saber Ensinar, Saber Formar e Saber Aprender em tempos e espaços novos, contribuindo para minimizar os efeitos negativos da fragmentação dos tempos sociais, pondo em destaque ***o papel da Formação*** relativamente ***ao tempo da utilidade social e do envolvimento associativo***.
- Alertar para a importância do Associativismo e do papel das Associações envolvidas em formas de *Economia Solidária*. Alertar para a solidariedade activa de proximidade e para o direito à iniciativa social em contexto de liberdade e voluntariado. Contribuir para uma reflexão educativa ampla sobre as idades.
- Tornar ***significativo em termos de Formação o sector da utilidade social***. Como defende Roger Sue (1999) “*a economia formal é cada vez mais dependente duma economia social voluntária que ganharia em ser fortificada e melhor reconhecida*”. Embora as Associações não possam responder à globalidade da procura, nem sequer na totalidade àquela que suscitam, a retomada da procura social pode ter um efeito de treino e de dinamização do mercado. Assim, como destaca Sue “*se o sector de utilidade social é capaz ao mesmo tempo de produzir uma parte respeitável da procura social, de a ela responder em parte e de ser um determinante central da produção pelo mercado, já não se parece mais então com um sector marginal³⁰, restrito ao tempo social, remediando às imperfeições do Estado-providência. Torna-se, pelo contrário, o vector de um novo modo de produção económica e social e, portanto, potencial regulador de uma nova ordem social em gestação*”.
- Salientar, por fim, relativamente aos Idosos, o papel da Formação como processo permanente que vem traduzir o reconhecimento de ***que todos os tempos, lugares e situações concretizam momentos e espaços de aprendizagem***³¹.

³⁰ Segundo Roger Sue este sector mereceria mesmo ser chamado de ***sector quaternário*** sucedendo ao sector terciário dos serviços e correspondendo a *uma nova etapa do desenvolvimento e do crescimento, uma nova fase da história, uma nova ordem social para a qual pode ser o sector estruturante* (in Carré & Caspar, 1999, p.108).

³¹ In Cabrito, 1995, s/p

Bibliografia

- ALHEIT, Peter. (1999). On a contradictory way to the Learning Society: A critical approach. In: *Studies in the Education Of Adults*. Vol.31, N° 1, April 1999, pp. 1- 79
- AMBRÓSIO, Teresa. (2002). A formação entre o Desenvolvimento Sustentável e o Desenvolvimento Humano. In: *Anais/UIED Publicação Anual da Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia Universidade Nova de Lisboa. pp.53 - 61
- BARBIER, Jean-Marie. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora. 1996.
- BARBIER, Jean-Marie & LESNE, Marcel. (1986). *L'Analyse Des Besoins En Formation*. Deuxième édition. Paris: Sciences Humaines. C.R.E.F. pp.13 - 48
- BARBIER, Jean-Marie. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In: *Education et Formation biennales de l'éducation Signification, Sens, Formation..* Barbier, Jean-Marie (dir.) & Olga Galatanu. Paris: Presses Universitaires de France. pp. 61-84
- BARDIN, Laurence. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda. pp. 40 - 46; 54; 95 - 116
- BARTH, Britt-Mari. (1996). Construire son savoir. In: Étienne Bourgeois (ed). *L'Adult en formation - regards pluriels*. Bruxelles: De Boeck Université, pp.20 - 36
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação. pp.11 - 19; 31
- BOURGEOIS, Étienne (eds). (1996). *L'Adulte en Formation*. Regards Pluriels. Bruxelles: De Boek Université.
- BOUTINET, Jean Pierre. (dir.) (1999). Editorial: Brouillage des âges et recompositions identitaires. In: *Education Permanente*. Paris: se/ ed., pp.7 - 8
- BOUTINET, Jean - Pierre. (1999). Editorial: Brouillage des âges et quêtes identitaires. In: *Education Permanente*. Paris: se/ ed., pp. 9-18
- CABRITO, B. (1995). Do Formar ao Formar-se: O Papel do Ensino Recorrente na Formação de Adultos. *Um Dia um Tema: Processos de Desenvolvimento e Formação de Adultos*. Coimbra: DES/NEREE
- CANÁRIO, Rui. (1998). Desenvolvimento Local e Educação não formal. In: *Educação e ensino*, 11, pp. 31 -34
- CANÁRIO, Rui. (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa
- CANÁRIO, Rui. (2000). A Aprendizagem ao longo da vida. A análise crítica de um conceito e de uma política. In: *Psicologia da Educação*. S. Paulo: PUC, 10/11, pp. 29 - 52
- CANÁRIO, Rui. (2003). O impacte social das ciências da educação. *Conferência proferida no VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação O Estado da Arte*. Universidade de Évora.

- CARMELO, Luís. (2003). *Semiótica Uma Introdução*. Mira Sintra - Mem Martins. Publicações Europa-América, Lda. Biblioteca Universitária. pp. 9 - 16; 69 - 73; 94 - 99
- CARRÉ, Philippe. (1992). L'Autoformation dans la formation professionnelle. Une recherche internationale sur la recherche. In: *Études et Expérimentations en formation continue*. Paris: La Documentation Française, N°13 (Jan.-Fev.), pp.1-5
- CARRÉ, Philippe, MOISAN, André & POISSON, Daniel. (1997). *L'autoformation*. Paris: Presses Universitaires de France. pp. 41 - 99; 143; 171 - 258
- CARRÉ, Philippe & CASPAR, Pierre. (1999). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Lisboa: Instituto Piaget. pp. 223; 239; 285 - 307; 493 - 523;
- CAVANOUGH, John C. (1997). *Adult Development and Aging*. Califórnia: Brooks/ Cole Publishing Company. Third Edition. pp. 3 - 31
- CHABOT, Daniel. (2000). *Cultive a sua Inteligência Emocional*. Cascais Portugal: Edições Pregaminho, 2000. 1ª edição. pp.23 - 26
- CHARLOT, Bernard. (1976). Négociation des besoins: nécessité ou impasse? In: *Education Permanente*. Paris: Centre National des Lettres, n° 34, pp.17 - 33
- COUCEIRO, M.L.P. (2000). Autoformação e Coformação. In: *Autoformação e Coformação no Território. Abordagem existencial através de Histórias de Vida - Tese de Doutoramento*. s.l:FCT/UNL, pp.48 - 95
- COSTA, Maria Arminda.(1994). *Formação e Práticas dos Enfermeiros para o atendimento das pessoas idosas*. Tese de Mestrado área de Pedagogia na Saúde. F.P.C.E.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. (1990). *Fluir*. Lisboa: Relógio de Água Editores, pp. 82 - 108; 180
- DAMÁSIO, António. (2000). *O Sentimento de Si*. 6ª edição. Lisboa: Publicações Europa- América. pp. 260 - 261
- DAMÁSIO, António. (2003). *Ao Encontro de Espinosa*. Lisboa: Publicações Europa -América, Lda. pp.46 - 181;
- DE KETELE, Jean-Marie & ROEGIERS, Xavier, (1993). *Metodologia da Recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget. pp.22; 169 - 203
- DOMINICÉ, Pierre. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, Ed. L'Harmattan.
- DUMAZEDIER, Joffre. (1993). Pour une Sociologie de L'Autoformation Permanente. In: *Se Former Pratiques et Apprendissages de L'Éducation*.
- DUMAZEDIER, Joffre. (1994). *A Revolução Cultural do Tempo Livre*. S.Paulo: Sesc. p.131 - 139
- ESTEVES, António Joaquim. (1994). O envelhecimento sem (subterfug)idades: algumas notas sociológicas. In: *Educação de Adultos Fórum I* [Licínio et all,1994. Braga: Universidade do Minho. pp. 164-195]

- FREIRE, Paulo. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*” 5ª edição. S. Paulo. Editora Paz e Terra S/A. pp.
- FREIRE, Paulo. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. 2ª edição. Porto: Afrontamento. pp.109 - 171
- FRIEDBERG, E. (1993). *O Poder e a Regra Dinâmicas de Acção Organizada*. Éditions du Seuil. pp.61 - 294.
- FONSECA, Amália. (2000). *A vertente artística no âmbito das Universidades da Terceira Idade*. Um estudo de caso. Braga: Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia.
- FONTAINE, Roger. (1999). *Psicologia do envelhecimento*. Lisboa: Climepsi. Editores.
- GOGUELIN, Pierre. (1970). *La formation Continue des Adultes*. 1ª edition. Paris: Presses Universitaires de France.
- GOGUELIN, Pierre. (1991). *La Formation – Animation une vocation*. 2ª edição. Paris: ESF éditeur. pp. 60 - 88
- GOLEMAN, Daniel. (1999) *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates-Actividades Editoriais, L.da, 1ª edição. pp. 34 - 35; 121 - 130
- HONORÉ, B. (1990). *Sens de la formation, sens de l’être*. Paris. L’Harmattan.
- HONORÉ, (1992). *Vers l’oeuvre de formation*. Paris, L’Harmattan.
- JARVIS, Peter (1992). Portugal. In: *Perspectives on Adult. Education and Training in Europe. National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales)*: Niace, 1992, pp.178 - 187
- JOSSO, Marie Christine (1991). *Cheminer sers soi*. Paris: l’Age d Homme, pp. 84 - 101
- JOSSO, Marie Christine (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: F.P.C.E.
- KATZ, Lawrence, & RUBIN, Manning. (2003). *Mantenha o seu Cérebro Activo*. Lisboa: Editora Pergaminho Limitada.
- KIEKENS e CONINCK. (2000). Reforçar a capacidade de inserção profissional dos trabalhadores idosos: uma aposta que se poderá ganhar? In: *Revista Europeia - Formação Pofissional n° 19*- Janeiro – Abril 2000/1 pp.6 - 16
- LE BOTERF, G. (1988). Du Schéma directeur au plan pluriannuel de formation. In: *Le schéma directeur des emplois et des ressources humaines*. Paris: Les Éditions d’Organisation, pp.171 - 179.
- LESSART-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel & BOUTIN, Gérard, (1990). *Investigação Qualitativa Fundamentos e Práticas*.Lisboa: Instituto Piaget. pp. 8; 63 - 84; 117 - 119; 144; 160 - 166
- LESNE, Marcel. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- LIMA, Licínio. (2001). Políticas de Educação de Adultos da (não) reforma às decisões pós-reformistas. In: *Revista Portuguesa de Pedagogia* Ano 35 n° 1, 2001, 41 - 66

- LIMA, Licínio. (2003). *Cruzamento de saberes aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2003. pp.129 - 146
- LOUIS, Françoise. (1996). "La Formation des aînés indispensable à la construction de l'avenir d'une Europe Solidaires; bilan d'une pratique professionnelle" In: *Biennale de l'Education et de la Formation, 1996. Resumés des Comunicacions. Debats Sur Les Recherches et Les Innovations*. Paris. La Sobernne 18-21 Avril 1996 pp. 7 - 10;160 - 170
- MARCHAND, Helena (2001). *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso*. Coimbra: Quarteto Editora.
- MEIGNANT, A. (1997). *Manager la Fomation*. Rueil - Malmaison: Editions Liaisons.
- MAROY, Christian. (2000). Une typologie des referenciels en matière de formation en Europe. In: *Recherches Sociologiques*. Louvain: Université catholique. Vol.XXXI, N° 2, pp. 45 - 59.
- MILES, Matthew & HUBERMAN, Michael.(2005). *Analyse Des Donnés Qualitatives*. Belgique: Editions de Bœck Université. 2^a edition.
- MORIN. Edgar. (1991). *O Método IV. As Ideias: a natureza, vida, habitat e organização*. Lisboa: Publicações Europa América. pp.100 - 104; 140 - 151; 186 - 189
- MORIN. Edgar. (1999). *O Método 2. A Vida da Vida*. Lisboa: 3^a Edição: Publicações Europa América Limitada. pp. 102; 153 ; 220 - 236
- MONTEIRO, Alcides. (2004). *Associativismo e Novos Laços Sociais*. Coleção labirintos/Observatório dos poderes Locais. Quarteto: Coimbra 2004. pp. 36; 40; 133; 145 - 147; 163 - 176; 256 - 307
- NICOLESCU, Basarab, (2000). *O manifesto da Transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugin Editors Lda
- PAIN, A. (1990). *Education Informelle: les effects formateurs dans le quotidien*. Paris, L'Harmattan.
- PINNEAU, Gaston, (1994). Histoire de vie et Formation de Formateur. In: *Les metiers da la Formation, Paris, La documentation française*, pp.107 - 440
- PINNEAU, Gaston. (1998). L'Acompagnement comme art de mouvements solidaires. In: *Accompanhements et Histoire de Vie*. Paris: L'Harmattan, pp.7 - 20
- PIRES, Ana Luísa. (2000). *Desenvolvimento Pessoal e Profissional Contextos e Processos de Formação das novas Competências Profissionais*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo da Educação recorrente e Extra-Escolar. pp. 64 - 92
- PIRES, Ana Luísa. (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia. pp.55 - 59; 166
- QUINTANA, J.M. (e outros). (1986). *Fundamentos da Animación sociocultural*. Madrid: Narcea, 1986. pp. 73 - 93

- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3ª Edição. Lisboa: Gradiva. pp. 24 - 28; 68; 121 - 125; 160 - 163; 226 - 232
- ROTHES, Luís. (2002). Uma reflexão breve sobre o campo da educação e formação de adultos. In: *Educação e Formação de Adultos Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade: Anefa* pp.13 - 30
- SANTOS SILVA, Augusto. (1990). *Educação de Adultos-Educação para o Desenvolvimento*. Porto:Edições Asa, pp.92 - 103.
- SANTOS SILVA, Augusto. (1995). Políticas culturais municipais e animação do espaço urbano Uma análise de seis cidades portuguesas. In: *Cultura & Economia, 4, 1995. Actas do colóquio realizado em Lisboa 9-11 de Novembro de 1994*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa
- SANTOS SILVA & MADUREIRA PINTO, (2003). *Metodologia das Ciências Sociais*. 12ª edição. Porto: Edições Afrontamento.pp.129 - 143
- SEN, Amarya, (1999). *O Desenvolvimento como Liberdade*. Lisboa: Gradiva. pp. 84 - 90
- SIMÕES, António.1999. A educação dos Idosos: uma tarefa prioritária. In: *Revista Portuguesa de Educação*,1999. nº 12, pp. 7 - 22
- SOUSA, SANTOS (1995). *Uma Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. 4ª edição. Porto: Edições Afrontamento.pp.20 - 21
- VELOSO, Esmeraldina. (2000). Caracterização das Universidades da Terceira Idade em Portugal – algumas dimensões. In: *Comunicação no IV Congresso Português de Sociologia. As Universidades da Terceira Idade em Portugal: contributos para uma caracterização*.
- TENNANT, Mark.(1997). Critical awareness. In: *Psychologie and Adult learning*. London:Routledge, pp.123 - 134
- UNESCO. (1982). *Assemblée Mondiale sur le Vieillissement - Education et Personnes Agées*. Pais. Unesco.
- UNESCO. (1985). *Quatrième Conférence Internationale sur l'Education des Adultes – Rapport Final*. Paris: Unesco.
- UNESCO.1996. *Educação, um tesouro a descobrir*. RioTinto: Edições Asa.
- UNESCO. (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação dos Adultos – Declaração Final e Agenda para o Futuro-1997*. CONFITEA. Lisboa: M.E.