

UNIVERSIDADE ABERTA



**CONTRIBUTOS DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA ATRAVÉS DO
MODELO PEDAGÓGICO B-LEARNING NO PROCESSO DE
ENVELHECIMENTO ATIVO**

Sandro Jorge

Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento

2020

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**CONTRIBUTOS DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA ATRAVÉS DO
MODELO PEDAGÓGICO B-LEARNING NO PROCESSO DE
ENVELHECIMENTO ATIVO**

Sandro Jorge

Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento

**Tese de Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento
orientada pela Professora Doutora Cristina Pereira Vieira e
coorientada pela Professora Doutora Maria Manuela Martins**

2020

RESUMO

No atual quadro de alterações demográficas várias entidades preconizam o envelhecimento ativo, enquanto estratégia mitigadora de impactos multidimensionais e como garantia de resposta, sobretudo, a três grandes desafios: à magnitude do envelhecimento demográfico, à complexidade da sua heterogeneidade, e à urgência da mobilização de respostas integradas e qualificadas. No quadro do desenvolvimento massivo e acelerado da mobilidade digital, verifica-se significativas alterações no modo como pensamos, agimos e vivemos, ocupando um espaço cada vez mais quotidiano entre as pessoas idosas, coexistindo evidentes impactos socioculturais, educativos e económicos. O objetivo desta investigação é compreender de que modo a aprendizagem ao longo da vida através do modelo pedagógico *b-learning*, pode contribuir para a promoção do envelhecimento ativo. Foram avaliados impactos em alunos das Universidades Seniores da Região Autónoma dos Açores, que participaram no curso ALV B'SÉNIOR. Metodologicamente, optamos pelo estudo de caso, combinando várias fontes de dados, com recurso à entrevista semiestruturada, observação participante, inquérito por questionário e inquérito de satisfação. Os resultados demonstram que o curso, ALV B'SÉNIOR, contribuiu para o desenvolvimento intrapessoal, potenciou competências pessoais e digitais, promoveu multiliteracias e favoreceu múltiplas estratégias de autopromoção de envelhecimento ativo, conferindo uma potencial via inovadora de sustentabilidade social. O cenário de aprendizagem em ambiente presencial foi o que reuniu maiores níveis de satisfação, quando comparado com o ambiente a distância (*e-learning*). Destacam-se potencialidades da integração de alunos séniores em processos de aprendizagem em ambientes híbridos, constituindo um importante preditor de envelhecimento ativo. Emerge assim, a necessidade da mobilização de entidades públicas e privadas na implementação de medidas integradas e sustentáveis, que promovam a coconstrução de uma sociedade mais plural, solidária e inclusiva.

Palavras-chave: Envelhecimento Ativo, ALV, EaD, *B-learning*, Sustentabilidade Social

ABSTRACT

In the actual scenario of demographic changes, different entities advocate active aging as a multidimensional impacts mitigating strategy and as a guaranteed answer, above all, to three big challenges: the magnitude of demographic aging, to the complexity of its heterogeneity, and the urgency of mobilizing integrated and qualified responses.

The digital mobility's massive and accelerated development has led to significant changes in how we think, act and live, and it's occupying more and more the everyday space between the elderly, coexisting evident sociocultural, educational and economic impacts. The purpose of this study is to understand how can b-learning pedagogical lifelong learning contribute for the promotion of active aging.

Students from Senior Universities of the Autonomous Region of Azores participated in this study, by attending a b-learning course, ALV B'SÉNIOR, specially designed for the current study.

Case study research methodology was used, combining different data sources as half structured interviews, active observation, questionnaire and satisfaction surveys.

The results demonstrated that the b-learning course, ALV B'SÉNIOR, contributed to the intrapersonal development, boosted personal and digital skills, promoted multiliteracies and favored multiple strategies on auto promotion of active aging, conferring a potential path of social sustainability.

The presential learning environment gathered the higher satisfaction rates when compared to the e-learning environment. Elderly students in a hybrid learning context, revealed great potentialities, being an important predictor of the benefits of b-learning in lifelong learning, thus promoting an active aging.

Thus emerges the need to mobilize the public and private entities to implement integrated and sustainable measures to promote the construction of a more plural, solidary and inclusive society.

Keywords: Active Aging; Life Long Learning; Distance Education; *B-learning*; Social Sustainability

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho investigativo é o culminar de um percurso que implicou vários processos de aprendizagens, conhecimentos, pesquisas, experiências, vivências, dificuldades, dilemas, mas assistidos por apoios, orientações, conselhos e incentivos para os quais muitas pessoas e instituições foram determinantes na concretização do mesmo, ao qual presto o meu maior regozijo e agradecimento.

À minha orientadora Professora Cristina Pereira Vieira, que orientou, incentivou, indagou e tantas vezes desconstruiu assertivamente aspetos concetuais, metodológicos e de procedimentos na procura permanente do rigor, método e qualidade de análise. Bem haja pelas suas lições do saber-fazer investigação.

À minha corientadora Professora Maria Manuela Martins, que coadjuvou na orientação, aconselhou e incentivou permanentemente. Bem haja pelas suas lições de tolerância, compreensão nas dificuldades conciliatórias, mas sobretudo pelo valor supremo da sua amizade.

A todo o conjunto de especialistas envolvidos no curso ALV B'SÉNIOR, ao Professor Catedrático Hermano Carmo, bem haja pela sua visão periférica, seu sentido humanístico e altruísta do saber-fazer em prol do bem-comum. À Dra. Maria João Quintela, bem haja pelo seu abnegado trabalho de dignificação do envelhecimento ativo português. À Juíza Ana Sofia Carvalho, bem haja pela sua sensibilidade na jurisprudência da pessoa idosa. Ao Professor José António Moreira, bem haja pela sua mentoria ao mundo digital e companheirismo permanente.

Às direções das Universidades Seniores da Madalena, Horta, Ponta Delgada e à Academia Sénior da Santa Casa da Misericórdia de Angra do Heroísmo, em particular à sua coordendora, Dra. Ana Macedo, pelo seu apoio e acompanhamento permanente.

A todos os participantes no curso ALV B'SÉNIOR, um registo de imenso apreço e indelével gratidão pela confiança, compromisso e motivação demonstrados, pelos seus singulares testemunhos, experiências e sentidos de vida, mas sobretudo pelas suas eternas amizades.

À minha mulher Madalena pela sua tolerância única, apoio incondicional e pela sua “mão dada”, nesta outra etapa, aos meus filhos Beatriz e Tomás pela vida e ternura de afetos que radiam intensamente em mim.

Aos meus pais, irmão Ivan, irmã Lizete, cunhado e sobrinha, por tudo o que representam, aos meus sogros pelos seus exemplos de vida e aos meus cunhados e sobrinhas pelo carinho e estima.

Aos familiares e amigos pelos contributos, palavras de incentivo e sentido crítico demonstrado.

DEDICATÓRIA

À memória dos meus avós Francisco e Adelaide,
por serem as minhas principais referências de pessoas idosas.

(Im)perfeição

Todo ser humano é exposto à imperfeição,
mas dotado de alguma inigualável perfeição.

Cresce e floresce na tentativa-erro,
mas aprende de modo eterno.

Amadurece seus dons com a sua vontade,
mas colhe seus sonhos com a sua feliz idade...

Sem lugar ao medo de TER (Tentativa-Erro-Realização) sonhos!

Sandro Jorge

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
CAPÍTULO 1 - O ENVELHECIMENTO ENQUANTO REALIDADE COLETIVA E INDIVIDUAL.....	8
1.1 O ENVELHECIMENTO ENQUANTO REALIDADE COLETIVA.....	8
1.1.1. ENVELHECIMENTO DEMOGRÁFICO: REALIDADE EUROPEIA.....	11
1.1.2. ENVELHECIMENTO DEMOGRÁFICO: REALIDADE PORTUGUESA (POR REGIÕES).....	11
1.1.3. ENVELHECIMENTO DEMOGRÁFICO: REALIDADE AÇORES.....	13
1.2. O ENVELHECIMENTO ENQUANTO REALIDADE INDIVIDUAL.....	15
1.2.1. ENVELHECIMENTO BIOLÓGICO.....	16
1.2.2. ENVELHECIMENTO PSICOLÓGICO.....	17
1.2.3. ENVELHECIMENTO SOCIAL.....	18
1.3. PERSPETIVAS E FRONTEIRAS DA IDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE VELHICE.....	20
CAPÍTULO 2 - ENVELHECIMENTO ATIVO E POLÍTICAS SOCIAIS	31
2.1. AS UNIVERSIDADES SENIORES.....	44
CAPÍTULO 3 - ENVELHECIMENTO ATIVO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: PRESSUPOSTOS PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA.....	52
CAPÍTULO 4 - APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, ANDRAGOGIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: PERSPETIVAS TEÓRICAS QUE ENVOLVEM A PESSOA IDOSA.....	57
CAPÍTULO 5 - LITERACIA DIGITAL E A INTER-RELAÇÃO COM A PESSOA IDOSA	72
5.1. LITERACIA DIGITAL.....	72
5.2. RELAÇÃO DAS PESSOAS IDOSAS COM O DIGITAL.....	77
5.3. CONTRIBUTO DO DIGITAL NO ENVELHECIMENTO.....	81
CAPÍTULO 6 - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E CONCEITOS ADSTRITOS AO LEARNING.....	91
6.1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	91
6.2. <i>E-LEARNING</i>	93
6.3. <i>B-LEARNING</i>	95
6.4. <i>M-LEARNING</i>	98
6.5. <i>LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS</i> E SUAS POTENCIALIDADES.....	99
6.6. MOODLE.....	101

6.6.1. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS.....	102
6.6.2. FUNCIONALIDADES.....	103

PARTE II – METODOLOGIA

CAPÍTULO 7 – OBJETO, OBJETIVOS, METODOLOGIA.....	106
7.1. OBJETO E OBJETIVOS.....	106
7.2. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	107
7.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	111
7.3.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	113
7.3.2. REGISTO DE ATIVIDADES ASSÍNCRONAS.....	114
7.3.3. INQUÉRITO DE SATISFAÇÃO.....	114
7.3.4. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE (PRESENCIAL E ONLINE).....	115
7.3.5. NOTAS DE CAMPO.....	117
7.3.6. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	117
7.4. DESCRIÇÃO DO CURSO ALV B’SÉNIOR.....	120
7.4.1. CONTEXTO PRESENCIAL.....	121
7.4.2. CONTEXTO ONLINE.....	122
7.4.3. PLANO DE ESTUDOS: ALV B’SÉNIOR.....	128
7.5. TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS.....	130
7.6. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	132

PARTE III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO 8. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	134
8.1. CARATERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS PARTICIPANTES.....	134
8.1.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	135
8.2. PROCESSO DE ENVELHECIMENTO E AUTOPERCEÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA	138
8.2.1. MOTIVAÇÕES PARA A PARTICIPAÇÃO.....	139
8.2.2. EXPERIÊNCIA EM TIC.....	140
8.2.3. EXPERIÊNCIA EM EaD.....	141
8.2.4. RELEVÂNCIA DA EaD.....	143
8.2.5. CONTRIBUTOS DA ALV.....	143
8.2.6. GRAU DE CONHECIMENTO EM ENVELHECIMENTO ATIVO E CIDADANIA.....	144
8.2.7. CONCEÇÃO DO ENVELHECIMENTO ATIVO.....	145
8.2.8. GRAU DE SATISFAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA E DE SAÚDE.....	145
8.3. ATIVIDADES ASSÍNCRONAS.....	147
8.3.1. TUTORIAIS E FÓRUNS.....	147
8.3.2. VÍDEOS.....	152
8.3.3. CHAT.....	153
8.3.4. WIKI.....	153
8.4. GRAU DE SATISFAÇÃO: MODALIDADE PRESENCIAL E ONLINE.....	155

8.5. INTERATIVIDADES, COMPORTAMENTOS E ATITUDES.....	161
8.6. CONHECIMENTOS, MOTIVAÇÕES E NECESSIDADES.....	166
8.6.1. EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DE ALV.....	168
8.6.2. EXPERIÊNCIAS EM LITERACIA DIGITAL.....	170
8.6.3. FATORES CRÍTICOS DE ALV.....	173
8.6.4. FATORES CRÍTICOS DE PARTICIPAÇÃO NO CURSO ALV B'SÉNIOR.....	176
8.6.5. IMPACTOS NO PROCESSO DE ENVELHECIMENTO ATIVO.....	180
8.6.6. IDEALIZAÇÃO DE EaD.....	183
8.6.7. IDEALIZAÇÃO DE QdV.....	185
8.6.8. EXPECTATIVA DE VIDA CENTENÁRIA.....	187
LIMITAÇÕES E DIFICULDADES.....	189
REFLEXÃO FINAL.....	191
BIBLIOGRAFIA.....	194
REFERÊNCIAS ELETRÓNICAS.....	208
ANEXOS.....	211

ANEXOS

ANEXO I – Pedido de autorização aos responsáveis das Universidades Sêniores ..	211
ANEXO II – Consentimento Informado.....	212
ANEXO III – Inquérito por questionário.....	213
ANEXO IV – Inquérito de satisfação (sessões presenciais/ <i>online</i>).....	217
ANEXO V – Guião de entrevista semiestruturada.....	219

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Caraterização sociodemográfica – Sexo.....	135
Gráfico 2 – Caraterização sociodemográfica – Idades.....	136
Gráfico 3 – Caraterização sociodemográfica – Estado civil.....	136
Gráfico 4 – Caraterização sociodemográfica – Habilitações literárias.....	137
Gráfico 5 – Caraterização sociodemográfica – Situação perante o emprego.....	137
Gráfico 6 – Caraterização sociodemográfica – Rendimentos agregado familiar.....	138
Gráfico 7 – Motivo de participação na Universidade Sénior.....	139
Gráfico 8 – Motivo de participação no curso ALV B’SÉNIOR.....	140
Gráfico 9 – Experiência em TIC.....	141
Gráfico 10 – Experiência em EaD.....	142
Gráfico 11 – Relevância da EaD.....	143
Gráfico 12 – Contributos da ALV.....	143
Gráfico 13 – Grau de conhecimento em Envelhecimento Ativo.....	144
Gráfico 14 – Grau de conhecimento em Cidadania.....	145
Gráfico 15 – Conceção de Envelhecimento Ativo.....	145
Gráfico 16 – Grau de satisfação da Qualidade de Vida.....	146
Gráfico 17 – Grau de satisfação de Saúde.....	146

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – População 65 ou mais anos (%) UE (2018).....	12
Tabela 2 - Evolução da população 65 ou mais anos (%) por regiões (1981/2011)..	13
Tabela 3 - Evolução do índice de envelhecimento Açores (1981/2011).....	13
Tabela 4 – Plano metodológico.....	112
Tabela 5 – Disciplina - Envelhecimento Ativo.....	129
Tabela 6 – Disciplina - Cidadania.....	129
Tabela 7 – Instrumentos de recolha de dados.....	131
Tabela 8 – Atividades assíncronas (Tutoriais e Fóruns).....	151
Tabela 9 – Descritivos de avaliação de satisfação total e com a pertinência, qualidade dos conteúdos e organização para as modalidades presencial e online, com a respetiva testagem de comparação.....	156
Tabela 10 – Categorias de análise.....	167

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo <i>e-moderating</i> , Salmon (2000).....	126
Figura 2 – Satisfação média dos formandos face à pertinência, qualidade dos conteúdos, organização e total das variáveis.....	157
Figura 3 – Satisfação média dos formandos face à pertinência.....	158
Figura 4 – Satisfação média dos formandos face à qualidade dos conteúdos.....	159
Figura 5 – Satisfação média dos formandos face à organização.....	160

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ALV B’SÉNIOR – Aprendizagem ao Longo da Vida Be Sénior

DGS – Direção Geral de Saúde

ICT – Information and Communication Technologies

ILCB – International Longevity Centre Brazil

INE – Instituto Nacional de Estatística

LMS – Learning Managment Systems

Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

QdV – Qualidade de Vida

RUTIS – Rede de Universidades da Terceira Idade

SPSS – Statistical Package for Social Sciences

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UE – União Europeia

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UTI’s – Universidades da Terceira Idade

VLE – Virtual Learning Environment

WHO – World Health Organization

INTRODUÇÃO

No confronto e evidência das alterações demográficas verificadas nas últimas décadas, várias organizações internacionais e nacionais como a Organização Mundial de Saúde (OMS), a União Europeia (UE), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a Direção-Geral de Saúde (DGS), têm vindo a preconizar a necessidade de promover o envelhecimento ativo e saudável, como uma das estratégias mais eficazes para mitigar os impactos multidimensionais produzidos pela mudança das estruturas etárias. Fazendo aumentar, conseqüentemente, a responsabilidade no plano da esfera pública e coletiva, por via da implementação de políticas públicas assertivas, e no plano individual, tudo aponta para um exercício otimizador na procura de oportunidades para a saúde, participação, segurança e aprendizagem ao longo da vida.

Envelhecer ativamente não deverá somente significar a manutenção e a independência até o mais tarde possível, mas também uma participação efetiva das pessoas idosas enquanto cidadãos na esfera da vida coletiva. Aos governos caberá o papel de ampliar e promover a melhoria das respostas sociais, e aos indivíduos, a autopromoção de atitudes e comportamentos que preservem a saúde física e mental, de modo a não comprometer o seu potencial de participação social e cívica.

Muitas das narrativas europeias, através da OMS, UE, OCDE, vão no sentido de encarar o envelhecimento, cada vez mais como uma oportunidade, e cada vez menos como um problema, dado que a revolução da longevidade é a face visível do sucesso do Estado Social, que atesta a capacidade da sociedade em proporcionar bem-estar. Evidentemente, não se deve escamotear os desafios na área da saúde, dos cuidados e da sustentabilidade da segurança social, contudo, a exigência destes desafios torna ainda mais evidente a necessidade do envelhecimento ativo configurar uma forma de suscitar distintas soluções.

No quadro do desenvolvimento massivo e acelerado das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), estas têm provocado significativas alterações no modo como pensamos, agimos e vivemos, ocupando um espaço quotidiano entre indivíduos de todas as idades. Onde se incluem, cada vez mais as pessoas idosas, provocando

inexoravelmente, uma relação mais estreita entre os seus processos de envelhecimento e a cultura do digital, com evidentes impactos socioculturais, educativos e económicos (Hazzlewood, 2000 *apud* Gil, 2015). O crescimento da população idosa promoverá, igualmente, um estímulo à aprendizagem ao longo da vida, a novas formas de aprender, com recurso às tecnologias digitais, um incremento à sua autonomia, independência, qualidade de vida e ao envelhecimento ativo e positivo.

A pertinência, a abrangência e a centralidade da aprendizagem ao longo da vida para a promoção do envelhecimento ativo, têm sido bastante evidenciadas, e de modo bem consistente nas últimas décadas, por parte das principais instâncias multinível, atribuindo um válido reconhecimento e um imprescindível princípio de intervenção no domínio da participação social e cultural, que importa explorar e fundamentar.

O envelhecimento da população é reconhecidamente uma grande conquista da humanidade, sendo antes do mais, um processo de sucesso para as políticas de saúde pública, assim como para o desenvolvimento social e económico à escala mundial. Contudo, é simultaneamente um dos maiores desafios individuais e coletivos, emergindo como uma problemática social, económica e política.

As implicações decorrentes do envelhecimento demográfico suscita, assim, a necessidade do desenvolvimento de medidas e iniciativas integradas, que para além da promoção do envelhecimento ativo, possam igualmente constituir ganhos de qualidade de vida, bem-estar e inclusão social das pessoas idosas, salvaguardando ao mesmo tempo, o acesso a oportunidades de aprendizagem com significado e relevância social para os próprios indivíduos.

O envolvimento das pessoas idosas nos mais diversos domínios da vida social representa um potencial humano insubstituível, ainda com diminuta visibilidade e aproveitamento.

Acreditamos, por isso, que o domínio socioeducativo – aprendizagem ao longo da vida – afigura-se como uma importante via de desenvolvimento pessoal e de autodeterminação dos próprios indivíduos.

A população idosa encontra-se sujeita a um conjunto de vulnerabilidades, decorrentes do processo de envelhecimento individual, acrescido a um conjunto de exclusões, incluindo a infoexclusão cuja dita sociedade digital tarda em envolver este segmento populacional, condicionando assim a acessibilidade em vários domínios sociais e a uma participação cívica mais ativa e democrática.

Num mundo em constante mudança, em permanente desenvolvimento científico e tecnológico, exige-se que os cidadãos mais velhos tenham competências e conhecimentos, para serem parte integrante desta mudança, serem capazes de lidar com as transformações, viverem ativamente na família e na comunidade, sendo que a aquisição e/ou manutenção de competências essenciais e o recurso às tecnologias digitais, serão necessárias ao longo da vida (Gil, 2015).

Assim, a presente investigação poderá vir a constituir no futuro um projeto-referência para a inclusão digital, um estímulo para a população idosa acumular capital de conhecimento, por intercedência da aprendizagem ao longo da vida com recurso a modelos digitais, como também poderá responder às necessidades, expectativas e direitos das pessoas à medida que envelhecem, promovendo ao mesmo tempo, a melhoria da sua qualidade de vida e autopromoção do seu processo de envelhecimento ativo.

Em função deste objeto de estudo, seus pressupostos teóricos e contextos de pesquisa, pretende-se utilizar e sustentar o trabalho de investigação numa abordagem metodológica mista, que implica o envolvimento do paradigma qualitativo e quantitativo (Coutinho, 2011), levando-nos a considerar, que será o modelo que melhor se adequará a todo o processo investigativo a desenvolver.

Procura-se, através deste tipo de estudo, aferir a influência da aprendizagem ao longo da vida, com base no modelo pedagógico *b-learning* no processo de envelhecimento ativo, cujo conjunto de participantes é constituído por alunos da Academia Sénior da Misericórdia de Angra do Heroísmo (11), Universidades Sêniors da Horta (4), Madalena (12) e Ponta Delgada (5).

A opção pelo processo quantitativo, justifica-se pela necessidade de articulação entre o desenho e o recurso à investigação quasi-experimental, com a recolha de dados suportado em técnicas estatísticas auxiliaadoras na descrição e análise de dados com características objetivas, obtidos através da aplicação de inquéritos por questionário e de satisfação. Concomitantemente, recorreremos com maior domínio ao processo qualitativo, por impor-se uma análise em profundidade, das representações e conhecimentos, acerca do fenómeno em presença, a partir dos resultados obtidos (Hesbeen, 2000). Permitindo, deste modo, aceder à diversidade da realidade em estudo, de uma forma mais contextualizada e enriquecida pelos significados dos participantes, sendo estes obtidos de forma interpretativa e subjetiva, através da entrevista semiestruturada, observação participante e notas de campo.

O presente trabalho apresenta uma estrutura definida em função do processo de investigação desenvolvido, estando organizado em 8 Capítulos.

Na Introdução, apresenta-se o contexto da investigação, identifica-se e fundamenta-se a pertinência, as questões e a metodologia do estudo.

No Capítulo 1, são abordadas as questões teóricas e autores que tratam o envelhecimento enquanto realidade coletiva, muito conotada com questões demográficas, abordando-se posteriormente, o envelhecimento individual perspetivado enquanto mudança biopsicossocial e funcional. Consideraremos o envelhecimento como um processo que comporta potenciais ganhos, perdas e exclusões radicadas em práticas de idadismo, e traremos também à colação a representação social da velhice. Inscrevemos, ainda neste capítulo, o envelhecimento ativo numa perspetiva de construto político suportado em várias teorias e valores.

No Capítulo 2, abordaremos concetualmente o domínio do envelhecimento ativo segundo linhas orientadoras emanadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a União Europeia (UE), a Organização Mundial de Saúde (OMS). Inscrevemos as políticas sociais dirigidas às pessoas idosas, onde desenvolvemos genericamente as funções e capacidades do Estado, enquanto interveniente na problemática do envelhecimento, assim como descrevemos a

fundação, o papel e os desafios que se colocam às Universidades Seniores, enquanto resposta socioeducativa na lógica de aprendizagem ao longo da vida.

No Capítulo 3, propomos descrever dimensões como o envelhecimento ativo e as orientações políticas do desenvolvimento sustentável mais relevantes, com particular tónica sobre a educação, emanadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), e em que medida ambas as políticas se promovem e complementam.

No Capítulo 4, daremos continuidade à revisão da literatura, no que se refere concretamente à temática - aprendizagem ao longo da vida – segundo a conceção de instâncias internacionais como o Conselho da Europa, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e UNESCO, bem como na perspetiva de alguns outros autores. Consideraremos os principais pressupostos da andragogia e a importância da aprendizagem significativa como fator determinante para a progressão e aquisição de conhecimentos dos indivíduos.

No Capítulo 5, abordaremos o papel e o contributo que a literacia digital presta na contemporaneidade enquanto fator de desenvolvimento e de inclusão social, assim como procuraremos correlacionar a inter-relação estabelecida entre as pessoas idosas e o digital, seus constrangimentos e oportunidades.

No Capítulo 6, sintetizaremos o paradigma da Educação a Distância e os principais conceitos associados ao *learning*, fazendo-se referência aos seus principais modelos, assim como destacaremos os princípios pedagógicos e funcionalidades do *Moodle*.

Analisada a sustentação teórica em que o presente estudo assenta, no Capítulo 7, serão descritas, o objeto e objetivos do estudo, as opções metodológicas tomadas. Apresenta-se, seguidamente, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a descrição do curso ALV B'SÉNIOR, o tratamento e análise de dados, assim como as considerações éticas prosseguidas.

No Capítulo 8, procedemos à caracterização sociodemográfica dos participantes, apresentação e discussão dos resultados de acordo com as categorias de análise identificadas.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - O ENVELHECIMENTO ENQUANTO REALIDADE COLETIVA E INDIVIDUAL

Neste Capítulo propõe-se abordar a temática do envelhecimento numa visão macro do fenómeno, apresentando-se a proporção de pessoas idosas à escala europeia, portuguesa e o índice de envelhecimento circunscrito à realidade açoriana. Seguidamente, focaliza-se o envelhecimento individual numa perspetiva holística, onde caracterizam-se os aspetos biopsicossociais, funcionais e comportamentais. Por fim, aprofunda-se várias perspetivas e fronteiras da idade, assim como várias representações traçadas em torno da velhice.

1.1. O ENVELHECIMENTO ENQUANTO REALIDADE COLETIVA

O envelhecimento populacional será porventura um dos desafios coletivos mais significativos da humanidade a que os países ocidentais terão de enfrentar nos próximos anos, quer pela dimensão que o fenómeno comporta, quer pelas suas conseqüentes implicações na vida em sociedade.

Na generalidade, a abordagem ao fenómeno do envelhecimento é-nos apresentado, sobretudo, sob duas importantes perspetivas de análise, designadamente: envelhecimento coletivo ou demográfico e individual.

Genericamente, o envelhecimento individual é essencialmente um processo multidimensional, afetado pela herança biológica, pelo comportamento individual manifesto no estilo de vida de cada indivíduo, assim como por outros fatores de natureza social, económico, cultural, ambiental e histórico, que influenciam as decisões, comportamentos e oportunidades. Tornando-se, conseqüentemente, um processo progressivo de mudança biopsicossocial do indivíduo ao longo do ciclo de vida (World Health Organization, 1999) (WHO). Porém, a interação estabelecida com o ambiente é moldada por um conjunto de características pessoais, incluindo a família onde se nasce, o género e a cultura que assiste. As interferências do ambiente que circundam o indivíduo podem enviesar negativamente estas características, redundando muitas vezes em múltiplas desigualdades.

De forma sintética, importa evidenciar consistentemente a distinção entre estes dois conceitos fundamentais do envelhecimento: i) *envelhecimento coletivo* integra o estado sociocultural de uma sociedade, o modo como preconiza as políticas de intervenção neste domínio, ou, conforme bem demonstra Machado, 1994 *apud* Dias, 2012: 190, “a produção de uma política que orienta o modo de vida da velhice reflete, a própria ação do Estado sobre esta categoria social”; e ii) *envelhecimento individual*, por seu turno, remete-nos para determinantes genéticos, biológicos, psicológicos e sociais que determinam a forma como envelhecemos individualmente, conceito este que aprofundaremos nos (sub)capítulos seguintes.

Por conseguinte, as políticas sociais implementadas numa sociedade, refletem em grande medida o estatuto da pessoa idosa, assim como potenciam as suas potencialidades e limites.

É certo que caminhamos para uma sociedade diferente da que a conhecemos até agora e que implicará progressivas mudanças coletivas para fazer face ao consequente ajustamento das especificidades do envelhecimento individual, onde a par desta realidade, a evolução da globalização económica, desafia às sociedades constantes e variadas pressões, como sejam: “i) os governos nacionais terem o dever de criar um clima economicamente atrativo; ii) as alterações demográficas e as fortes migrações internacionais; iii) as alterações do mercado de trabalho, com o aumento do desemprego de longa duração e a necessidade de flexibilização; e iv) o crescente processo de individualização e diferenciação numa sociedade cada vez mais complexa e imprevisível” (Berkel & Moller, 2002 *apud* Piteira, 2014: 155). Consequentemente, faz emergir, cada vez mais, a necessidade de existir políticas holísticas suficientemente robustas, por forma a reverter estes desafios numa maior abertura a novos paradigmas e a novas boas práticas pluridisciplinares.

A experiência cumulativa do saber e do saber-fazer, em contraste com os efeitos comprometedores da inatividade, por vezes inesperada e indesejada, torna emergente a necessidade do aprofundamento de paradigmas e práticas de um envelhecimento ativo e positivo, sendo este aspeto decisivo para garantir uma sociedade suficientemente sustentável e coesa.

Sendo certo, que o envelhecimento demográfico decorre do resultado do aumento da proporção da população idosa no contexto da população total, que ocorre devido ao efeito conjugado de vários fatores críticos, como sejam: os baixos níveis de fecundidade, grande acréscimo da esperança de vida e os fluxos migratórios. Explicando assim, em grande medida, o progressivo e forte envelhecimento, que em Portugal se regista, quer pela base da pirâmide de idades, traduzindo-se na diminuição da população jovem, quer pelo topo, expresso no substancial aumento do número de pessoas idosas.

O envelhecimento populacional é assim definido ao nível coletivo, com base na proporção da população de pessoas idosas face à população total. A classificação demográfica de uma população, seja ela jovem ou envelhecida, depende da proporção de pessoas nas faixas etárias extremas.

O confronto desta realidade produz repercussões em múltiplas dimensões da vida pessoal e da sociedade em geral, resultando em enormes desafios a que será necessário dar resposta, sobretudo nos seguintes grandes domínios: i) estruturas sociais de apoio (in)formal; ii) sustentabilidade do Estado Social; e iii) maior longevidade das trajetórias de vida.

No contexto económico, verifica-se um crescente aumento da despesa resultante da população dependente e da redução da população produtiva, uma vez que se verifica um aumento do número de reformados, não sendo suficientemente compensado com a entrada de um número suficiente de efetivos para a vida ativa.

No contexto social, denota-se uma diminuição da mobilidade social, a alteração das relações profissionais e familiares e à necessidade de adaptação dos sistemas de proteção, do ponto de vista dos cuidados de saúde, aumentando a necessidade de mobilização de recursos e de cuidados, resultantes do acréscimo da população dependente e doente (Ferreira *et al.*, 2006).

De acordo com Fernandes (2014), o fenómeno do envelhecimento demográfico apresenta ritmos de evolução variável, quando se coloca em confronto de análise, vários países ou regiões do mundo, por estes terem realidades e posicionamentos sociopolíticos distintos, quanto à conceção *do que é ser velho*, bem como o nível de

recursos necessários para a mobilização das respostas para fazer face às múltiplas problemáticas com que são confrontados.

Tratando-se de uma investigação realizada a partir de um país da Europa, em Portugal, e a partir da Região Autónoma dos Açores, importa, por isso, traçar uma breve caracterização do envelhecimento demográfico existente nestes três níveis geoespaciais.

1.1.1. ENVELHECIMENTO DEMOGRÁFICO: REALIDADE EUROPEIA

Portugal no panorama europeu é um dos países mais envelhecidos, onde a população com 65 ou mais anos, em 2018, representava 21,5% da população residente, sendo de 19,7%, na UE28 (INE, 2018). Valor este superado pela Grécia (21,8%), pela Itália (22,6%), e contrastado pela vizinha Espanha (19,2%), sendo o país menos envelhecido, precisamente a Irlanda com 13,8%, na UE28, conforme ilustra a Tabela 1.

Tabela 1 – População 65 ou mais anos (%) UE (2018)

	2018
EU28	19,7
Italy (IT)	22,6
Greece (EL)	21,8
Portugal (PT)	21,5
Denmark (DE)	21,4
Finland (FI)	21,4
Bulgaria (BL)	21,0
Hungary (HU)	20,1
Latvia (LV)	20,1
Sweden (SE)	19,8
France (FR)	19,7
Estonia (EE)	19,6
Lithuania (LT)	19,6
Slovenia (SI)	19,4
Denmark (DK)	19,3
Czech Rep (CZ)	19,2
Spain (ES)	19,2
Hungary (HU)	18,9
Netherlands (NL)	18,9
Malta (MT)	19,8
Austria (AT)	18,7
Belgium (BE)	18,7
Romania (RO)	18,2
United Kingdom (UK)	18,2
Poland (PL)	17,1
Cyprus (CY)	15,9
Slovakia (SK)	15,5
Luxembourg (LU)	14,3
Irland (IE)	13,8

Fonte: INE (2018)

1.1.2. ENVELHECIMENTO DEMOGRÁFICO: REALIDADE PORTUGUESA (POR REGIÕES)

Ao analisarmos a Tabela 2, verificamos que a proporção na distribuição das pessoas idosas é assimétrica, concentrando-se uma maior percentagem da população idosa em regiões do interior, destacando-se o Alentejo, com 24,3%, seguindo-se a região Centro, com 22,5%, em contraciclo destacam-se a Região Autónoma dos Açores com 13,3%.

Tabela 2 - Evolução da população 65 ou mais anos (%) por regiões (1981/2011)

	1981	1991	2001	2011
Portugal	11,4	13,6	16,4	19,1
Continente	11,5	13,7	16,5	19,4
Norte	9,8	11,4	14,0	17,2
Centro	13,9	16,5	19,4	22,5
Lisboa	9,7	12,3	15,4	18,4
Alentejo	15,4	18,6	22,3	24,3
Algarve	15,8	17,3	18,6	19,6
R.A. Açores	11,3	12,5	13,0	13,3
R.A. Madeira	10,5	11,6	13,7	15,0

Fonte: INE (2018)

1.1.3. ENVELHECIMENTO DEMOGRÁFICO: REALIDADE AÇORES

No refinamento da análise territorial micro, verificamos, segundo os dados dos últimos Censos do Serviço Regional de Estatística, agora com base no índice de envelhecimento, que em 2011, o envelhecimento continua em crescimento contínuo na Região Autónoma dos Açores, conforme bem demonstra a Tabela 3.

Tabela 3 - Evolução do índice de envelhecimento (%) R.A. Açores (1981/2011)

	1981	1991	2001	2011	%
R.A. Açores	38,0	47,2	60,5	73,3	
Santa Maria	34,3	41,6	60,6	74,4	
São Miguel	26,9	35,5	45,8	55,6	
Terceira	45,0	53,5	70,0	88,3	
Graciosa	80,6	98,2	124,3	135,1	
São Jorge	57,2	64,9	99,2	130,9	
Pico	84,5	93,3	117,3	143,9	
Faial	62,8	68,8	84,1	95,0	
Flores	82,0	85,3	105,9	127,8	
Corvo	98,6	137,1	150,0	116,4	

Fonte: INE (2018)

Evidenciando-se nas ilhas do grupo oriental, São Miguel e Santa Maria, que a população com 65 ou mais anos, nestas ilhas concentra 15.091 e 716 indivíduos respetivamente.

No grupo central, e de forma desagregada, por ilha, verifica-se 9.092 indivíduos da ilha Terceira, na ilha do Pico 2.804, no Faial 2.284, em São Jorge 1.747, na ilha Graciosa 878. O grupo ocidental, Flores e Corvo, por sua vez, apresentava, respetivamente, 687 e 61 indivíduos.

Não obstante, verifica-se, que em Portugal, em 2011, o índice de envelhecimento acentuou o predomínio da população idosa sobre a população jovem. Os resultados dos Censos 2011, espelham bem, precisamente este facto, mostrando que o índice de envelhecimento do país, se situava em 128, o que significa que Portugal tem hoje mais população idosa do que jovem. Nos Açores, em termos globais o valor é mais baixo, de 73,3, mas em algumas ilhas o valor é bem mais elevado, como, por exemplo, nas ilhas Corvo (116,4), Flores (127,8), São Jorge (130,9), Graciosa (135,1) e Pico (143,9), cujos quantitativos indicam um maior número de idosos por cada 100 jovens (INE, 2018).

O agravamento deste cenário de envelhecimento demográfico resulta na prática, que este seja extensível à generalidade do território nacional, ou melhor, apenas 166 dos 308 municípios apresentavam, em 2011, indicadores de envelhecimento inferiores aos verificados em 2001, prevalecendo assim a tendência que o mesmo, deixe de ser um fenómeno circunscrito somente aos municípios do interior e seja ele também extensível ao todo nacional, incluindo a Região Autónoma dos Açores. Neste particular, as Regiões do Alentejo e Centro são as que apresentam os maiores índices de envelhecimento, sendo respetivamente, de 178 e 163.

Na Região Autónoma dos Açores, o índice de envelhecimento, aumentou de 61,0 em 2001, para 73 em 2011. Em São Miguel, apesar da ilha que concentra a população mais jovem, não fica imune ao fenómeno, onde igualmente, a evolução registada acompanha a tendência regional, aumentando de 45,8 em 2001 para 56,8, em 2011.

No panorama regional, em 2011, a ilha do Pico apresentava o maior índice de envelhecimento: 143,9.

Em termos evolutivos, verifica-se que o maior agravamento do índice de envelhecimento se regista na ilha de São Jorge (31,7), com o valor do índice a atingir os 130,9.

Contrariamente, à tendência regional e nacional, a ilha do Corvo, apresenta um decréscimo de 33,6, entre 2001 e 2011, sendo o valor do índice, em 2011, de 116,4.

Na extrapolação da população por grandes grupos, verificamos que a população com 65 e mais anos, nos últimos anos, entre 2014 e 2018, oscilou em Portugal entre 20,3 e 21,8, sendo que nos Açores, situou-se entre 13,2 e 14,6 (INE, 2018).

1.2. O ENVELHECIMENTO ENQUANTO REALIDADE INDIVIDUAL

O envelhecimento e a velhice enquanto acontecimento pessoal pode traduzir-se em realidades diferenciadas, podendo significar a plenitude ou a finitude, a solidariedade ou o isolamento.

O envelhecimento, mais do que o ciclo de vida e uma passagem de cronologias, encerra em si um fenómeno complexo em constante interação, entre a dimensão biológica, psicológica e social e em constante mudança. Simões (2006: 31), entende que as mudanças “embora se acentuem e evidenciem no fim da vida, têm origem num período anterior da existência, de tal modo que se pode, literalmente afirmar que começamos a envelhecer no momento de nascer (se não é mais apropriado dizer, no momento da concepção)”.

Sobre este aspeto, a Direção-Geral de Saúde (DGS) no seu Programa Nacional para a Saúde das Pessoas Idosas (2006: 5), advoga que o envelhecimento humano consiste, sobretudo, “num processo de mudança progressiva da estrutura biológica, psicológica e social dos indivíduos que, iniciando-se mesmo antes do nascimento, se desenvolve ao longo da vida”.

Analisando esta definição, é possível entender o *envelhecimento* como sendo um fenómeno natural, dinâmico e irreversível, suscetível da ocorrência de transformações a vários níveis, constitui um capital de experiência acumulada e uma fase que devem ser consideradas como parte integrante do ciclo de vida.

Esta fase da vida, comporta, três importantes dimensões, que abordaremos nos sub-capítulos seguintes, como sejam: “i) *envelhecimento biológico*, como resultado da maior vulnerabilidade e de uma maior probabilidade de morrer, designado senescência, entendido como a diminuição da capacidade funcional dos organismos; ii)

envelhecimento psicológico referente aos papéis sociais atribuídos e desempenhados, refletindo-se nas expectativas que a sociedade projeta para esta franja etária; e iii) *envelhecimento social*, definido pela auto-regulação do indivíduo para fazer opções e tomadas de decisão, influenciando assim num melhor ou pior ajustamento face ao processo de senescência e envelhecimento” (Paúl, 2005: 275).

1.2.1. ENVELHECIMENTO BIOLÓGICO

O *envelhecimento biológico* caracteriza-se por ser um processo de transformações físicas a diferentes níveis (e.g. órgãos e suas funções), variando entre os diferentes indivíduos e os seus diferentes sistemas onde com o tempo, “resulta uma vulnerabilidade crescente e uma diminuição gradual da probabilidade de sobrevivência e reduz a capacidade biológica de auto-regulação, reparação e adaptação às exigências ambientais”, a que se designa senescência (Birren & Zarit, 1985 *apud* Figueiredo, 2007:32).

A senescência não é sinónima de doença, mas antes sim, um processo normal de deterioração biológica geral que aumenta a vulnerabilidade da pessoa à doença e à morte, dado que se caracteriza pela redução da reserva fisiológica dos órgãos e sistemas, o que implica a diminuição da capacidade adaptativa do organismo face às alterações do meio ambiente.

A investigação no domínio do envelhecimento biológico tem permitido proporcionar a formulação de várias teorias, de modo a explicar o envelhecimento humano. Algumas reservas relacionadas com as teorias do envelhecimento são ultrapassadas com o reconhecimento que estas fornecem informação útil sobre “os fatores que podem influenciar, positivamente e negativamente, a saúde e o bem-estar dos indivíduos de todas as idades” (Eliopoulos, 2001: 39).

Importa evidenciar a inevitabilidade das mudanças biológicas que cada ser humano comporta, sendo entendido na literatura como *envelhecimento primário*, considerado como a ausência de doença ou de aspetos patológicos associados, com mudanças

irreversíveis, como exemplo: perdas cognitivas, pele enrugada, aparecimento de cabelos brancos, entre outras (Paola, 2012). Outros tipos de envelhecimento, que incluem perdas associadas, são também evidenciados através do *envelhecimento bem-sucedido*, onde são evidenciadas certas incapacidades funcional-sensoriais, mas com capacidade físico-cognitiva que permitem a uma participação social ativa e produtiva. No *envelhecimento secundário*, o indivíduo apresenta doenças degenerativas com sinais evidentes de deterioração do seu estado de saúde. Por sua vez, o *envelhecimento terciário* é caracterizado por uma degenerescência acelerada das capacidades funcionais que precedem a morte (Paola, 2012).

1.2.2. ENVELHECIMENTO PSICOLÓGICO

A psicologia do envelhecimento ao longo das últimas décadas tem procurado focalizar o seu objeto de estudo na mudança de atitudes e comportamentos, nos ganhos e perdas, sobretudo, na última fase do ciclo de vida, pois o envelhecimento é um processo complexo e dinâmico.

O *envelhecimento psicológico* procura, sobretudo, avaliar o equilíbrio entre as limitações e as potencialidades do indivíduo, de modo a mitigar as perdas associadas ao processo de envelhecimento, ficando, contudo, dependente de fatores patológicos, genéticos, ambientais, contexto sociocultural onde se encontra inserida, e da forma como cada um concebe, organiza e concretiza o seu projeto de vida (Sequeira, 2010).

Perante uma perspetiva do envelhecimento ao longo da vida, onde a qualidade de vida assume capital importância, a satisfação e/ou bem-estar psicológico estão associados ao envelhecimento bem sucedido (Neri, 1999 *apud* Sequeira, 2010).

A qualidade de vida e o bem-estar psicológico incluem dimensões como a satisfação pessoal (e.g. sentido de vida), as emoções, os sentimentos e os objetivos, mas segundo a perspetiva subjetiva de cada indivíduo. Não obstante, o percurso de vida e a vivência individual, norteados segundo um quadro de crenças e valores influenciam o envelhecimento bem sucedido, assim como cada um se vê e sente inserido, tornando-

se fundamental a sua interação com o meio, influenciando assim, um maior ou menor grau de satisfação e bem-estar.

A possibilidade de alcançar-se um envelhecimento bem sucedido, deriva na maioria das situações da maior interação entre três componentes fundamentais: a seleção, a otimização e a compensação, figurando estes no modelo SOC, desenvolvido por Baltes & Baltes (1990). Este mecanismo psicológico permanentemente utilizado no nosso dia-a-dia, é entendido como integrante e favorece uma maior regulação emocional em idades tardias que beneficia da aprendizagem e prática ao longo da vida (Paúl, 2012: 11).

Além do mais, o processo de envelhecimento é entendido como parte integrante do ciclo de vida, de acordo com a corrente teórica na perspectiva desenvolvimental do ciclo de vida, proposto por Baltes & Baltes (1990). Esta perspectiva da psicologia do envelhecimento, sugere-nos que, ao longo do ciclo de vida, a pessoa pode atenuar eventuais perdas da sua capacidade plástica, sendo capaz de estar exposta a processos de mudança e de adaptação, face a novas circunstâncias, levando a reverter ou compensar perdas com outras capacidades, através do (re)direcionamento de objetivos que considere pertinentes, coadjuvadas pela interação entre os recursos da pessoa com os recursos do ambiente, em permanente interdependência (Idem).

1.2.3. ENVELHECIMENTO SOCIAL

O *envelhecimento social* é um processo de mudança nos papéis e comportamentos associados aos anos mais tardios da vida adulta, correspondendo à adequação dos papéis e dos comportamentos dos adultos mais velhos, face ao que é expectável que seja atribuído desempenhar nessa faixa etária (Birren & Schroots, 1996).

As pessoas idosas, nesta fase do ciclo de vida, são alvo de transformações nos papéis a desempenhar, quer no seio familiar, laboral e social, potenciando-se assim progressivas perdas a este nível. A sua participação social tende a perder influência, porventura pelas diminutas redes sociais a que estão associados e por restrições no estabelecimento de

contatos intersociais, podendo, contudo, ser compensado esta dimensão social com membros da rede familiar e de amizade de referência (Paúl, 2005).

Isto, porque, as redes sociais ao longo do ciclo de vida alteram-se segundo o contexto social (família, trabalho, comunidade), onde pessoas mais significativas morrem, que por consequência obriga a uma reconfiguração das redes sociais, de modo a permitir a manutenção da independência e à participação social, pois as redes de apoio são indispensáveis para a saúde mental, satisfação com a vida e alcançar a um envelhecimento ótimo (Idem).

A ausência de projetos de vida e a falta de reconhecimento pela cessação de responsabilidades sociais e parentais podem gerar sentimentos de fragilidade, incapacidade, inutilidade, baixa autoestima, dependência, desamparo, solidão, desesperança e vazio existencial (Idem).

Não obstante, a literatura gerontológica consensualiza, quanto ao facto de coexistirem outros importantes fatores que influenciam, sobremaneira, o próprio processo de envelhecimento, como seja o fator – heterogeneidade -, onde as pessoas idosas são tão distintas entre si. Assim como, o lugar onde se nasce, vive e como se vive, quer seja num país do norte ou do sul, no meio rural ou urbano, com uma vida ativa ou sedentária, podendo conviver-se numa ampla rede de relações sociais ou contrariamente viver-se de forma solitária, sendo que a cultura onde se está inserido determinam os caminhos da adaptação (mais ou menos) ótima.

A cultura, neste sentido, é entendida enquanto um conjunto de valências pessoais e sociais que suportam o próprio indivíduo, num determinado tempo ou contexto histórico-espacial e partilhados numa dada comunidade. Existem investigadores como Baltes & Smith (2001), que entendem o aumento da necessidade de cultura relacionando-o com o avanço da idade, e sublinham a ideia que entre ganhos e perdas (sobretudo biológicas) o equilíbrio é alcançado pela compensação da cultura.

Não obstante, o modelo biomédico define, genericamente, o envelhecimento como sendo um fenómeno biológico inevitável e relativamente imutável (Paúl, 1997). Ora, esta dimensão de imutabilidade suscita nos vários intervenientes, sobretudo na área

social e da saúde, a que não raras vezes, associem o envelhecimento a um processo uniforme, cujas as suas causas de perda ou declínio ocorram de forma homogénea, ou de forma “standardizada” em todos os indivíduos.

Pelo contrário, autores como Paúl (1997), entendem que cada ciclo de vida acontece de modo individualizado e distinto dos demais, sendo o processo de envelhecimento suscetível de ser influenciado por múltiplos fatores, “modeláveis” e influenciados por fatores e recursos endógenos e exógenos ao próprio indivíduo, assim como os seus contextos de vida. Para mais é perspectivado enquanto processo diferenciado, no sentido em que à medida que os anos vão passando as características individuais vão-se acentuando particularmente.

Neste contexto, Lima & Galhardoni (2008), num estudo acerca das trajetórias no envelhecimento, consideraram o envelhecimento como um processo que, no plano individual, implica a análise de múltiplas trajetórias de vida e, por outro lado, no plano coletivo, este constrói-se em torno de distintas influências no domínio sociocultural, como por exemplo, o acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, adoção de autocuidados em saúde e a realização de ações que acompanham o curso da vida e se alongam às fases tardias da vida. Lima & Galhardoni (2008), afirmam convictamente (o qual pode levantar alguma discórdia) que envelhecer não é sinónimo de doença, inatividade ou de contração geral no desenvolvimento, mas antes sim, um fenómeno progressivo e multifatorial.

1.3. PERSPETIVAS E FRONTEIRAS DA IDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE VELHICE

No contexto da atual organização social da modernidade, a idade é sem dúvida alguma, um indicador importante, porque ajuda a definir a etapa da vida em que a pessoa se encontra, uma vez que do ponto de vista da regulação social, a idade pode concretizar a expectativa daquilo que é esperado fazer-se em cada etapa.

Mais importante que a passagem do tempo, em si mesma, será a necessidade de compreender o conjunto de experiências vividas pela pessoa ao longo do ciclo vital e de

que forma essas experiências influenciaram o seu processo de desenvolvimento. Considera-se fundamental, por isso, atender a outras “categorias” de idade, muito para além da idade cronológica, como sejam: a *idade biológica*, a *idade psicológica* e a *idade social*, conforme advoga Fonseca (2006).

A *idade biológica* está relacionada com as mudanças biológicas, com o declínio que se vai verificando nos vários órgãos, ou melhor, “refere-se ao funcionamento dos sistemas vitais do organismo humano e é especialmente importante para a consideração dos problemas de saúde que afetam os indivíduos, pois é verificável que a capacidade de autorregulação do funcionamento desses sistemas diminui com o tempo” (Fonseca, 2006: 24). A idade biológica é medida “pelas capacidades funcionais ou vitais e pelo limite de vida dos sistemas orgânicos, que vão perdendo a sua capacidade adaptativa e de autorregulação” (Paúl, 1997: 12).

A *idade psicológica*, está no essencial, relacionada com a capacidade de mobilizar competências em resposta às alterações do ambiente. Seguindo a linha de entendimento de Fonseca, (2006: 24), esta perspectiva a idade psicológica quando nos referimos “às capacidades de natureza psicológica que as pessoas utilizam para se adaptarem às mudanças de natureza ambiental, o que inclui sentimentos, cognições, motivações, memória, inteligência e outras competências que sustentam o controlo pessoal e a autoestima”, ou melhor, refere-se às próprias capacidades do indivíduo em se adaptar ao meio. As mudanças ocorridas a nível psicológico em cada indivíduo são suscetíveis de serem influenciadas pelas experiências de vida, pelo estado de saúde e pela capacidade de mobilizar recursos.

A *idade social* está intrinsecamente relacionada com o papel e com o estatuto que a comunidade atribui a cada pessoa. Esta idade social refere-se assim ao “conjunto de papéis sociais e hábitos que os indivíduos assumem na sociedade, e à cultura a que pertencem, idade essa que é julgada com base em comportamentos, hábitos, estilos de relacionamento interpessoal” (Fonseca, 2006: 24).

Significa isto que, as pessoas independentemente da idade cronológica que têm, apresentam igualmente outras idades, por exemplo: pode vir a verificar-se mais capaz

um estudante de 65 anos, assumir um melhor ajustamento das exigências decorrentes de um determinado processo de aprendizagem conotado ao saber-fazer, do que comparativamente a um colega de 25 anos.

Existem autores, como Fontaine (2000), que entendem que a idade social está fortemente conotada com a passagem à reforma. Esta etapa estrutural, em que existe a perda do estatuto atribuído pelo desempenho de uma atividade profissional, o acesso ao direito na obtenção de pensão/reforma, e pela identificação pessoal com um novo papel – o ser reformado. Esta “passagem à reforma” constitui um processo de transição-adaptação que “poderá constituir ocasiões particularmente sensíveis ao aparecimento de alterações no funcionamento dos indivíduos, com inevitáveis consequências ao nível do respetivo bem-estar psicológico e social” (Fonseca, 2005: 47).

Ao conjunto destas categorias de idade, Fernandez-Ballesteros (2000), propõe-nos acrescentar uma outra categoria de idade às demais, que importa ainda assim considerar, como seja a – *idade funcional*. Partindo do princípio de que o “envelhecimento psicológico resulta de um equilíbrio, quer entre estabilidade e mudança, quer entre crescimento e declínio, havendo algumas funções que necessariamente diminuem na sua eficácia (sobretudo de natureza física, a perceção e a memória), outras que estabilizam (como por exemplo, a maior parte das variáveis da personalidade) e outras que, na ausência de doença, experimentam um crescimento ao longo de todo o ciclo de vida associadas ao uso da experiência e de conhecimentos prévios” (Fernandez-Ballesteros, 2000 *apud* Fonseca, 2006: 26).

Neste sentido, a idade funcional pode comportar um conjunto relevante de indicadores, tais como: capacidade funcional, ritmo de processamento, satisfação com a vida, criando deste modo condições para proporcionar um envelhecimento satisfatório (Idem). Caso o objetivo seja a manutenção da capacidade funcional ao longo da vida, tal implicará a necessidade de (re)educar os indivíduos para estilos de vida saudáveis, exercício físico e cuidados nutricionais adequados, mas, sobretudo, atender-se à prevenção da perda de autonomia e de doença.

Por conseguinte, enaltece-se que envelhecer com qualidade de vida, autonomia e independência, constitui hoje, um dos principais e grandes desafios das sociedades modernas, figurando estes como importantes conceitos associados ao envelhecimento, onde estes detêm uma estreita relação com as supra citadas categorias da idade (biológica, psicológica, social e funcional).

Apesar dos significativos avanços da ciência, sobretudo das ciências da saúde, responsável em grande parte pelo aumento da longevidade do ser humano, nem sempre a este aumento do número de anos “foi acrescentada a qualidade de vida que lhes dá sentido” (Paúl, 1997: 7). Neste aspeto a Direção-Geral da Saúde (2004: 1), reconhece que “a realidade portuguesa fica, ainda, aquém dos padrões médios europeus e mostra que os últimos anos de vida são, muitas vezes, acompanhados de situações de fragilidade e de incapacidade que, frequentemente, estão relacionadas com situações suscetíveis de prevenção”.

O envelhecimento demográfico lança-nos assim, um conjunto de desafios e oportunidades, que vai muito para além da contabilidade somatória do número de anos, sendo suscetível de serem vividos com a melhor qualidade de vida possível, gozando da maior autonomia e independência possível, sendo essencialmente estes os objetivos que norteiam o envelhecimento ativo e bem sucedido.

Importa, neste particular, reforçar que o conceito de *qualidade de vida*, está intrinsecamente associada à saúde, uma vez que existe uma forte correlação entre “boa saúde”, autonomia e independência da pessoa idosa (Direção-Geral de Saúde, 2004: 9), e baseada na interação de um conjunto de características multidimensionais, sendo esta definida pela OMS (1948), como um estado completo de bem-estar físico, mental e social.

Para além do mais, evidencia-se que o conceito de qualidade de vida significa também para além dos aspetos relacionados com a saúde e cuidados, o acesso a outras componentes fundamentais, como o bem-estar financeiro e a integração social. Considerando-se que cada uma destas componentes possa ser comprometida por situações que surjam no percurso de vida, como por exemplo: perda de emprego, a

reforma, a viuvez, problemas de saúde, a migração, entre outros acontecimentos de vida (Zaidi, 2014: 16).

A qualidade de vida das pessoas idosas depende assim dos riscos e oportunidades que experimentaram ao longo do ciclo de vida, bem como da maneira como as gerações seguintes fornecem ajuda mútua e apoio quando necessário (OMS, 2002).

Quanto ao mais, existe outro aspeto que assume particular preponderância na vida de qualquer pessoa, como é o caso da *autonomia*, em que a OMS (1948), concebe como capacidade percebida para controlar, lidar com situações, tomar decisões sobre a vida quotidiana, de acordo com as suas próprias regras e preferências. Em suma, autonomia será a capacidade de gerir a sua pessoa e bens, a capacidade de adaptação ao meio e assumir-se a condução das suas ações de forma independente, convocando à permanente conjugação de competências.

Não obstante, autonomia e independência não são conceitos interdependentes *per se*, definem antes situações complementares, mas não idênticas. Ou seja, a *autonomia* está relacionada com a capacidade da pessoa gerir a sua própria vida, tomar decisões sobre si, deter autocontrolo e estar orientado. Enquanto a *independência*, por sua vez, corresponde à capacidade para o desempenho de atividades da vida diária, sendo que a dependência não implica alterações no funcionamento cognitivo e emocional. Por exemplo, em situação de demência, o indivíduo pode ser independente mas não ser autónomo. Em situação de acidente vascular cerebral (sem alterações cognitivas), o indivíduo pode ser autónomo, mas não ser independente para a realização de tarefas do quotidiano.

Verificando-se a inexistência de marcadores precisos, ou uma *idade* que determine o início do envelhecimento, a verdade é que, por vezes, temos a necessidade de precisarmos conceptualmente dos termos, sendo certo que estudos sobre envelhecimento, pessoas idosas ou velhice, estejam ancorados na idade cronológica dos homens e mulheres, com idade igual ou superior a 65 anos, mesmo que em Portugal, esta já não seja a idade que corresponda exatamente à idade da reforma, esta por vezes encontra-se fortemente associada.

Ao nível internacional existem também várias definições sobre o conceito de pessoa idosa, pese embora, se continue a considerar – idosa - toda pessoa a partir dos 65 anos. Inclusivamente, a própria OMS considera como idosa todas as pessoas com mais de 65 anos, se viver em países mais desenvolvidos, sendo 60 anos se viver em países menos desenvolvidos.

A ONU, por sua vez, utiliza os 60 anos para se referir a pessoas mais velhas. Esta linha, que divide as gerações mais jovens e mais velhas de uma população, é também utilizada por demógrafos.

Na presente investigação adotamos a terminologia - pessoa idosa - por ser um termo amplamente utilizado e reconhecido por entidades internacionais, como a referida OMS, que considera em termos cronológicos, a pessoa idosa com mais de 65 anos. Não obstante, o público-alvo desta investigação ser constituído por uma população com 50 e mais anos, dada as características sociodemográficas dos utilizadores que frequentam as universidades seniores portuguesas.

Neste particular, enfatiza-se que a idade cronológica medida, quer em dias, meses ou anos é efetivamente usada como indicador de informação acerca de uma pessoa e do seu desenvolvimento, contudo, a idade por si só não explica tudo. Antes pelo contrário, o ponto principal que se coloca diz respeito à relação entre a idade, considerado como uma variável independente e outras variáveis dependentes, conforme já abordado anteriormente, como sejam: autonomia, saúde e competência, assim como outras verificadas com a mudança de idade, por exemplo: ambientais, psicossociais ou estilos de vida (Birren & Schroots, 1996).

Por conseguinte, a ocorrência de discriminações, que tenham por base a idade cronológica, e que no caso particular das pessoas idosas é reconhecida pela literatura anglo-saxónica como – *idadismo* – sendo este conceito traduzido por comportamentos, atitudes e práticas de exclusão generalizada em relação a indivíduos baseados unicamente pela idade que detêm (Fonseca, 2006: 27). É possível assistir-se ao idadismo de múltiplas formas através de condutas discriminatórias das pessoas idosas, somente pelo simples facto de o serem pessoas idosas, muitas vezes reveladas em expressões

como “isto já não é para a tua idade!” ou “o que se há de esperar de uma pessoa com aquela idade?”

Sendo este um fenómeno complexo, e seguindo a linha de entendimento de Lima (2010: 23), “o idadismo tem uma componente afetiva (sentimentos face à pessoa idosa), uma componente cognitiva (pensamentos, crenças e estereótipos face à pessoa idosa) e uma componente comportamental (atitudes para com a pessoa idosa)”. A mesma autora, reforça, defendendo a ideia que “as atitudes negativas relativamente ao envelhecimento têm uma proeminência nas sociedades contemporâneas”. Acresce que, esta relevância reflete-se na qualidade de vida das pessoas, e “a discriminação afeta económica, social e psicologicamente o bem-estar das pessoas idosas, excluindo-as e denegrindo-as” (Lima, 2010: 25).

Perspetiva-se o envelhecimento enquanto um estágio desenvolvimental composto por um conjunto de idades, que podem e devem ser otimizadas, desde que acompanhadas de práticas ativas e saudáveis, contrariando, tanto quanto possível, a tendência generalizada para a desvalorização e incapacitação das pessoas idosas.

Por conseguinte, independentemente da idade, sexo, raça ou etnia, por vezes determinadas análises confirmam a coexistência de mitos e estereótipos associados às capacidades das pessoas idosas, persistindo a ideia que mesmo com ausência de doença ou incapacidades, essas mesmas pessoas serão incapazes de aprender ou desenvolver. Ou que a velhice é uma “segunda infância”, traduzindo-se em muitas situações na adoção de posturas de infantilização e na subordinação de posições, vilipendiando e diminuindo inclusivamente o seu próprio estatuto social, devido às *representações sociais* construídas acerca da noção de velhice.

A utilização de um vocábulo ou expressão para denominar um grupo faz pressupor um processo de homogeneização, pese embora, a literatura não utilize, comumentemente, terminologias padronizadas para dar conta da heterogeneidade da(s) velhice(s), utilizando-se isso sim, diversos termos como “terceira idade”, “idade madura” ou “velhice”. Não obstante, importa referir que o aparente paralelismo dos termos não significam uma utilização igualitária ao nível dos discursos. A expressão

“velhice” e a expressão “terceira idade” são disso bem exemplo, onde existe alguma relutância para o uso da primeira (“velhice”), ao contrário, da expressão “terceira idade”, onde esta última é recorrentemente utilizada.

A velhice para além de ser entendida enquanto categoria social, também é segundo entendimento de Minois (1999:11) “um termo que quase sempre nos causa calafrios, uma palavra carregada de inquietude, de fraqueza e por vezes de angústia”.

Será importante também considerarmos que o significado social dos grupos sociais depende do contexto espaço-temporal e histórico em que se vive. Se atendermos retrospectivamente a alguns dos séculos passados, iremos verificar que “os velhos eram poucos, e por isso, valorizados por seus semelhantes mais jovens, em que para alcançar-se uma idade avançada seria necessário possuir um certo *status* ou poder que permitisse uma alimentação e forma de vida sem as carências e trabalhos exaustivos da maioria da população” (Moragas, 2003: 5).

Moragas (2003), postula inclusivamente, que ter idade avançada representava a pertença a uma elite, isto porque, “envelheciam os sacerdotes, os reis, os nobres e privilegiados que desfrutavam de poder sobre a maioria e que não tinham que se preocupar em obter o seu sustento básico, controlavam os recursos materiais e espirituais nas sociedades históricas” (Idem: 5).

Atualmente, a idade tem sido o marcador mais utilizado para caracterizar a passagem para a categoria social denominada - velhice - que “ficou institucionalmente fechada nas fronteiras de um limiar de idade fixo, cujo acesso é reforçado pela detenção de uma pensão de reforma” (Fernandes, 2001: 43-44). Na mesma senda, Fernandes (2001) entende, que a passagem para a reforma, o indivíduo adquire simultaneamente “as propriedades que são socialmente imputadas à velhice. Perde o estatuto atribuído a partir do trabalho profissional – a reforma também é, neste sentido, uma forma de exclusão social – e adquire o estatuto desvalorizado de “reformado””, beneficiando monetariamente de uma pensão de velhice, desde que tenha completado 66 anos e 4 meses em 2018 (Segurança Social, 2018).

Aspeto particularmente relevante de analisar-se serão as idades a que correspondem os grupos classificados pela nomenclatura demográfica, isto se quisermos perspetivar a própria evolução do envelhecimento demográfico, onde desde o início deste século, as pessoas idosas com mais de 65 anos são consideradas “velhos/idosos”, até há pouco tempo, idade esta estipulada para o acesso à pensão de velhice. Se recuarmos ao Censo de 1911, verificamos a coexistência de três grandes grupos etários: menores de 15 anos, designado por “crianças”; indivíduos entre os 15 e os 60 anos, designado por “elemento produtivo”, e por fim, os denominados “mais de 60 anos”.

Para Fernandes (1997), no início do século XX, a velhice permanecia invisível, isto é, “sem forma definida, com contornos contrastados, característica de uma sociedade em que a condição de velho era função do património familiar”, isto porque, a solidariedade para com estes “idosos é praticamente uma solidariedade familiar, privada, remetida para o interior do espaço doméstico” (Fernandes, 1997: 23). Na ausência desta, “a velhice desprotegida era atirada para o espaço público, identificada com a mendicidade e recebia então algum consolo das instituições de caridade” (Idem). Desde então, verifica-se que muitas mudanças ocorreram na sociedade portuguesa desde esse período e novas mudanças serão perspetivadas, com particular incidência no prolongamento dos percursos contributivos e com as suas inerentes consequências.

Hoje, nas sociedades contemporâneas, a idade cronológica serve de marcador para dividir o ciclo de vida, fundamentalmente, em três grandes fases, a saber: a primeira corresponde à preparação para o mundo do trabalho, a segunda para o exercício de atividades profissionais, e a última relacionada com a reforma. Sendo que, a segunda fase de vida – atividade profissional – atualmente representa uma importante referência para a construção de identidades, como nas formas de sociabilidade, que muitas vezes se transformam e se fragmentam com a passagem para a terceira fase - a reforma. Quanto ao mais, o indivíduo pode experienciar a fase da reforma como um novo modo de vida, uma desregulação de rotinas, que na fase anterior estavam bem pré-definidas, vivenciando uma aceleração do tempo, de acordo com contexto de papéis sociais assumidos e o modo de ocupação das atividades realizadas. Neste sentido, Paúl (2018)

entende que “há uma enorme diferença entre a ocupação durante a vida profissional e as atividades durante a reforma”.

Esta significativa compressão na gestão de tempos, faz com que, por um lado, a ocupação obrigatória desapareça e, por outro lado, a disponibilidade e o envolvimento numa diversidade de atividades, para a família ou para a comunidade, faz com que as pessoas se sintam sem tempo para fazer tudo. Sendo, neste particular, possível confrontar diferenças relativamente ao género, quanto aos necessários reajustamentos de tempos a operar, “onde as diferenças na ocupação do tempo entre homens e mulheres ao longo da vida tornam mais difícil para os homens a adaptação à reforma: estão menos habituados a multitarefas e, quando confinados à casa (território das mulheres) sem horário e tarefas definidas, ficam angustiados. Pelo contrário, as mulheres adaptam-se melhor e continuam ocupadas” (Paúl, 2018).

Ora a velhice enquanto fenómeno socialmente construído decorre precisamente, entre outros casos, dos conceitos sociais e das falsas ideias e crenças (em algumas situações cristalizadas), que facilmente se associam a estereótipos ou preconceitos atribuídos às pessoas idosas. Representações sociais como: a falta de motivação para..., a descrença em projetos de vida produtivos, a menor participação cívica e política, a diminuição da capacidade mental e cognitiva, entre outros considerandos, mostram, sobretudo, a ideia enraizada culturalmente, que as capacidades declinam com o “passar da idade”, levando a que facilmente as pessoas acreditem nelas e as interiorizem (in)voluntariamente (Paúl, 2012).

Não obstante, como as representações sociais precisam elas de tempo para se adequarem à evolução das sociedades atuais, ao continuarmos a utilizar conceitos como velhice, reforma, pensões, solidão, dependência, entre outros termos, faz com que ignoremos ou esvaziemos o seu conteúdo. Estes preconceitos, estereótipos e representações acerca da velhice podem conseqüentemente contribuir para a adoção de comportamentos negativistas, conservadores e inclusivamente de resistência à mudança.

Num plano mais otimista, Paz (2004) perspectiva a possibilidade da mobilização das novas tecnologias em favor das ideias e expectativas que marcam as representações sociais contemporâneas, podendo contribuir para a construção de novas imagens e identidades, no campo das representações dinâmicas e ativas face à interpretação da atual realidade.

Reconhece-se que estas perspectivas e classificações contribuem para o aprofundamento dos construtos em evidência, todavia, a definição do conceito de pessoa idosa comporta dificuldades de delimitação na assunção da sua categoria, por envolver teorias e modelos distintos provenientes das várias correntes e ramificações gerontológicas que daí decorrem. Por um lado, temos representações que descrevem a pessoa idosa e/ou a velhice numa perspectiva mais pessimista, porque envolvem quadros conceituais mais associados à fragilidade e à vulnerabilidade, onde concorrem variáveis biológicas e fisiológicas. Por outro lado, temos posicionamentos mais otimistas, que perspectivam modelos de controlo e de autoeficácia que perspectivam a pessoa idosa ativa e independente concebidos numa lógica de envelhecimento ativo, bem-sucedido e positivo, em larga medida bem retratadas nas atividades e dinâmicas assumidas, por exemplo, em estruturas e ambientes, como sejam, as universidades seniores.

Por conseguinte, este itinerário de construtos teóricos fez-nos augurar um desenho de investigação eventualmente potenciador da autopromoção de envelhecimento ativo, mediados por contextos de aprendizagem híbridos (*b-learning*), com base em aprendizagens significativas. Tentando influenciar a perspectiva da velhice, não enquanto um conjunto de perdas biopsicossociais, apropriações de solidão e de isolamento social, mas antes sim, uma fase da vida suscetível de impulsionar ou regenerar o bem-estar físico e psicológico. Potenciadora de (re)integrações em novas ou velhas dinâmicas sociais, desafiadora à participação em processos políticos, cívicos, culturais e de aprendizagem, suscetíveis de reforçar seus múltiplos capitais.

CAPÍTULO 2 - ENVELHECIMENTO ATIVO E POLÍTICAS SOCIAIS

Neste Capítulo pretende-se caracterizar e debater os vários construtos teóricos acerca do envelhecimento ativo, na ótica da OCDE, UE e OMS, assim como perspetivar um itinerário evolutivo das políticas sociais destinado às pessoas idosas, e um olhar particular a uma das respostas socioeducativas mais emergentes, enquadrada no paradigma da aprendizagem ao longo da vida, em regime não formal, como é o caso das Universidades Sêniores.

As políticas públicas podem ser perspetivadas como quadros de referência, que comportam determinados modelos que alicerçam as organizações, as suas práticas ou dinâmicas, bem como as experiências individuais e os significados que lhes são atribuídos.

Neste sentido, o discurso em torno do *envelhecimento ativo* e as políticas adotadas, podem muito bem, ser perspetivadas enquanto quadros de referência que condicionam, favoravelmente, a forma de funcionamento dos serviços agregados em torno da rede de equipamentos sociais, que garantem por seu turno respostas às pessoas idosas, os saberes das práticas profissionais, bem como as experiências e aspirações das próprias pessoas idosas.

Relativamente às várias conceções de envelhecimento ativo, as primeiras diretrizes foram estabelecidas por organismos supranacionais, entre os quais, destacam-se os contributos da OCDE, UE e OMS, organismos estes que oferecem conceções explícitas e complementares, do que se entende por envelhecimento ativo.

No caso da OCDE, esta define envelhecimento ativo como sendo uma responsabilidade de cada indivíduo, mais do que uma responsabilidade ou dever coletivo, ou da própria sociedade, colocando a tónica sobre a capacidade ou autonomia das pessoas ao longo do processo de envelhecimento para realizarem atividades produtivas na sociedade e na economia, como sejam, aprender, trabalhar, ter atividades de lazer ou ligadas à

prestação de cuidados, enfatizando e associando assim, uma vertente mais económica em torno do envelhecimento.

Neste entendimento, a OCDE salienta que, “Active Aging refers to the capacity of people, as they grow older, to lead productive lives in society and the economy. This means that people can make flexible choices in the way they spend time over life – learning, working, and partaking in leisure activities and giving care” (OECD, 2000: 126).

Este construto aponta-nos o caminho para a assunção de uma determinada capacidade, autonomia e responsabilidade individual, sendo que esta última categoria seja perspectivada pela OCDE como um processo associado à capacidade individual para fazer escolhas e para a realização de atividades produtivas. Pese embora o “produtivo”, neste contexto possa ser considerado bidirecional, ou seja, entendida numa ótica social, sendo esta materializada através da participação do indivíduo em atividades socioeducativas ou envolvimento na prestação de cuidados, e por outro, segundo a ótica económica materializada através do desempenho de uma ou mais atividades profissionais.

O construto desenvolvido pela UE, demonstra-nos inequivocamente que o envelhecimento ativo subsiste fundamentada, sobretudo, em três grandes pressupostos, designadamente: i) prolongamento da vida ativa, fundamentando a UE que “enabling both women and men to remain in employment longer – by overcoming structural barriers (including a lack of support for informal careers) and offering appropriate incentives, many older people can be helped to remain active in the labor market, with systemic and individual benefits”; ii) insta à participação social do indivíduo, “facilitating active citizenship through enabling environments that harness the contribution that older women and men can make to society”; e iii) preconiza a promoção do envelhecimento numa lógica “aging in the place”, através do qual “Enabling both women and men to keep in good health and to live independently as they grow older, thanks to a lifecourse approach to healthy ageing combined with adapted housing and local environments that allow elderly people to remain in their own homes as long as possible” (UE, 2012: 3).

Por seu turno, a OMS, amplifica com determinantes estruturais básicos, sobejamente conhecidos como os três pilares que suportam o envelhecimento ativo - saúde, participação e segurança - levando assim a considerar que “Active Ageing is the process of optimizing opportunities for health, participation and security in order to enhance quality of life as people age (...). Active ageing applies to both individuals and population groups. It allows people to realize their potential for physical, social, and mental well-being throughout the life course and to participate in society according to their needs, desires and capacities, while providing them with adequate protection, security and care when they require assistance” (OMS, 2002: 12).

Acrescentando e corroborando, a OMS, reforça introduzindo os Princípios Universais preconizado pelas Nações Unidas, designadamente: “independence, participation, dignity, care and self-fulfillment. It shifts strategic planning away from a “needs-based” approach (which assumes that older people are passive targets) to a “rightsbased” approach that recognizes the rights of people to equality of opportunity and treatment in all aspects of life as they grow older” (WHO, 2002: 13).

Nesta incursão conceptual, a OMS preconiza o envelhecimento ativo, como sendo uma responsabilidade coletiva promovida através da inclusão de várias sub-categorias: otimização de oportunidades; facilitação da realização do potencial individual; prestação de apoios e abordagem baseada nos direitos da pessoa idosa. Esta perspetiva não significa, por si só, que o envelhecimento ativo, tenha uma conotação exclusivamente de responsabilidade coletiva, pois dá igualmente ênfase à adesão individual e voluntária aos vários determinantes em confronto, instando assim a assunção de uma responsabilidade individual.

Estas diretrizes (OMS, 2012), tornam igualmente claro, que se deve tomar em linha de conta as pessoas mais desfavorecidas, como sejam as pessoas incapacitadas, com fragilidade e/ou com comorbilidade associadas, que terão menores recursos e oportunidades para serem “ativas”, perspetivando-se assim uma abordagem mais inclusiva.

De modo a contrariar a representação social, muitas vezes cristalizada, entre “pessoa idosa” e “dependência”, a OMS, sublinha o facto de todos nós necessitarmos de manter relações de interdependência ao longo do ciclo de vida. Por conseguinte, quanto maior for o envolvimento de sub-categorias, como a reciprocidade e solidariedade intergeracional, maior será o efeito *win-win*, isto é, tal poderá exponenciar benefícios individuais, com reflexos na melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, extrapolando consequentemente benefícios para a sociedade em geral (e.g. contenção da despesa em cuidados de saúde, reforço da coesão sociofamiliar, entre outros).

Este conceito surgido em 2002, pela supramencionada OMS, dá sequência ao envelhecimento saudável segundo o que era preconizado até então, pretendendo-se a partir desse momento, ser mais abrangente, evoluindo com determinantes como sejam, a inclusão da saúde, aspetos psicológicos e ambientais, aspetos socioeconómicos, e integrados segundo um modelo multidimensional que auxiliam os resultados do envelhecimento.

Todavia, o conceito de “envelhecimento saudável” advogado pela OMS, não tenha sido de todo abandonado, mas antes sim, reformulado, refere-se atualmente ao processo de desenvolvimento e manutenção da capacidade funcional, que contribui para o bem-estar das pessoas idosas, sendo a capacidade funcional o resultado da interação dos recursos endógenos da pessoa (físicas e mentais) com o meio (recursos exógenos). Neste pressuposto, o objetivo principal é o bem-estar, sendo também este um conceito holístico que contempla todos os elementos e componentes da vida valorizados pela pessoa. Assim, mais do que o resultado do sucesso e da motivação individual, o envelhecimento saudável é o reflexo dos hábitos de vida, do suporte e das oportunidades garantidas pela sociedade para a manutenção da funcionalidade das pessoas idosas e para permitir que vivenciem aquilo que valorizam (OMS, 2015).

Contudo, existem outros quadros de referência que preconizam o *envelhecimento ótimo* ou *envelhecimento bem sucedido*, contendo estes conceitos maior dificuldade operativa na definição de padrões-chave. Pese embora subsistam em todas elas elementos comuns, como sejam: favorecer a promoção de oportunidades e atenuação dos impactos perante o envelhecimento populacional assistido, e gerar abordagens

proativas e positivas muito focadas no capital humano das pessoas idosas, apelando igualmente à prevenção ou adiamento das potenciais situações de fragilidade, prevalecendo, contudo, várias correntes.

Pelo lado europeu, prevalecem conceptualizações científicas e políticas que preconizam os modelos de envelhecimento saudável e envelhecimento ativo. Pelo lado americano, prevalece o envelhecimento bem-sucedido, conceito este mais holístico e orientado para a lógica de curso de vida, com maior ênfase para a valorização da responsabilidade individual (Araújo *et al.*, 2016: 3). Não obstante, destas concepções serem bem distintas entre si, ambas indiciam um sentido de constituir alternativas a modelos e perspectivas focalizadas no declínio que inevitavelmente acompanham o processo de envelhecimento que muitas vezes favorece a perpetuação do fenómeno idadismo (Idem).

O envelhecimento ativo surge assim, como sendo o paradigma mais consensual, porque preconiza precisamente a qualidade de vida e a saúde, a manutenção da autonomia física, psicológica e social, em que as pessoas idosas estejam integradas em locais seguros, favorecendo ainda mais a sua plena cidadania.

Assim a promoção de um envelhecimento ativo e saudável ao longo do ciclo de vida tem sido um caminho apontado como resposta aos desafios relacionados com a longevidade e o envelhecimento da população (OMS, 1999, DGS, 2004).

O conceito “ativo” faz induzir uma maior participação e compromissos no domínio das questões sociais, cívicas, culturais, económicas e espirituais, rejeitando-se liminarmente a ideia desta capacidade significar somente estar fisicamente ativo.

Com efeito, em 2015, a reconhecida instância International Longevity Centre Brazil (ILCB), concebe o envelhecimento ativo com a inclusão de outra categoria ou quarto pilar – aprendizagem ao longo da vida – como a pretensa forma de o indivíduo experienciar oportunidades inovadoras, suscitando paralelamente uma cultura de aprendizagem ao longo do ciclo de vida, através de atividades estruturadas (e.g. cursos de curta duração, seminários, workshops, entre outros), quer por livre iniciativa em casa, nas instituições ou no trabalho. Não obstante, todas as variáveis associadas a este

pilar estimulam a dar resposta a outras múltiplas áreas, como sejam: a acessibilidade da informação quanto a direitos, alfabetização, literacia em saúde, financeira, digital e de autocuidados (ILCB, 2015).

Este conceito mais atual de envelhecimento, baseia-se no reconhecimento dos direitos humanos das pessoas idosas, levando a tentar consubstanciar os princípios de independência (cuidados básicos); participação (integração em sociedade), assistência (cuidados sociais e de saúde); autorealização (oportunidades para atividades socioculturais e educativas) e dignidade (não serem mal tratados), princípios estes acerrimamente consignados pela resolução 46/91 das Nações Unidas. Concomitantemente, baseia-se na assunção de direitos das pessoas idosas, que convocam à sua coresponsabilidade e participação ativa, contrariando assim eventuais abordagens redutoras e perniciosas, como seja a mera ancoragem na identificação de necessidades, onde as pessoas idosas são entendidas como destinatários passivos das estratégias e intervenções que se pretendam implementar.

As condições de saúde são determinantes no envelhecimento ativo, mas a promoção do envelhecimento ativo não se restringe somente à promoção de comportamentos saudáveis. Será preponderante considerar-se os fatores ambientais e pessoais, os determinantes económicos, sociais e culturais, o ambiente físico, o sistema de saúde, o género e outros determinantes (OMS, 2002). Assim como, atender-se à esfera privada do indivíduo, no caso da estrutura e das relações familiares, e à sua esfera pública, como seja a sociedade onde se insere e as condições de vida que a assiste, exercendo todos estes aspetos uma forte influência na forma como se envelhece.

Naturalmente, que não haverá uma via única para alcançar-se o envelhecimento ativo, mais do que a conjugação favorável de um conjunto de determinantes, este constitui um processo multifatorial, diferenciado e heterogéneo, que requer do indivíduo uma atitude ativa contínua perante a forma como se envelhece, reforçada com a ideia de cada indivíduo poder entender o seu potencial de autodeterminação e de automotivação para alcançar o seu bem-estar e a sua qualidade de vida.

Por conseguinte, o estilo de vida adotado assume, igualmente, uma considerável preponderância na forma como tal processo se desenvolve, com particular importância, por exemplo, para uma alimentação saudável, manutenção e prática de atividade física, a realização de atividades com estimulação cognitiva, bem como de outras atividades que proporcionem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, a preservação das relações interpessoais, a adesão a iniciativas suscetíveis de promover a saúde, a segurança e a prevenção para situações que comprometam o bem-estar (Ribeiro & Paúl, 2011: 4).

A abordagem ao envelhecimento ativo poderá constituir leituras paradoxais e até contraditórias, se ignorar-se que a balança entre perdas e ganhos, à medida que se envelhece, o “prato” da balança penda progressivamente mais para o lado das perdas do que para o lado dos ganhos. Esta perspetiva na sua generalidade é aceitável, mas também devemos aceitar a ideia que as oportunidades conferidas de envelhecermos ativamente, hoje, podem ser cada vez mais exponenciadas, quer pelo retardamento ou evitamento da ação de efeitos negativos do envelhecimento, através da adoção de estratégias que permitam favorecer a adaptação para fazer face a essas progressivas perdas.

Neste sentido, entende-se por adaptação, não uma acomodação passiva face a inevitáveis mudanças que advêm das perdas e dos acontecimentos de vida, mas antes sim, a um ajustamento progressivo caracterizado pela otimização dos ganhos que se vão adquirindo ao longo do ciclo de vida. Será por isso que, conforme advoga Fonseca (2011: 57) “a adaptação e aquilo que dela resulta (bem-estar psicológico, autoeficácia, etc, não dependem do controlo que a pessoa exerce sobre a sua vida e sobre o seu desenvolvimento, mas também da sua capacidade para aceitar o que é inalterável e para se ajustar às circunstâncias que já não terá oportunidade de alterar”.

Nos últimos anos, a literatura gerontológica evidencia que o envelhecimento ativo está focalizado, sobretudo, para duas grandes tendências: uma com ênfase na produtividade económica através de vidas de trabalho mais longas aumentando a força de trabalho disponível. A outra com ênfase na autonomia do indivíduo, responsabilizando-o pela manutenção do seu próprio bem-estar. Neste sentido, é esperado que o indivíduo,

vivendo mais anos, possa trabalhar igualmente mais e se preocupe com a sociedade onde está inserido. Por conseguinte, o envelhecimento ativo foi sendo considerado o paradigma central do envelhecimento, destacando-se as obrigações das pessoas idosas, os seus deveres e direitos, uma preferência por práticas “ativas” e “não passivas” na definição de políticas de envelhecimento, baseadas em noções como autonomia, autodeterminação e capacitação (Walker, 2009).

Decorre daqui, a necessidade da assunção de uma inacabada identidade da pessoa idosa, sobretudo para o grupo dos reformados, podendo ser experienciada pela vivência de uma reforma afirmativa e proativa, em que a reforma não seja apenas um descanso merecido, mas um período da vida que permita a emergência de novas expressões do eu (Fonseca, 2011).

A reforma passa a ser mais do que um fenómeno sócio-histórico, transforma-se numa oportunidade para a vivência de múltiplas valências, realizações e de desenvolvimento pessoal. A pessoa idosa ganha assim outro nível de emancipação quanto ao seu desenvolvimento, através de ações que vão muito para além da simples necessidade económica. Este *empowerment* permite à pessoa idosa manter-se assim conotada com o mundo através de valências, por ele selecionadas e que podem abranger aspetos tão diferenciados como o reforço das relações interpessoais ou a aprendizagem ao longo da vida através das novas tecnologias, e se possível acompanhada em respostas sociais como as universidades seniores.

O cruzamento entre as expectativas de vida das pessoas idosas e as necessidades económicas e sociais das comunidades onde se inserem, obrigam a que estas possam participar nos múltiplos setores, quer no domínio social, cultural, económico ou político. Devendo para tal, constituir-se oportunidades de participação de um envelhecimento produtivo e inclusivo, e no acesso a programas de aprendizagem ao longo da vida. O potencial das pessoas idosas deverá então ser perspetivado como uma base consistente para o seu desenvolvimento futuro, uma vez que possibilita que a sociedade em geral beneficie, igualmente, das suas capacidades, experiências e independências (WHO, 2012). Torna-se assim, fundamental, promover e facilitar a conjugação destas contribuições, contribuindo para manter o bem-estar e a qualidade de vida, a autonomia

e a independência das pessoas idosas, tanto quanto possível, bem como quebrar (inúmeras) barreiras que ainda condicionam negativamente a sua participação ativa em sociedade.

As primeiras medidas de *políticas sociais para pessoas idosas* podem ser identificadas no modelo de Bismark, instituído entre 1870 e 1880, sob a forma de medidas de proteção social, através de seguros sociais, onde é estabelecido o primeiro sistema de reformas obrigatório, sendo posteriormente consagrado e consolidado no modelo de Beveridge. Por um lado, considera-se que o princípio da proteção social assenta na assistência junto dos cidadãos e às famílias que, por diversos motivos, se encontram em situação de vulnerabilidade social, económica ou de outro nível de privação. Por outro lado, o princípio da universalidade de direitos a todos os cidadãos, que se sustenta numa lógica redistributiva, isto é, emanada nos princípios de justiça social e no garante dos direitos sociais, através da atribuição de recursos e capacidades necessárias ao exercício dos direitos de cidadania social (Mozzicafreddo, 1997).

O termo - *política social* - não só tem significados variados, como também o seu conteúdo diverge de Estado para Estado-Membro, estando Portugal e os demais Estados confrontados com múltiplos desafios e riscos inerentes ao declínio da proteção social, da solidariedade, conjugado com os níveis de emprego e da igualdade de oportunidades.

As políticas sociais constituem a essência do *Welfare State*, traduzido na garantia por parte dos Governos, de um rendimento mínimo, nutrição, saúde e segurança, educação e habitação, enquanto direitos sociais que assistem todos os cidadãos.

Alguns consensos são conseguidos com a definição de Rodrigues (1999: 6), entendendo esta que a política social tem de atender a vários espectros, designadamente, “pelos setores em que se organiza, pelos problemas a que privilegiadamente se diz dirigir, pelos grupos sociais escolhidos como alvo, pelo tipo de bens e serviços proporcionados, pelo tipo de administração e instituições em que se organiza, pelas finalidades específicas que enuncia e pelos direitos e garantias que assegura”.

A associação entre o processo de longevidade e o papel que as pessoas idosas possuem no Estado e a forma como os (sub)sistemas se encontram estruturados para responder

às necessidades das pessoas idosas, remeter-nos-ia para outra abordagem mais circunstanciada, como seja, o das políticas gerontológicas. Conceito este, abordado por Cutler (1977), onde previligiou a abordagem aos aspetos políticos do envelhecimento e da velhice.

Não obstante, numa breve retrospectiva evolutiva das políticas sociais, verifica-se que até ao final da década de 60 do século XX, os problemas da população idosa não foram atendidos nem constituíram objeto de uma política social específica, sendo a proteção social das pessoas idosas praticamente inexistente (Pereirinha & Carolo, 2009).

A partir dos anos 70, assiste-se a uma recentração das políticas públicas vocacionadas para o envelhecimento, que ganha novo ímpeto, por força da revolução de abril de 1974, através do qual reforçou o regime democrático, e consubstanciou na prática com a consolidação dos direitos, liberdades e garantias de cidadania civis, políticos e sociais, originando conseqüentemente um aumento das despesas sociais públicas, e obrigando inclusivamente a um reforço da solidariedade fiscal (Idem). Assiste-se, igualmente, ao reconhecimento dos direitos à contratação coletiva de trabalhadores, ao salário digno e à saúde. Contudo, as movimentações decorrentes da revolução, reivindicavam ainda pelos direitos à qualidade de vida e ao ambiente bem como, pelas condições para a construção gradual de um sistema de segurança social (Fernandes, 1997). Alguns dos seus princípios fundadores revelam-se, portanto, num Estado protetor, agente promotor de direitos a uma vida digna mesmo em situações de risco que envolvam a doença, a falta de trabalho e a velhice, onde se assume o acesso a uma pensão social para todas as pessoas com 65 e mais anos inválidas que não beneficiassem de qualquer esquema de previdência em 1974.

A robustez do regime democrático conhece novo impulso reformista com caráter restaurador de desigualdades e de acesso universal, através da criação do Sistema Nacional de Saúde, em 1979, e da Lei Bases da Segurança Social, em 1984.

O reconhecimento da importância das políticas sociais dirigidas às pessoas idosas, ganha também outra expressão, em 1988, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 15/88, onde se estabelece as principais normas de funcionamento do apoio domiciliário,

voluntariado social e estruturas residenciais para pessoas idosas com fins lucrativos. Onde vigora, atualmente, muitas das importantes diretrizes instituídas, procurando-se através de quadros regulamentares, induzir a melhoria qualitativa das respostas sociais e a correspondente qualidade de vida dos seus utilizadores.

A Lei de Bases da Solidariedade e da Segurança Social, por seu turno, consagrou em 2001, uma regeneração de políticas públicas ao nível da proteção social, dirigida no essencial para pessoas idosas, onde se conhece um novo reordenamento assistencialista através da implementação de três subsistemas, designadamente: i) proteção social de cidadania; ii) proteção à família; e iii) previdencial.

Em 2006, com a criação da Rede Nacional de Cuidados Continuados Integrados, fica instituída a interação de políticas de saúde integradas e as políticas sociais.

Assim, o Estado assume um papel preponderante, com maior ou menor intervenção, nas suas relações com a sociedade civil, com o terceiro setor, com os grupos económicos, entre outros grupos, tornando-se, igualmente, preponderante na delineação e na afirmação da intensidade no sentido da sua materialização.

Autores como Gomes (2006), defendem o princípio da reciprocidade ativa, implicando para tal, o envolvimento da sociedade civil, o terceiro setor, as instituições, devendo estas ser suficientemente dotadas para fazer face à transformação dos contextos de vida e das lógicas de funcionamento das estruturas sociais, no meio das quais interagem.

Perante a Constituição, as instituições particulares de solidariedade social, representam o terceiro setor em Portugal, impulsionam e concretizam as funções atribuídas às respostas sociais que representam (e.g. serviço de apoio domiciliário, centro de dia, estruturas residenciais para pessoas idosas, unidade de cuidados continuados, entre outros). Estas são coadjuvantes do Estado, mantendo o Estado Social uma posição nevrálgica, uma vez que intervém em todas as esferas sociais e económicas, com o fundamento de corrigir os efeitos disfuncionais desencadeados pelos setores económico e social, com o pressuposto de mitigar as desigualdades sociais. Para isso, exerce o seu poder de intervenção legislativo, executivo e regulador, designadamente

nos setores da saúde, da educação, da segurança social, do trabalho, da habitação, utilizando como suporte organizacional o sistema “institucional-redistributivo”.

Concomitantemente, o país tem assistido nestas últimas décadas a um crescente envelhecimento demográfico, sem paralelo, com invariáveis predominâncias, sobretudo, em zonas territoriais predominantemente rurais (e.g. sub-regiões de Trás-os-Montes, Alto Tâmega e Serra da Estrela, INE, 2017), assim como, acompanhada de uma crescente prevalência de doenças crónicas e incapacitantes. A conjugação destes fatores críticos constitui uma série de exigentes e complexos desafios, no que se refere à gestão do sistema e à rede de cuidados, subsistindo, por um lado, uma maior necessidade de cuidados de longa duração, e por outro, cuidados e respostas sociais cada vez mais especializados.

O fenómeno do envelhecimento demográfico, ganha por isso, maior poder de legitimação enquanto problema social, a par da necessidade da (re)criação de novas gerações de políticas sociais para as pessoas idosas, levando inclusivamente Fernandes (1997: 22) a designar de “políticas de velhice”, definindo esta autora, como “o conjunto de intervenções públicas que estruturam, de forma explícita ou implícita, as relações entre a velhice e a sociedade”.

Existem, neste aspeto, vários autores (Fernandes, 1997; Fonseca, 2006; Paúl & Ribeiro, 2012), que sustentam a necessidade da emergência destas políticas, sobretudo, quanto à sua pertinência de (re)formulação, sustentabilidade e qualidade. Pressupondo ao mesmo tempo, a consciência pública para a intervenção social e uma maior participação da população idosa em projetos individuais ou coletivos, com o propósito perene de minimizar as tendências de declínio, isolamento e solidão.

Nesta mesma senda, Carmo (2011: 40), argumenta que a política social pode ser definida “como um sistema de políticas públicas que procura concretizar as funções sociais do Estado, com o objetivo de promover a coesão social e a condução coletiva para melhores patamares de qualidade de vida”. O mesmo autor (Carmo, 2011), reforça ainda, que a política social pode ser encarada como um subsistema da intervenção social, tratando-se antes de mais, de uma intervenção social de escala macro, em que o sistema

interventor é a administração pública, o Estado ou uma instituição. Consubstanciando-se, portanto, uma estratégia de coesão social orientada para a defesa dos direitos humanos e para o desenvolvimento, concretizada em políticas públicas de educação, formação, segurança social e familiar, saúde, habitação social, ambiente, cultura e desenvolvimento económico.

Por sua vez, Requejo (2007), preconiza a política social enquanto geradora de princípios que apoiam as pessoas idosas a alcançar a independência, o respeito pelas condições de vida, pela sua participação nas políticas responsáveis pelo seu bem-estar e que digam respeito à sua saúde, autorrealização e dignidade. Requejo (2007) entende, igualmente, que estas políticas sociais serão geradoras de uma mudança pessoal e social que, apesar das limitações impostas pela idade, impõe progressivamente um conceito de envelhecimento positivo, ativo, orientado para o desenvolvimento, aberto a uma maior ação e comunicação intergeracional, correspondente a uma sociedade mais solidária que apoia as pessoas de todas as idades.

Neste âmbito, a própria Constituição da República Portuguesa salvaguarda todas as dimensões supraenunciadas ao definir explicitamente no seu artigo 72.º, que “as pessoas idosas têm direito à segurança económica e condições de habitação e convívio familiar e comunitário que respeitem a sua autonomia pessoal e evitem e superem o isolamento ou a marginalização social”. Princípios estes que são materializados, em Portugal, pelas políticas sociais para as pessoas idosas, promovendo o bem-estar social através de prestações pecuniárias (reformas e outros subsídios) ou através de benefícios fiscais, de serviços sociais (equipamentos sociais para prestação de cuidados) e outros serviços públicos, assim como programas e projetos específicos.

Analisando o desenvolvimento das competências estatais nacionais ao nível particular das políticas sociais para as pessoas idosas, sob a amplitude protetora de normativos constitucionais (no que se refere aos artigos 72.º, 63.º e 64.º da Constituição da República Portuguesa), verifica-se que a atuação pública nacional tem sido pautada por algumas especificidades, caracterizado por um baixo nível de provisão estatal em todas as áreas sociais, à exceção da área da saúde e proteção social, sendo estas

desequilibradas e desiguais, assumindo a família um papel crucial a desempenhar enquanto a principal “provedora” de cuidados dos seus membros (Ferrera *et al.*, 2000)

Em última instância, uma definição mais primorosa de políticas sociais para as pessoas idosas, ganha outra perspetiva de análise, através de Fernandes (2001), ao defender que a partir de uma formulação mais rigorosa e objetiva dos problemas do envelhecimento e da análise exaustiva da diversidade de realidades sociais, poderá proporcionar as devidas correções, de modo que futuras gerações de pessoas idosas possam vir a viver melhor do que as que as antecederam.

Residindo na aprendizagem ao longo da vida uma ótima forma de promover uma melhor autonomia e independência da pessoa idosa, conforme bem preconiza o ILCB (2015), ao argumentar que o acesso à informação, ao conhecimento torna-se num elemento estrutural para o envelhecimento, por influenciar o bem-estar, a empregabilidade, a solidariedade intergeracional e a prosperidade em geral.

Ganhando assim, particular importância a existência de ambientes socioeducativos que promovam dinâmicas, de cariz formal, informal, ou não formal, que privilegiem o convívio, que suscitem a reflexão ou a capacidade crítica, conforme se assiste nas atuais Universidades Seniores portuguesas.

2.1. AS UNIVERSIDADES SENIORES

As *Universidades Seniores* também vulgarmente conhecidas por Universidades da Terceira Idade (UTI's), enquadram-se no paradigma de aprendizagem ao longo da vida em regime não formal, fundadas nos princípios da andragogia (matéria a desenvolver no subcapítulo abaixo), com natureza jurídica diversa, sendo a sua ação prosseguida por entidades públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, existindo entre instituições particulares de solidariedade social a associações, tendo na sua esmagadora maioria agregação a Misericórdias, Municípios, Juntas de Freguesia, entre outros. Constituindo um modelo de formação bastante abrangente, quer em termos de áreas de conhecimento, quer através da sua diversidade de atividades desenvolvidas.

O seu reconhecimento político, cívico e social encontra-se especificamente consagrado pelo diploma de Resolução do Conselho de Ministros n.º 76/2016, cuja sua definição sumária, dita que seja uma “resposta socioeducativa que visa criar e dinamizar regularmente atividades nas áreas sociais, culturais, do conhecimento, do saber e do convívio”.

Pese embora o conceito de pessoa idosa, ao nível nacional, considere os indivíduos com mais de 65 anos, as Universidades Seniores, por sua vez, muitas das demais determinam a admissão de indivíduos com 50 ou mais anos.

Estas visam criar e dinamizar regularmente atividades sociais, educacionais, culturais e de convívio, conforme previsto no guião técnico das UTI's, no seu artigo 1.º, assim como no supracitado diploma de Governo da República Portuguesa. As atividades educativas realizadas são em regime não formal, sem fins de certificação e no contexto de formação ao longo da vida (Jacob, 2012: 16).

No entanto, ressalva-se a existência de um vazio legislativo nacional que reconheça explicitamente e consagre juridicamente as UTI's enquanto resposta social, acompanhada de regulamentação própria e de participação devida, conforme já reivindicado por várias instituições nacionais.

Genericamente os objetivos das UTI's, “visam fomentar a integração e permanência das pessoas idosas em estruturas sociais, bem como contribuir para o seu bem-estar, nomeadamente no que às questões de saúde respeita” (Cristianini, 2001 *apud* Jacob, 2012: 2). Por outro lado, a frequência por pessoas idosas favorece elas próprias através da (re)socialização, sobretudo para pessoas que vivem sós, fomenta a formação de novas amizades, de novos grupos e estimula o sentido de vida (Idem).

Não obstante, importa tomar em linha de conta que a ocupação do tempo na fase de reforma, a partilha de sociabilidades e de aprendizagens, o envolvimento em atividades coletivas ou a prossecução de interesses pessoais dependem, em grande medida, do estado de saúde, da capacidade cognitiva e motivacional desenvolvida ao longo do percurso de vida de cada indivíduo, inserido em contextos histórico-geracionais que

determinam e condicionam (des)favoravelmente o desenvolvimento dos processos de envelhecimento (Cabral e Ferreira, 2014: 17).

Em sentido mais amplo, o espírito que norteou a criação das Universidades Seniores, um pouco por toda a Europa, previu a existência de premissas que no seu teor e fundamento, garantissem uma maior universalidade de acesso ao conhecimento, por parte de públicos mais excluídos, tal como seria o caso da população idosa. A sua origem teve lugar na Universidade de Toulouse, em 1973, através do Professor Pierre Vellas. Sete anos depois, já existiam 52 em toda a França e nos países de influência francófona (Velo, 2007: 276).

As Universidades Seniores de modelo francês estão, deste modo, desde a sua génese relacionadas com o ensino superior tradicional, cujos seus principais objetivos encontravam-se definidos em: “i) promover uma abertura da universidade para cidadãos que na sua grande maioria se encontravam já aposentados e, como tal, muito afastados das instituições de ensino; ii) promover, desta forma, condições para uma melhor inserção e participação cívica; iii) contribuir para a diminuição do isolamento e, conseqüentemente, para um melhor equilíbrio psicossociológico; iv) criar contextos para novos desafios e objetivos de vida e, ao mesmo tempo, constituir um meio propício para se investigar acerca do processo de envelhecimento” (Jacob, 2005: 5).

Assim, o surgimento das UTI's, conheceu a sua proliferação a partir de 1975, tendo sido fundado nesse mesmo ano, inclusivamente, a Associação Internacional de Universidades da Terceira Idade.

Cada Universidade Sénior, apresenta a sua própria dinâmica e funcionamento, ora assumindo uma matriz mais formativa, ora seja mais vocacionada para o âmbito sociocultural.

No panorama internacional e nacional é possível identificar dois paradigmas: um francês com caráter formativo formal, onde se assiste a avaliações e a correspondentes certificações, o outro é o inglês com caráter não formal, onde se desenvolve fundamentalmente em torno de associações sem fins lucrativos.

Pode entender-se a evolução das UTIS's ao longo de três gerações sucessivas, designadamente: i) a primeira geração, situada na década de 60 do século passado, tinha como principais objetivos enquadrar a sua oferta educativa num contexto que privilegiava o convívio cultural de forma a promover e facilitar relações de índole social; ii) a segunda geração, situada nos anos 70, possuía já objetivos que, para além de melhorar o seu bem-estar mental num contexto onde se implementavam atividades culturais, era pretendido que as pessoas idosas pudessem intervir e contribuir na resolução de problemas sociais; iii) a terceira geração, ocorrida nos anos 80, evoluiu para objetivos, que em alguns casos se aproximavam de um ensino mais tradicional, onde para além de uma oferta educativa associou-se também a pesquisa e o serviço à comunidade.

A partir desta última geração, foi conferida a oportunidade, para quem o desejasse, a possibilidade de existir uma avaliação formal conducente à obtenção de certificação, enquanto que para outros se tornaria em ocupação de tempo livre (Rodrigues, 2012 *apud* Pinto, 2008).

No contexto português, a maioria das Universidades Seniores inspirou-se no modelo inglês, onde o seu funcionamento assenta numa maior abertura à participação dos seus utilizadores, aproximando mais a interação entre professores e alunos, onde os primeiros exercem geralmente a sua atividade em regime de voluntariado, e os segundos frequentam as aulas mediante o pagamento de anuidade (em cerca de 40% dos casos, o valor da mensalidade é inferior a 15 euros e 50% apresentam a mensalidade entre os 16 a 25 euros; os restantes 10% pagam mais de 25 euros) (Jacob, 2012).

Em Portugal, constituiu-se num modelo mais livre e independente, no qual, contempla a vertente de ensino, cuja oferta formativa incide, sobretudo, nas áreas das ciências sociais e humanas, saúde, línguas, TIC, artes e desporto, cujos programas letivos promovem, igualmente, a participação e desenvolvimento social, cultural e religioso através de visitas, viagens, intercâmbios e eventos culturais, contribuindo determinadamente para a aquisição de novos saberes e competências, de acordo com o interesse e motivação de cada utilizador.

Retrospectivamente, sinaliza-se, a primeira Universidade Sénior, fundada em Portugal, que remonta a 1976, no caso concreto da Universidade Internacional da Terceira Idade de Lisboa, seguindo-se, em 1979, a Universidade Popular do Porto, a Academia Popular do Porto e a Academia de Cultura e Cooperação de Lisboa, esta última fundada pela União das Misericórdias Portuguesas.

As UTI's, surgem, portanto, na década de 70, com pouca expressão e circunscritas somente a Lisboa e ao Porto, assistindo-se à sua verdadeira proliferação a partir do século XXI, tendo se verificado, até 2011, 192 Universidades Seniores, mobilizando cerca de 30.000 alunos, ficando a dever-se sobretudo, e de acordo com Jacob (2013): "i) à consciencialização pelo Estado e pela sociedade do papel dos mais velhos; ii) ao envelhecimento da população; iii) a uma maior exposição nos média das UTI; e iv) à existência de uma rede organizada, a RUTIS" (Rede de Universidades da Terceira Idade).

A criação e o funcionamento das Universidades Seniores, em Portugal, estão estabelecidos no Regulamento Geral das UTI's e são aprovados pelos dirigentes nas reuniões magnas da RUTIS. Até ao presente ano 2018, encontram-se registadas, no total, cerca de 305, das quais 5 na Região Autónoma dos Açores (com cerca de 480 alunos), 6 fora do país, mobilizando cerca de 45.000 alunos, com mais de 50 anos, 5.000 professores voluntários e dezenas de dirigentes.

Perante a escassez de dados sociodemográficos dos utilizadores de Universidades Seniores nacionais, verifica-se sumariamente, através de uma breve caracterização traçada pela RUTIS (2016), que estas encontram-se maioritariamente representadas, por mulheres 76%, com idades entre os 60 e 70 anos, sendo 80% reformados ou domésticas e com habilitações desde o 4º ano do ensino básico ao doutoramento.

A este propósito Pinto (2008: 36), considera mesmo que "a diversidade de níveis de escolaridade dos alunos que frequentam estas instituições, desde licenciados ou detentores de outros graus académicos a indivíduos que possuem unicamente, ou a antiga 4.ª classe, condicionará naturalmente os respetivos projectos. Depreende-se, porém, do elenco de ofertas exposto que os alunos das UTI's estão tão interessados em aprender como em conviver".

Para mais, importa acrescentar que a variabilidade de participação dos seus utilizadores tem uma correlação direta com o fator geracional, isto é, pessoas idosas mais jovens, apresentam maior incremento de participação, diminuindo, contudo, com o avanço da idade (Putman, 2000, Cabral, 2008; Groenou & Deeg, 2010, Cabral, *et al.*, 2011 *apud* Páscoa, 2017). Este tendencialmente aumento, é motivado, sobretudo, com a necessidade de reestruturação do quotidiano, ocupando o tempo livre proporcionado pela reforma (Groenou & Deeg, 2010 *apud* Páscoa, 2017).

Salienta-se o facto de existirem outros fatores sociodemográficos, para além do sexo e a idade, que podem determinar outros níveis de participação social das pessoas idosas, como sejam a escolaridade e o estado civil. Estudos empíricos que incidiram em regimes formativos formais (modelo francês), demonstram que os homens tendem a participar mais do que as mulheres, principalmente os mais escolarizados. Em termos comparativos, indivíduos casados ou em união de facto tendem a participar mais do que indivíduos solteiros, viúvos e divorciados (Perren, Sara, & Davidson, 2003; Groenou & Deeg, 2010; Ziersch, Osborne, & Baum, 2011 *apud* Páscoa, 2017).

Na distribuição geográfica, verifica-se que nos países do norte da Europa (Países escandinavos, Bélgica e Holanda) encontram-se maiores índices de participação social. Em contraponto, nos denominados países do Sul (Portugal, Espanha, Grécia e Itália) os índices de participação social formal apresentam valores mais baixos (Hank & Stuck, 2007; Kohli, Hank, & Künemund, 2009 *apud* Páscoa, 2017).

Assim, confrontando os valores e premissas que suportam o conceito de envelhecimento ativo, as Universidades Seniores legitimam e representam inteiramente esse ideário concetual (envelhecimento ativo), e promovem dessa forma, simultaneamente, a participação, a saúde, a segurança e a aprendizagem ao longo da vida, provocando a (re)invenção e a (re)estruturação de projetos de vida com significado.

Por outro lado, as Universidades Seniores constituem um capital de importância elevada no que se refere à complexa adaptação a uma nova etapa da vida, podendo ser determinante para as pessoas que entraram na idade da reforma e que passaram a ter

uma maior disponibilidade, que sofreram uma perda do papel profissional, uma diminuição do *status* dentro da comunidade, e uma redução da rede social e de contactos (Monteiro & Neto, 2008).

Algumas pesquisas gerontológicas, (Castro, 1998; Martins de Sá, 2006; Silva, 1999), apontam como principais motivos para o ingresso nas Universidades Seniores, a procura de conhecimentos, atualização cultural, autoconhecimento, autodesenvolvimento, contacto social e ocupação do tempo livre.

Neste contexto, a motivação é a necessidade ou desejo de aprender, melhorar conhecimentos, manter-se ativo, ocupação, realização pessoal ou profissional, prazer pela realização das atividades, convívio, atualizar conhecimento e/ou saberes.

No fundamental, subsiste a ideia defendida também por Ferreira *apud* Jacob (2012: 2), que “as UTI's são na sua essência um Centro de Convívio mais desenvolvido e aperfeiçoado”, e acrescenta-se, tendo como propósitos principais contribuir para reduzir o isolamento e a solidão das pessoas idosas, reintegrá-las na comunidade, estimulando a sua cidadania e o seu processo de envelhecimento ativo, redefinindo inclusivamente, a imagem de velhice e favorecendo as relações entre gerações.

Segundo o estudo desenvolvido pela RUTIS (2007), concluiu-se que as Universidades Seniores, contribuem para: i) melhoria da qualidade de vida; ii) prevenção dos sintomas de depressão; e iii) redução do consumo de medicamentos. Nesta linha de evidência Cabral e Ferreira (2014: 12), advogam precisamente que “atividades feitas em conjunto, e a rede social de cada pessoa se insere podem gerar apoio material ou emocional em momentos de necessidade, assim como proporcionar oportunidades de realização pessoal, potenciando a participação cívica e social”.

O grande desafio que se coloca às nossas sociedades, aos próprios sistemas formais de educação e formação e a cada um de nós, é a aceitação de que a aprendizagem tem lugar permanente, ao longo de toda a vida, em múltiplos tempos e nos mais diversos locais (Velooso, 2002).

Nestes pressupostos, acrescenta-se que os verdadeiros desígnios que se colocam no plano coletivo, e de forma permanente, será desenvolver respostas adequadas às expectativas individuais ao longo do processo de envelhecimento, dada a mutabilidade evolutiva dos vários perfis geracionais de pessoas idosas, que daí advém. Por considerar-se que o perfil de pessoa idosa de hoje, não será o mesmo no futuro, quer seja integrado no sistema formal de educação, quer seja enquadrado em iniciativas da sociedade civil, em regime não formal ou informal.

Emergindo, neste contexto, as Universidades Seniores, que desempenham um papel fulcral, enquanto estruturas fundadas na sociedade civil que proporcionam potenciais respostas socioeducativas, entre o seu espectro de oferta formativa e/ou cultural, e tendencialmente dinamizada numa lógica da aprendizagem ao longo da vida, gradualmente inserida na dita sociedade digital. Onde a incorporação da tecnologia em processos de ensino-aprendizagem *b-learning*, conforme proposto na presente investigação poderá constituir uma possível resposta gerontológica, com potencial (re)conversão de multiliteracias em saúde e digitais.

CAPÍTULO 3 - ENVELHECIMENTO ATIVO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: PRESSUPOSTOS PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA

Depois de percorrida a revisão da literatura em torno do envelhecimento ativo, propõe-se apresentar neste Capítulo, a relevância multinível deste conceito enquanto potencial estratégia de desenvolvimento sustentável, face aos múltiplos impactos que o envelhecimento produz nas sociedades. Advogando-se a ideia da aprendizagem numa perspetiva holística, estimulação, capacitação e de desenvolvimento da pessoa idosa, convocando assim, a responsabilidade de vários atores na exploração de medidas socioeducativas centradas numa visão humanista da educação e do desenvolvimento.

Assumindo que o envelhecimento populacional é um fenómeno irreversível nas sociedades contemporâneas, que concentra desafios ao nível da sustentabilidade nos sistemas de proteção social, aumento de despesas com a saúde, constrangimento na prestação de cuidados, retardamento na ativação de renovadas formas de intervenção social, a promoção do *envelhecimento ativo* torna-se numa potencial estratégia mitigadora destas referidas problemáticas.

Como resposta aos vários desafios em confronto, os demais espectros governativos, a sociedade civil e os próprios indivíduos, confrontam-se com a necessidade de encontrar soluções inovadoras de ajustamento para fazer face às novas realidades do envelhecimento, cuja via mais otimizada passará pela exploração do potencial humano individual e coletivo da população idosa, segundo uma lógica de interação multidimensional, visando a sustentabilidade e coesão social, quer num presente imediato, assim como num futuro próximo.

Neste sentido, a aquisição contínua de conhecimento e a valorização pessoal através da lógica da aprendizagem ao longo da vida, com recurso a métodos digitais, torna-se uma mais-valia inovadora, levando a que as pessoas idosas beneficiem de oportunidades de participação social e cívica, valorização e crescimento ao longo da vida.

Sendo suscetível de evitar ou retardar, por esta via, o seu isolamento, a exclusão social, a infoexclusão, a diminuição do risco de dependência, contribuindo deste modo, para a sustentabilidade social e económica dos sistemas, ou subsistemas públicos e privados, por efeito da diminuição da pressão sobre estes mesmos, através do evitamento ou retardamento na procura de respostas sociais e/ou de saúde.

Este aspeto é, igualmente, corroborado por Leeson, 2009 *apud* Pimentel *et al.* (2016: 166), entendendo estes autores, que as iniciativas de aprendizagem ao longo da vida e em idades avançadas, visam precisamente, “preparar as pessoas de todas as idades para a cidadania plena nas suas famílias e comunidades, permitindo-lhes dar o seu contributo para o desenvolvimento e responsabilizarem-se por ela”.

Nesta linha de entendimento e, focalizando o grupo dos reformados, Hodkinson, Hawthorn e Ford (2008: 7), referem mesmo “when a person experiences changed life circumstances after retirement, they are becoming through learning, as they learn to adapt to those circumstances (...) retirement itself is a process of becoming, and learning is an integral part of that process”. Isto significa, que a aquisição de aprendizagens suscita, portanto, a promoção da aquisição de novos conhecimentos relacionados com aspetos relacionados com a saúde e facilitam atividades práticas do dia a dia.

Considerando que o *desenvolvimento sustentável* constitui uma prioridade fundamental das sociedades contemporâneas, tal faz implicar o envolvimento de todos os cidadãos na aquisição de conhecimentos visando a melhoria das suas perceções em relação a problemáticas edificantes, como são as de ordem social, económica e ambiental. É expetável que os indivíduos adquiram ao longo do seu percurso de vida uma maior massa crítica, desenvolvam uma cidadania ativa e consciente, assim como modifiquem os seus comportamentos no sentido de conseguirem alcançar condições de vida mais sustentáveis e um nível satisfatório de qualidade de vida.

Neste contexto, torna-se incontornável fazer-se alusão ao conceito de desenvolvimento sustentável, tomando como referência, o Relatório Brundtland (1987), definido como o “desenvolvimento que atende às necessidades do presente, sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades”,

mesmo que esta definição comporte algum nível de ambiguidade, dada a dificuldade de identificar-se quais os interesses e necessidades das gerações futuras, e à complexidade da interação das variáveis em confronto - sociais, económicas e ambientais (Abad, 2011).

Contudo, a ideia subjacente à sustentabilidade está associada à incorporação na discussão de desenvolvimento, de forma integrada e sistémica, a interação das supracitadas dimensões (social, económica e ambiental), e pressupondo a interdependência de questões de ordem cultural, política e humana.

Por conseguinte, o desenvolvimento sustentável procura assegurar uma “justiça intra e intergeracional, através da integração clara das políticas ambientais e das estratégias de desenvolvimento”, conforme preconiza Almeida (2007: 48), tornando-se assim crucial que este processo de desenvolvimento consiga também edificar uma dimensão ética. Isto é, uma organização política que atenuie as desigualdades mais marcantes, sem que se desvirtue determinantes basilares para a pessoa idosa, como sejam a segurança e o seu compromisso com a vida.

A Agenda 2030 adotada pela ONU, integra nos seus 17 diversos e amplos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS's), precisamente a educação de qualidade (ODS 4), cujo enfoque principal incide em garantir uma educação inclusiva e equitativa. Promovendo, igualmente, a aprendizagem ao longo da vida para todos, encontrando-se na Educação para o Desenvolvimento Sustentável, o principal modelo para desenvolver competências que capacitam os indivíduos a refletirem sobre as suas próprias ações. Tomando em consideração os impactos sociais, económicos, culturais e ambientais, procurando desenvolver, desse modo, competências de sustentabilidade e, ao mesmo tempo, promovendo uma sociedade mais justa e sustentável para todas as idades.

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável, sendo um modelo adotado pela UNESCO, auxilia sobremaneira o desenvolvimento dos pressupostos acima enunciados, perspectivada segundo uma lógica de educação holística e transformadora, integrando nos vários currículos, não só temáticas circunscritas à erradicação da pobreza, combate às desigualdades e exclusão, mudança climática, produção e consumo sustentável,

como também criando aprendizagens formais e informais interativas e centradas no aluno, que estimulem e capacitem o indivíduo na aquisição de conhecimentos, valores e compreensão crítica sobre aspectos relacionados com o seu bem-estar, potenciando confiança, criatividade e satisfação (UNESCO, 2017: 7).

Neste mesmo entendimento, a ONU (2013), advoga inclusivamente que países com população envelhecida precisam de políticas públicas para apoiar as suas populações idosas, a fim de eliminar fatores que condicionam a sua plena participação social, protegendo os seus direitos e dignidade, emanando inclusivamente junto dos seus Estados-Membros, entre outras, as seguintes recomendações: i) reconhecer a idade como uma das questões transversais que devem ser tomadas em linha de conta segundo seus objetivos e metas; ii) criar um quadro baseado em direitos universais; iii) erradicar a pobreza em todas as suas formas para todas as pessoas; iv) não deixar ninguém para trás, lutando contra a desigualdade e exclusão, e eliminando obstáculos que comprometem a sua plena participação das pessoas na sociedade independentemente da idade, género ou grau de deficiência; v) promover o desenvolvimento inclusivo, o trabalho digno, a proteção social e garantir o acesso a todos os serviços e cuidados básicos; vi) melhorar os cuidados de saúde, assegurando a sua cobertura universal, o acesso e acessibilidade; e vii) promover uma adequada responsabilização do Estado através da melhoria da monitorização de dados quanto à idade, género e deficiência, identificando lacunas dentro e entre os vários grupos sociais (Idem).

Não obstante, a própria UNESCO, enquanto agência especializada das Nações Unidas para a educação, compromete-se com os demais Estados-Membro, através da Declaração de Incheon (2016), “transformar vidas por meio da educação reconhecendo o seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos” (UNESCO, 2016: 3). Materializada, com efeito, na prossecução do ODS 4, que consiste em “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, inspirada numa visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos “direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na

diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade da prestação de resultados partilhados” (Idem).

Esta mesma entidade – UNESCO -, reconhece e reafirma que a educação é um bem público, um direito fundamental e a base que garante o acesso a outros direitos, tornando-se assim, imprescindível para garantir a paz, a tolerância, a realização humana e ao próprio desenvolvimento sustentável. Procurando ser consequente na mobilização de estratégias no sentido do acesso, na equidade e inclusão, na qualidade e nos resultados da própria aprendizagem ao longo da vida (Idem).

O aumento da produção científica nos últimos anos, em torno do envelhecimento ativo, e em particular da aprendizagem ao longo da vida, fazem reforçar a importância deste pilar (aprendizagem ao longo da vida), evidenciando o incremento de iniciativas e projetos internacionais e nacionais, onde as pessoas idosas são objeto de intervenção, utilizando cada vez mais a variável associada - infoinclusão – reforçando com isso, a importância do uso das tecnologias como elemento de integração na sociedade digital, e facilitador na coesão social, seja ao nível de experiências de natureza informativa, comunicativa, administrativa, aprendizagem, lazer e entretenimento, concorrendo assim, para a promoção de um envelhecimento ativo e saudável da população (Myhre, Mehl, & Glisky, 2017 *apud* Muñoz, & Barbero, 2018).

Em sintonia com os resultados alcançados pela pesquisa de Myhre, Mehl, & Glisky (2017), estes sugerem que adultos mais velhos que permaneçam socialmente ativos e cognitivamente comprometidos, estes atingem um melhor desempenho cognitivo, do que os seus pares a viverem em isolamento social. E, sustentam inclusivamente a ideia, que a aprendizagem e o uso de redes sociais podem constituir benefícios específicos para a memória em pessoas idosas, bem como para a manutenção de compromissos sociais, tornando assim, a educação, em geral, e a aprendizagem ao longo da vida digital, em particular, uma condição essencial para a sustentabilidade social e de bem-estar para a população idosa.

CAPÍTULO 4 - APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, ANDRAGOGIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: PERSPETIVAS TEÓRICAS QUE ENVOLVEM A PESSOA IDOSA

Neste Capítulo, daremos continuidade à revisão da literatura progredindo para a relevância que assume o pilar aprendizagem ao longo da vida na promoção do envelhecimento ativo dos indivíduos, conforme revisto em capítulos anteriores. Impondo-se evidenciar, previamente, a sua evolução teórica e os contributos suscitados por entidades supranacionais de referência, como sejam no caso da OCDE e UNESCO.

Ao abordar-se a aprendizagem de adultos, torna-se incontornável, abrir-se como campo de análise a andragogia, enquanto modalidade educativa mais abrangente e universal, temática esta que procurar-se-á contextualizar, neste mesmo capítulo. Por fim, propõe-se uma perspetiva analítica integrada acerca da aprendizagem significativa, como fator determinante na aquisição de conhecimentos, à luz das expectativas de vida, princípios e valores das próprias pessoas idosas.

*A aprendizagem ao longo da vida é um conceito transversal ao desenvolvimento civilizacional, contudo, a sua formulação concetual é recente, tendo a sua corrente teórica surgido no início do século XX, na obra de John Dewey. Este autor, idealizou a educação não como uma preparação para a vida, mas como um modo de vida. Correlacionou a educação e experiência, focando como determinante principal o processo de aprendizagem através da construção de significados a partir da experiência. Concetualizou a educação como necessidade para a vida, função social, direção e crescimento. Considerava a rotina uma paragem no crescimento e a educação o próprio crescimento. A aprendizagem ao longo da vida é uma aplicação particular do conceito de educação como crescimento (Hinchliffe, 2006 *apud* Miguel, 2014).*

A aprendizagem ao longo da vida é um conceito evolutivo e abrangente que apresenta, igualmente, na sua essência diferentes áreas e dimensões, designadamente no plano pessoal, social, trabalho, economia e político, tendo tomado diferentes perspetivas segundo os vários domínios de interesse em confronto.

Na viragem da primeira metade do século XX desenvolveu-se o conceito de educação permanente, que visou, sobretudo, a consolidação dos Estados providência, naquela que foi a tentativa de reunificação dos Estados no pós-Segunda Guerra Mundial, permitindo a criação dos primeiros programas de educação de adultos na Europa. Estes programas visavam, essencialmente, a inclusão social e estavam orientados para a preparação de trabalhadores para o fomento do crescimento económico (Fragoso & Guimarães, 2010 *apud* Miguel, 2014).

Na década de 1970, algumas organizações intergovernamentais, designadamente a UNESCO, a OCDE e o Conselho da Europa, fomentaram a aprendizagem ao longo da vida como estratégia educacional, respondendo assim, com novas configurações de oportunidades educacionais em relação à educação formal dirigida a franjas populacionais mais jovens, e à conseqüente necessidade de oferecer oportunidades a quem não as teve durante a primeira fase de vida.

O conceito evoluiu e ressurgiu na década de 1990, num contexto de globalização e de emergência da sociedade do conhecimento e da informação (Kallen, 1996; Field, 2006 *apud* Miguel, 2014).

Estrategicamente, o seu objetivo deixou de estar essencialmente na educação permanente, para passar a se caracterizar pelo reconhecimento da necessidade de oportunidades de aprendizagem ao longo do ciclo de vida, compreendendo múltiplas formas de aprendizagem. Por outro, importa aqui evidenciar com maior acuidade o conceito de aprendizagem ao longo da vida no panorama gerontológico, quanto ao seu propósito, fundamento e utilidade nevrálgica para a pessoa idosa, sendo este conceito – aprendizagem ao longo da vida – enquadrado, igualmente, na educação de adultos, na modalidade não formal, sem certificação de competências, conforme é o caso revisto das Universidades Seniores.

A abrangência deste princípio, em termos de objetivos, grupos-alvo e modelo de análise, permitiu equacioná-lo de forma diferenciada, pelo que “a sua tradução discursiva e operacional, intrínseca às diferentes políticas educativas, denota variedade e plasticidade, mas também descontinuidade” (Centeno, 2011). Se por um lado, a

amplitude do princípio promoveu uma problematização sistemática nas últimas décadas, por outro lado, identificaram-se fragilidades, designadamente a dispersão interpretativa que, nalguns casos, o apresenta de forma redutora, podendo colocar inclusivamente em risco o seu principal propósito concetual.

Os princípios humanistas, bem evidenciados nas políticas educativas preconizadas pela UNESCO, podem também encontrar-se nas propostas emanadas pela Resolução do Conselho da Europa, que tendeu inicialmente a ser orientado para a educação permanente, adotou um padrão de educação global, capaz de responder às necessidades dos jovens e adultos, necessidades estas cada vez mais diversificadas na educação da sociedade europeia. As políticas do Conselho da Europa, por seu turno, pautaram-se pelos princípios da igualdade, participação e globalização, em que a aprendizagem ao longo da vida, tornou-se um conceito idealista e necessariamente consensual, global e flexível, de modo que os diferentes países e respetivos regimes políticos nele se revissem.

As progressivas e inevitáveis mudanças estruturais e os ambientes socioeconómicos a que assistimos, são perspetivadas de modo distinto pelas três principais organizações intergovernamentais que preconizam a aprendizagem ao longo da vida, importando aqui dissecá-las ao longo dos últimos anos.

A OCDE, nos anos 70, usou o termo “educação recorrente”, com expectativas modestas que se traduziam na oferta de oportunidades educativas menores, a serem implementadas ao longo da vida e quando necessário. Esta perspetiva encarou a educação contínua como uma alternativa à educação inicial formal e revelou a maior preocupação para questões do domínio económico, das questões relacionadas com a matéria da produtividade e da procura de maior interação flexível entre educação e formação. Pese embora os 50 anos de existência da OCDE, somente em 2002, esta entidade estabeleceu um diretório específico para a educação, revelando deste modo, o reconhecimento inequívoco da importância crescente da educação, em termos políticos, dada a correspondência de dinâmicas estabelecidas entre o capital humano e o crescimento económico.

Em contraponto, os programas do Conselho da Europa e da UNESCO, são mediados segundo valores universais da paz, igualdade, interculturalidade, diversidade e direitos humanos, isto é numa visão humanista da educação. A OCDE, quer pela sua natureza e quer também pela sua história, focou-se essencialmente nos benefícios e potencial económico da educação (Centeno, 2011).

Não obstante, a UNESCO, reforça a questão humanista do impacto educativo passível de ser gerado, sendo a aprendizagem ao longo da vida, segundo esta, a condição essencial para o bem-estar das pessoas e a educação uma responsabilidade coletiva.

Por seu turno, o Conselho da Europa entende as referidas mudanças como um problema político inerente aos sistemas educativos, sendo a aprendizagem ao longo da vida, a ferramenta fundamental para a integração social e responsabilidade central dos diferentes Estados-Membro.

Por último, a OCDE posiciona-se no plano económico, perspetivando a implementação de políticas de aprendizagem ao longo da vida, enquanto a forma estabilizadora entre a lógica da oferta e a procura inerentes às próprias dinâmicas do mercado de trabalho, sendo atribuído ao indivíduo, assumir o papel de principal agente da sua própria integração socioeconómica (Centeno, 2011).

O interesse da OCDE pelos benefícios sociais, concretizados no impacto da educação em termos de saúde, participação e envolvimento social, são na verdade, perspetivados na lógica de ganhos económicos e não tanto pela lógica de ganhos sociais. Não obstante, apesar das motivações económicas que constituem o motor de atividade desta organização, onde se revelam questões fundamentais como a igualdade de oportunidades, a inovação, a gestão de conhecimentos e o envolvimento de públicos mais amadurecidos, como são as pessoas idosas, enquanto participantes ativos em processos de aprendizagem, assim como o reconhecimento da natureza social da aprendizagem, são indubitavelmente tópicos positivos em matéria de aprendizagem ao longo da vida (Istance, 2011).

A educação em sentido lato ao longo dos últimos anos foi perspetivada como uma “maneira de alcançar o aperfeiçoamento da sociedade e formar indivíduos desejáveis”

(Anderson & Fejes, 2005). Segundo os pressupostos e fundamentos contemporâneos, o conhecimento é um fator essencial na criação de uma sociedade desenvolvida e competitiva (Idem). Os indivíduos e as comunidades lidam hoje, como nunca, com os desafios das rápidas mudanças de uma sociedade globalizada, em que as tecnologias de informação e comunicação facilitam a mobilidade e o acesso quase imediato à informação, promovendo a competição e a distinção individual.

Estamos perante uma sociedade simultaneamente globalizada e individualizada, em que é esperado dos indivíduos autonomia no planeamento e decisão de como construir uma “boa vida”, face às estruturas sociais, culturais e morais dominantes. Neste contexto, as pessoas estão cada vez mais sujeitas a mudanças nas suas vidas privadas e profissionais (Glastra *et al.*, 2004).

A aprendizagem ao longo da vida, assume assim, um papel catalisador de mudança nos planos económicos, sociais e pessoais, pois pode significar um impacto em termos de bem-estar, e diz respeito não só ao bem-estar em si mesmo, assim como às suas potenciais consequências transformadoras.

Nos últimos anos tem-se verificado o aumento da investigação sobre o impacto no bem-estar, principalmente em desenvolvimento pessoal e de fatores psicológicos diretamente relevantes para o bem-estar, como a autoestima, a autoeficácia, a autoconfiança e a capacidade de criação de redes. As evidências apontam para correlações positivas entre participação em atividades de aprendizagem e bem-estar subjetivo e a saúde mental (Field, 2012).

Levando neste contexto, Hinchliffe (2006) a considerar que quando a aprendizagem ao longo da vida é defendida como uma forma de vida, pode ser considerada promotora de desenvolvimento pessoal e de *empowerment*, na medida em que promove a capacidade das pessoas interpretarem os seus contextos sociais e económicos e de escolherem entre uma variedade de respostas possíveis, proporcionando os meios e recursos pelos quais poderão ter impacto sobre esse contexto e ter alguma influência sobre os seus próprios destinos.

Também para Inglis (1997) os programas de aprendizagem ao longo da vida, embora não o tenham como principal propósito, podem ter como efeito a promoção do *empowerment* individual. Este autor conceptualiza o *empowerment* como envolvendo o desenvolvimento de capacidades para agir com sucesso no sistema social existente, sendo, como tal, o processo pelo qual indivíduos e grupos procuram, no sistema em que se inserem, obter maior poder económico, político e social. Refere ainda, que a aprendizagem ao longo da vida pode mudar a forma como os adultos interpretam e compreendem o mundo, fazendo-os negociar significados e objetivos, em vez de aceitarem passivamente a definição de realidade idealizada por terceiros, o que lhes permite empreender processos de transformação pessoal e social.

No plano gerontológico, o contributo concetual do envelhecimento ativo, tornou-se imprescindível, porque procura conferir na sua essência a otimização das oportunidades de saúde, participação, segurança e a aprendizagem ao longo da vida, por forma a que os indivíduos à medida que envelhecem, tenham uma boa qualidade de vida, conforme preconiza o ILCB (2015).

A inclusão deste novo quarto pilar – aprendizagem ao longo da vida - desafia-nos a conceber e a desenvolver outras valências do envelhecimento ativo, através da participação das pessoas idosas na sociedade da informação e do conhecimento e da sua integração na sociedade digital com aprendizagens significativas em modelo pedagógico a distância. Podendo significar a via para estimular melhorias ao nível das qualificações, autoconhecimentos, desempenhos cognitivos, e em última instância a promoção da sua própria qualidade de vida.

Não obstante, o grande desafio passa também pela necessidade de ocorrer mudanças mais profundas, ao nível das políticas ativas de inclusão, infoinclusão, cooperação intra e intergeracional, boas práticas educativas e gerontológicas, com vista à promoção de uma sociedade mais inclusiva, sustentável, e com a possibilidade do pleno exercício de cidadania ativa em qualquer fase de vida ou idade.

Traduz-se isto, na prática, que cada indivíduo poderá por si só, determinar a forma como reparte o seu tempo de vida entre atividades de aprendizagem, de trabalho, de lazer e de cuidados aos outros (Cabral, 2014).

Neste contexto realçasse dois elementos fundamentais: a importância das pessoas idosas continuarem envolvidas em atividades diversas, com relevância socioeconómica, e virem ao mesmo tempo, a autopromover a sua autonomia, em função das suas próprias escolhas.

Esta liberdade de escolha pode vir a tornar-se fundamental, sobretudo em momentos de trajetórias de vida em que seja necessário reajustar hábitos de vida, reequacionar objetivos e sentidos de vida com a procura de novos projetos e compromissos.

A abordagem ou menção à aprendizagem ao longo da vida e o envolvimento da formação de pessoas idosas, torna esta relação numa perspetiva que assenta na *andragogia*.

Torna-se assim, incontornável fazer-se referência a Malcolm Knowles, considerado o “pai da andragogia”, dado o seu grande contributo na construção e consolidação de um “modelo andragógico”, não especificamente para o grupo de pessoas idosas, mas para a aprendizagem de adultos, tendo definido a andragogia, como simplesmente “a arte e a ciência de promover a aprendizagem de adultos” (Knowles, 1996).

Knowles (1996), constatou que os conhecimentos produzidos sobre a aprendizagem eram a partir de estudos realizados com as crianças, e que a generalidade das teorias sobre a aprendizagem entendiam a educação como um processo de transmissão de cultura, levando este a considerar que a pedagogia, a arte e a ciência de ensinar as crianças se constitui como um resultado destas teorias, pressupostos e que não se adequa de todo à especificidade do adulto que aprende.

Por sua vez, a andragogia lida com adultos que devem ser tratados pelos seus professores ou formadores como alguém que já traz consigo todo um conjunto de aprendizagens e de experiências que devem ser compreendidas, contextualizadas e adequadas às necessidades e aos objetivos destes alunos ou formandos adultos.

Já em pleno século XX, Knowles (2005), constata a existência de grandes mudanças culturais como a rápida produção de novos conhecimentos, a inovação tecnológica, o aumento da mobilidade das pessoas, a mudança política e social, e que essas mudanças se produziram a um ritmo muito acelerado, tornando rapidamente obsoletos os conhecimentos adquiridos pelas pessoas. Assim, considerou que já não seria funcional considerar-se a educação como um processo de transmissão de conhecimento, mas sim, ela ser definida como um processo de descoberta ao longo da vida sobre o que é desconhecido.

A concetualização do modelo andragógico de Knowles, teve como finalidade principal a procura da congruência entre o processo de aprendizagem dos adultos e a sua necessidade de desenvolvimento pessoal. O modelo de aprendizagem de adultos, parte, sobretudo, do pressuposto de que as características dos adultos são diferentes das crianças, tornando-se necessário respeitar a sua especificidade no processo de aprendizagem.

Por conseguinte, focando-nos em concreto na andragogia e na sua correlação com alunos idosos, esta incide numa dada etapa da vida dos adultos idosos com interesses e motivações distintas, que deve primar não num modelo para a simples aquisição de conteúdos, mas antes sim, apoiado num modelo que privilegie a aquisição e/ou desenvolvimento de competências no âmbito da resolução de problemas que possam e/ou que devam estar baseados em experiências de vida.

Neste entendimento, Hamze, 2008 *apud* Gil, 2013, encara a andragogia como uma opção educativa que pretende compreender o adulto, que se deverá refletir num somatório de trocas de conhecimentos entre o professor, como facilitador de conhecimentos, e o adulto idoso com as suas experiências. Quer isto assim dizer, que se fomenta um espaço de “aprender fazendo” com uma responsabilidade partilhada entre professor e aluno-adulto idoso.

Tomando em consideração que este aluno adulto idoso é detentor de um percurso de vida consistente, com rotinas e estilos de vida já adquiridos, dificilmente se poderá provocar a mudanças de forma arbitrária, pelo que neste aspeto Pinto (2007), propõe

que se adote um método que possua as seguintes características: i) ser capaz de incutir e de fazer sentir a necessidade para que o aluno idoso se possa instruir para que a sua participação cívica e social esteja melhor clarificada; ii) basear-se nas condições de partida e das realidades envolventes do aluno idoso e nas formas como realiza as suas rotinas diárias; iii) partilhar e discutir o método de trabalho a desenvolver numa perspetiva de coresponsabilização; e iv) conceber uma proposta conjunta de um “conteúdo” de formação que seja capaz de responder de forma justificada e contextualizada para a melhoria da sua qualidade de vida.

Perante estas características enunciadas facilmente verifica-se que ao nível da aprendizagem, a andragogia concentra grande importância em torno do aluno idoso, respeitando a sua independência e promovendo condições para a implementação de uma autogestão das suas aprendizagens que se reflitam conseqüentemente nas suas diferentes rotinas.

Não obstante, o grupo de pessoas idosas e os seus processos de envelhecimento devem ser enquadrados como um espaço de construção de um novo modelo educacional que seja capaz de ser mais abrangente e universal. É fundamental que professores ou formadores promovam espaços educativos em contextos e ambientes informais, que sejam confortáveis, flexíveis e adaptados aos alunos idosos para que se possam traduzir em processos geradores de conhecimento e de enriquecimento de experiências (Chotguis, 2007).

Torna-se assim fundamental, desenhar e promover políticas holísticas que induzam atividades que contemplem a aprendizagem ao longo da vida, com conteúdos revestidos de *aprendizagem significativa*, implementadas e desenvolvidas por instituições públicas e privadas, contando com o envolvimento da população idosa através da sua tomada de decisão.

O acesso a oportunidades de aprendizagem (formal, informal, ou não formal), tem sido cada vez mais assumido como um dos elementos-chave na promoção do envelhecimento ativo, conforme já enunciado.

A promoção e o respeito pela autonomia dos indivíduos são sempre premissas subjacentes ao envelhecimento ativo, conforme já bem evidenciado, tornando-se por isso, condição essencial para qualquer intervenção nesta área.

Expressar o reconhecimento às pessoas idosas sobre as suas capacidades e competências, assim como o direito à tomada de decisão e o controlo sobre a sua vida, de acordo com os seus interesses, aspirações e ritmos, será determinante para que se criem efetivas condições motivacionais conducentes à sua participação social.

Esta possibilidade de liberdade de escolha, pode tornar-se decisiva num momento do percurso de vida em que é necessário redefinir as rotinas diárias e a reequacionar objetivos e projetos de vida. A saída da vida ativa, por via da reforma, pode implicar alterações nas tarefas e no tipo de papéis desempenhados e, conseqüentemente, no estatuto social percebido pelo próprio e pelos outros, podendo desencadear processos de adaptação difíceis e morosos (Fonseca, 2011). Somente esta liberdade para ocupar o tempo com novas atividades, ou, simplesmente retomar interesses passados pode facilitar os processos de mudança e ajustamentos multidimensionais.

Warren e Clarke (2009), concluíram num estudo sobre processos de valorização multidimensionais das pessoas idosas, a existência de uma forte valorização da liberdade sentida nesta fase tardia da vida, pela diluição, atenuação e eliminação de responsabilidades laborais e familiares, o que permitiu ao grupo de pessoas estudadas encarar o confronto com novos papéis e prosseguir com atividades anteriormente desenvolvidas. Sendo ainda neste estudo, referido a descoberta de novas áreas de interesse que haviam sido negligenciadas, graças à mera oportunidade de frequentar aulas ou formações.

O processo de adaptação e de substituição das atividades e aprendizagens que se realizavam outrora, por outras, igualmente significativas e gratificantes, pode influenciar positivamente o fator motivacional para a progressão na aquisição de conhecimentos.

Tomando em consideração este fator – motivação - autores como Antunes & Santos (2012), entendem-no como um “fenômeno pessoal, internalizado, constituído de

motivos e metas pessoais que se edificam nas inter-relações” (Antunes & Santos, 2012: 96), isto significa, que se trata de um processo cognitivo, que decorre muitas vezes de forma inconsciente suscitada pela mera ambição de desenvolver atividades representativas e significativas para os próprios em interação com os seus pares e em ambientes seguros.

Num contexto de ensino-aprendizagem para adultos idosos, a motivação afigura-se como aspeto determinante, levando estes autores a corroborarem que “o desejo de aprender dos alunos adultos deve estar relacionado com as suas motivações intrínsecas estabelecidas nos seus contextos familiares e social, bem como com as suas necessidades e perspetivas de futuro”. E mais argumentam, que deverão ser consideradas as características e particularidades da pessoa idosa, bem como tendo presente as realidades socioculturais onde se inserem (Antunes & Santos, 2012: 97). Assim, a cada pessoa idosa deve ser proporcionada uma aprendizagem significativa, no sentido de atender-se ao seu potencial, expectativas e necessidades quotidianas, de acordo com os seus estados biopsicossociais.

A este propósito Cachioni *et al.* (2015: 85), destacam inclusivamente que um processo de aprendizagem direcionado para a população idosa, deverá seguir parâmetros de uma aprendizagem significativa, entendendo-se assim, que aquisição de novos conhecimentos deve constituir um valor prático e relevante para a vida do indivíduo, permitindo desse modo a manutenção da sua autonomia e, porque não, contrariar o declínio natural dos processos de envelhecimento. Constituindo a motivação, a pedra angular no processo de ensino-aprendizagem, visto que a “vontade de aprender” corresponde ao interesse e à representatividade que a pessoa idosa atribui aos conhecimentos em confronto Cachioni *et al.* (2015: 85).

Compreendendo melhor a transposição da temática – aprendizagem significativa – para o contexto do envelhecimento ativo, depreende-se que a aprendizagem ao longo da vida confere aos indivíduos a oportunidade para a valorização dos seus saberes, experiências e vivências adquiridas, conferindo ao mesmo tempo, a oportunidade para o desenvolvimento de competências e valências individuais, suscitando igualmente, “uma melhor compreensão da realidade, uma via para inclusão e participação na

sociedade, e favorece uma visão mais crítica, atual e informada do mundo que a rodeia” (Lima, 2001: 24).

Existem autores, como Lima (2001: 24), que advogam para necessidade do ensino-aprendizagem dirigido a pessoas idosas deva ser ajustada aos seus interesses e ao seu ritmo, de modo a que possam ser co-autores do seu conhecimento, sendo “sujeitos da sua própria história”, fazendo com que “ensinar seja favorecer a recriação da informação” (Idem).

A presente sociedade do conhecimento tem que ser capaz de integrar todos os cidadãos ao promover novas e distintas formas de solidariedade e ser capaz de conseguir interações entre as gerações do presente e as do futuro. Este pressuposto significa que ninguém deve ficar para trás e que ninguém deva ficar excluído porque o conhecimento tem que ser um bem disponível para todos sem exceção.

Neste contexto, Bindé (2007), afirma mesmo que é importante não esquecer o papel fundamental das pessoas idosas dado que possuem a experiência necessária que permite equilibrar a relativa superficialidade da comunicação veiculada em “tempo real” e fazer recordar-nos que este conhecimento constitui simplesmente um caminho para se poder alcançar a sabedoria.

Ainda segundo o mesmo autor (Bindé, 2007), só haverá uma verdadeira sociedade de conhecimento se estas forem capazes de utilizar a informação para criar e aplicar conhecimentos necessários ao desenvolvimento das pessoas. Para o efeito será fundamental promover-se a autonomia, a pluralidade, ambientes de coesão, de participação e também ambientes solidários.

Perante a valorização social atribuída, atualmente, à esfera produtiva, por oposição à esfera reprodutiva, onde se incluem a prestação de cuidados familiares, atividades de voluntariado, entre outras, o modo de representação da reforma, por exemplo, está vulgarmente conotada como sendo de improdutividade, inutilidade, ou como sendo a principal causa das ameaças da sustentabilidade do Estado Social. Correndo-se, inclusivamente, o risco desta representação ser suscetível de retrain verdadeiramente

os que são confrontados com a desvalorização e perda de estatuto social e familiar, conforme anteriormente referido.

Não obstante, acreditamos, que a inserção das pessoas idosas em contextos de aprendizagem, como seja no caso das universidades seniores portuguesas, por exemplo, permite conferir-lhes não só oportunidades de aprofundamento e aquisição de novos conhecimentos, assim como potenciar a sua participação em processos educativos, socioculturais e, porque não, até académicos.

À luz destas premissas, no que se refere em concreto às experiências educativas concebidas com significado prático para o quotidiano das pessoas idosas, será necessário a existência da congregação de meios e condições que induzam estilos de vida saudáveis, ao invés da promoção dos tradicionais cuidados assistencialistas, capacitando-os para a continuidade de projetos de vida emancipatórios, não só pela importância da sua presença e participação, mas também pelo poder de decisão conferido sobre os seus desejos ou necessidades (Amorim *et al.*, 2002).

Nesta perspetiva, a proposta deste estudo procura colocar em evidência a oportunidade da pessoa idosa aprender ao longo da vida, com recurso a ferramentas tecnológicas, tentando favorecer um desenvolvimento pessoal e social dentro dos parâmetros de uma aprendizagem significativa, ou melhor, uma aprendizagem cuja aquisição de conhecimentos ou experiências adquiridas, possam suscitar valor prático e relevante para a vida da pessoa idosa, intercedendo com a necessidade de conhecimentos “naturais” acerca do processo de envelhecimento.

A inserção nestes contextos de aprendizagens, permite-nos assistir a condições de aquisição de aprendizagens significativas, por envolver a interação de ideias culturalmente significativas, conforme postula Ausubel (2003: 7), mas já “ancoradas” numa estrutura cognitiva particular de cada aluno, como será o caso da pessoa idosa, e o seu próprio mecanismo mental para aprender de forma significativa.

Neste enquadramento, torna-se pertinente o contributo da teoria da aprendizagem significativa defendida, por David Ausubel, a partir de 1963, processo no qual o indivíduo relaciona uma nova informação de forma não arbitrária e substantiva com aspetos

relevantes presentes na sua estrutura cognitiva (Ausubel *et al.*, 1980). São esses aspetos relevantes, denominados de “ideias âncora”, que ao interagirem com a nova informação dão significado para essa mesma informação.

Neste processo de interação, que não deve ser interpretado como uma simples ligação, as ideias âncora modificam-se, tornando-se progressivamente mais diferenciadas, elaboradas e estáveis (Moreira, 2000).

Assumindo-se que a aprendizagem significativa é caracterizada como processo de construção pessoal comportando significados, ela detém um carácter idiossincrático que determinará a forma e o modo como o indivíduo se relacionará com o meio, o seu modo de sentir, pensar e agir (Novak, 2000).

Por conseguinte, a aprendizagem significativa de um determinado *corpus* de conhecimento corresponderá à construção mental de significados, porque implica uma ação pessoal e intencional de relacionar a nova informação percebida com os significados já existentes na estrutura cognitiva. Ou melhor, quanto mais estável e organizada for a estrutura cognitiva do indivíduo, maior será a sua possibilidade de compreender novas informações, realizar novas aprendizagens e de agir com autonomia no seu quotidiano.

Neste contexto, importará distinguir, dois tipos de processamentos cognitivos: por um lado, para que uma aprendizagem se venha a tornar significativa, o novo conteúdo deve estar relacionado a conteúdos prévios importantes para o indivíduo, ou seja, a ideias âncora relevantes. Por outro lado, quando o indivíduo incorpora um ou mais conceitos, sem que estas intercedam a alguma ideia ou conceito pré-existente da sua estrutura cognitiva, verifica-se uma aprendizagem mecânica (Idem).

Considerando-se a compreensão do significado de aprendizagem significativa como finalidade no processo educativo, e segundo o construto de Ausubel, aponta-nos para um conjunto de questões que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. “A primeira, desde logo, está relacionada com a importância do conhecimento para o próprio indivíduo, visto que é dele que dependerá o modo de agir sobre a sua própria realidade. Quando o indivíduo é detentor de uma estrutura cognitiva

organizada de forma lógica com ligações substantivas e não arbitrárias entre os significados armazenados, o indivíduo está melhor preparado para usar o conhecimento, realizar novas aprendizagens e interagir com e na realidade” (Lemos, 2011: 28).

A este propósito Novak (2000: 22), reforça bem a importância deste aspeto, postulando que “Pense-se em qualquer área de conhecimento onde se consegue relacionar o que se sabe com a forma como esse conhecimento funciona, para compreender o sentido da experiência nessa área. Este é um conhecimento que se consegue controlar e dá uma sensação de posse e de poder”.

Não obstante, o conhecimento gerado pela aprendizagem mecânica, por estar circunscrita à sua capacidade de utilização em novas situações, não garante autonomia intelectual. Ao contrário, a aprendizagem significativa, favorece a construção de respostas para problemas nunca vivenciados, e “leva tanto à capacitação humana quanto ao compromisso e à responsabilidade” (Idem).

Quanto ao mais, partindo da premissa que as pessoas idosas ganham identidade quando estes veem partilhados conhecimentos, crenças e valores, a aprendizagem ao longo da vida ganha importância pelo favorecimento e amplificação de conhecimentos.

Em síntese, será que podemos partir do pressuposto que os recursos internos para lidar com fatores preditores de *stress* e a noção de envelhecimento e longevidade poderão ser alterados positivamente com a interferência e reforço do capital do conhecimento adquirido em contextos híbridos de aprendizagem e ao longo da vida?

CAPÍTULO 5 - LITERACIA DIGITAL E A INTER-RELAÇÃO COM A PESSOA IDOSA

Perante o aprofundamento conceitual anteriormente conferido acerca da andragogia e da aprendizagem significativa, entrecruzando com a importância da literacia digital, com a relação das pessoas idosas com o digital, veremos em que medida o mundo digital contribui para a aprendizagem ao longo da vida, ainda que tenha propósitos distintos, e para públicos-alvo variados. Esta afirma-se, cada vez mais, como imprescindível, fruto dos acontecimentos macroeconómicos e das dinâmicas sociais ocorridas. Para além do mais, reconhece-se que a aprendizagem ao longo da vida foi determinando a agenda política na área da educação, com o intuito de responder aos diferentes desafios que se coloca à sociedade em contínuo desenvolvimento.

5.1. LITERACIA DIGITAL

A *literacia digital* assume, hoje, um papel nevrálgico na sociedade do conhecimento e da informação, sendo ele um processo dinâmico e evolutivo, que em caso de ausência, torna-se numa forte limitação ao desenvolvimento pessoal e integração social dos indivíduos. Mais do que o simples manuseamento tecnológico de um computador e da Internet, a literacia digital implica que o utilizador seja capaz de lidar com a informação que recolheu na rede e a transforme de forma efetiva e construtiva, em favor da aquisição de ganhos individuais e coletivos.

A literacia digital, num contexto de pós-desenvolvimento, assume particular interesse, por ser fator estruturante, quer no plano do desenvolvimento sustentável e económico, quer no plano socioeducativo, configurando assim a fronteira entre os infoincluídos e os infoexcluídos.

A literatura caracteriza a linha divisória geracional que divide os “digital natives”, repartindo os jovens que dominam as ferramentas digitais, e os “digital immigrants”, considerados enquanto adultos com baixas competências digitais ou com desconhecimento sobre as mesmas (Prensky, 2001). Esta debilidade, pode manifestar-

se na privação do indivíduo a vários processos de aprendizagem, como sejam: o *e-Working*, *e-Consuming*, *e-Communicating* e *e-Democratic citizen* (Steyaert, 2000).

O conceito – literacia digital – sendo ele polissémico, e apresentando-se por vezes difuso, impõe que haja o devido aprofundamento e o confronto deste construto teórico, de modo a estabelecer-se uma melhor compreensão acerca do mesmo, sendo que para tal, importa abordar algumas definições.

Na conceção de Gilster (1997: 1), este considera a literacia digital como “the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers”.

Outro entendimento é dado pela perspetiva de Martin, que refere “Digital literacy is the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyse and synthesise digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process” (Martin, 2006: 155).

Por sua vez, Karpati (2011), defende que a literacia digital é uma competência vital, porque abrange todas as áreas da sociedade contemporânea, argumentando “... digital literacy has become much more than the ability to handle computers – just like traditional literacy and numeracy, it comprises a set of basic skills which include the use and production of digital media, information processing and retrieval, participation in social networks for creation and sharing of knowledge, and a wide range of professional computing skills. Digital literacy improves employability because it is a gate skill, demanded by many employers when they first evaluate a job application. It also works as a catalyst because it enables the acquisition of other important life skills” (Karpati, 2011: 1).

No estabelecimento comparativo entre ambos, ressalta a definição de Martin, que apresenta mais semelhanças com Karpin, distinguindo-se de Gilster, por ser mais abrangente, na medida em que o primeiro autor, entende que literacia digital é uma competência sujeita a alterações segundo o qual, o contexto pessoal conduz a uma

potencial via para a melhoria da alfabetização do próprio indivíduo, enquanto o segundo autor preconiza que este é um processo contínuo, global e ativo, porque permite a aquisição de outras competências-chave para a participação ativa nos contextos pessoais, sociais e profissionais.

Para outros autores como Steyaert (2000), este expõe outra definição de literacia digital, segundo a qual estratificam-na por capacidades, como sejam: instrumentais, estruturais e estratégicas de literacia digital.

As capacidades instrumentais relacionam-se com a forma como o indivíduo lida com tecnologia. Implica não apenas ações elementares, tais como usar um teclado, como também implica passar por processos como sejam, pesquisar na Internet ou instalar novos programas (Idem).

As capacidades estruturais são necessárias para lidar com a forma como a informação é apresentada. Enquanto no livro, nos confrontamos com uma leitura linear com um índice de conteúdos, corpos de texto, entre outros, em contraponto, as capacidades de literacia digital implicam que se saiba navegar e ler através de hiperligações em modelo hipertextual ou hipermédia. A leitura e escrita de informação dinâmica, constantemente atualizada como no caso da comunicação síncrona dos Fóruns ou grupos de discussão preenchem outro requisito da capacidade estrutural (Idem).

Através da capacidade estratégica, o enfoque coloca-se no modo efetivo como a informação é aplicada. As capacidades estratégicas permitem ao indivíduo fazer uso da informação para a sua vida pessoal e tirar benefícios disso (Idem).

Não obstante, por vezes, as definições de literacia digital são também designadas de - *competência digital* – conforme é bem evidenciado na seguinte definição: “the confident and critical use of ICT (Information and Communication Technologies) for work, leisure and communication. It is underpinned by basic skills in ICT: the use of computers to retrieve, assess, store, produce, present and exchange information, and to communicate and participate in collaborative networks via the Internet” (E.C., 2006: 394).

Contudo, o conceito de competência digital, pressupõe várias definições segundo determinadas instâncias e contextos, sendo assim concebível a existência de competências em TIC (ICT skills), que contempla conhecimentos básicos de informática e Internet (E.C., 2011).

Por conseguinte, o panorama de competências preconizado pela UE, é reforçado, onde é preconizado: “Digital competences involve confident and critical use of information society technology (ICT) in the general population and provide the necessary context (i.e. the knowledge, skills and attitudes) for working, living and learning in the knowledge society. Digital competences are defined as the ability to access digital media and ICT, to understand and critically evaluate different aspects of digital media and media contents and to communicate effectively in a variety of ICT influenced contexts” (E.C., 2013: 1).

Perante este confronto concetual, recai uma maior relevância e abrangência nesta última definição, por ser dado maior ênfase às competências digitais para a aprendizagem na sociedade do conhecimento, à compreensão, sentido crítico e à utilização das ferramentas e conteúdos digitais, fazendo alusão à eficácia da comunicação em múltiplos contextos digitais.

No que se refere a questões focalizadas em matéria de competências de adultos, evidencia-se a importância do programa de avaliação internacional das competências dos adultos (PIAAC), emanado pela OCDE, o qual consiste, precisamente em avaliar as competências digitais deste público, em particular, cobrindo áreas, como sejam: “a resolução de problemas em contextos de intensa tecnologia”, e continua, [;] “Trata-se da capacidade de usar tecnologia para resolver problemas e realizar tarefas complexas. Não é uma avaliação dos conhecimentos em matéria de informática, mas das capacidades cognitivas exigidas numa época em que a informação é fundamental – uma época em que a acessibilidade de informações sem limites exige que as pessoas sejam capazes de decidir qual informação lhes é necessária, de a avaliar sob um prisma crítico e de a utilizar para resolver problemas.” (OCDE, 2013: 2).

A capacidade para resolução de problemas em contextos de intensa e evoluída tecnologia, como aquela a que assistimos, representa a interseção entre o que, algumas vezes, descrevemos como competências de literacia digital e competências cognitivas requeridas para a resolução de problemas. Esta área abrange alguns tipos específicos de problemas com que as pessoas lidam quando utilizam as TIC. E o objetivo não é avaliar o uso separado de ferramentas e aplicações TIC, mas antes sim, a capacidade dos adultos para usar essas ferramentas para saberem obter, processar, avaliar e analisar eficazmente a informação (Idem).

De acordo com estes pressupostos, fica assim latente a consensualidade sobre a preponderância para estimular o desenvolvimento contínuo desta competência, em ordem à otimização dos quatro pilares da aprendizagem - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a fazer juntamente com os outros e aprender a ser - (Delors, 1996), com vista à obtenção de ganhos de produtividade na sociedade do conhecimento e informação.

A competência digital é, igualmente, reconhecida através dos quadros-referência de instâncias europeias, conforme atesta uma das recomendações-referência emanada pelo Parlamento Europeu e do Conselho (2006/962/CE), onde esta competência é incorporada no conjunto das oito competências-chave para aprendizagem ao longo da vida. Quanto ao mais, este mesmo documento orientador, reforça entre outras competências: a capacidade de investigar, coligir e processar informação e usá-la de maneira crítica e sistemática, avaliando a pertinência e distinguindo o real do virtual, mas reconhecendo as ligações; a capacidade dos indivíduos serem capazes de utilizar as ferramentas para produzir, apresentar e compreender informações complexas e de aceder, pesquisar e usar serviços baseados na Internet; a capacidade de usar as tecnologias da sociedade da informação para apoiar o pensamento crítico, a criatividade e a inovação (E.C., 2006).

À semelhança do que acontece nas organizações da União Europeia, o conceito de competências digitais é assumido de forma abrangente e incluindo as noções referidas, mas incluindo também domínios como a investigação e produção de novos conteúdos e soluções no contexto digital, e alargando o conceito de TIC à eletrónica, à automação

e à robótica e a níveis mais avançados de proficiência, relacionados com o conhecimento e o emprego e não apenas com a cidadania (XXI Governo Constitucional, 2017).

Não obstante, a literacia digital pode tornar-se inversamente numa forma de exclusão social, sobretudo para a população idosa, com baixas qualificações e com baixas competências digitais, quando se assiste a um mundo digital em constante ebulição, em que maio de 2019, ficará marcado como o “momento 50/50”, onde mais de metade do mundo estará conectado em rede.

Neste sentido, torna-se um imperativo, aumentar o nível de literacia digital para todos os cidadãos, mas, sobretudo, com maior acuidade junto de grupos sociais desfavorecidos que convivem com maiores desigualdades socioeconómicas, como é o caso das pessoas idosas.

5.2. RELAÇÃO DAS PESSOAS IDOSAS COM O DIGITAL

Analisando o universo de utilizadores da Internet é possível constatar que a evolução da Internet ao longo dos últimos anos em Portugal caracterizou-se por uma relação ambivalente entre dinâmicas de difusão e de desigualdades sociais. Assistiu-se a uma evolução de 29% de utilizadores em 2003 para 55% em 2013. Na última década foi operada uma generalização do uso entre a população mais jovem, mas também verificou-se um aumento significativo entre a população “Internauta” com 55 ou mais anos, de 3% passou para 20%, sendo este o grupo onde mais se multiplicou o número de utilizadores (Cardoso, 2015).

Segundo dados nacionais mais recentes do Instituto Nacional de Estatística (2016), os utilizadores regulares correspondiam já a 70% da população, sendo que destes, 39% dos indivíduos pertencem à faixa etária 55-74 anos.

As desigualdades são também bem evidenciadas quanto aos níveis de escolaridade, recaindo a maior incidência de utilização da Internet sobre os indivíduos com melhores qualificações. Neste aspeto, o projeto nacional - Sociedade em Rede (2013) -, constatou que 84% das pessoas com 55 ou mais anos possuía o ensino básico, ou menos, 70% estão

em situação de reforma ou inativa, 70% vivem em agregados familiares de até duas pessoas e 36% têm rendimentos mensais líquidos do agregado até 500 € (Cardoso *et al.*, 2015).

Na verdade, este mesmo documento evidencia que é a partir do escalão etário 55 e 64 anos, onde a utilização da Internet é minoritária, e particularmente diminuta entre os menos qualificados. Contudo, à semelhança do panorama internacional, a tendência será assistirmos ao aumento da sua utilização e da existência de uma relação cada vez mais natural entre pessoas idosas e as TIC (Sociedade em Rede, 2013).

Relativamente a este aspeto, não existe uma relação de predominância simplista de acordo com base no fator - idade – sendo difícil obter-se um apuramento deste fator correlacionado com a tecnologia. Alguns autores, como David White (2011), entendem que haverá a existência de contínuos utilizadores categorizados entre “visitantes” e “residentes” digitais, que se referem a diferentes comportamentos no uso de tecnologia, dependendo também de uma multiplicidade de fatores, designadamente: motivacionais e contextuais.

De acordo com Enyon & Helsper, 2011, estes sugerem que as políticas digitais para adultos devem estar focalizadas nos seus interesses quotidianos, em oposição a ofertas de aprendizagem mais formais, produzindo resultados mais eficazes e satisfatórios se houver o envolvimento das pessoas com as oportunidades de aprendizagem *online*.

Sendo a relação entre o grupo de pessoas idosas com as TIC, bastante variável entre eles, caso venham a surgir eventuais iniciativas no sentido de promover literacia digital e oferta de aprendizagem, estas terão de ter em consideração o contexto de cada país, a mudança das características dos não utilizadores, a experiência individual com a Internet, a falta de acesso e de competências digitais, mas também questões relacionadas, sobretudo, com a falta de interesse (Helsper & Reisdorf, 2016).

No plano internacional, é reiterado cada vez mais a importância de dar atenção à diferenciação entre os indivíduos de idade mais avançada quanto aos meios de acesso, aquisição e uso das tecnologias. As pessoas idosas, com novas necessidades e estilos de vida, tendem a estar cada vez mais conectados e predispostos a interagir em ambientes

virtuais, devendo-se por essa razão, ultrapassar uma certa visão estereotipada relativamente à sua relação com as tecnologias (D'Ambrosio & Mehler, 2014).

No estudo desenvolvido pelo Nominet Trust, no Reino Unido, em 2011, onde se entrecruzou precisamente o envelhecimento e o uso da Internet, foi identificado um conjunto de benefícios no acesso e uso da Internet por pessoas idosas. Entre os demais, destacam-se desde logo as tarefas *online*, como sejam: o acesso à informação em questões relacionadas com a saúde, gestão das obrigações fiscais, transações bancárias, compras *online*, notícias, correspondência de emails e participação em blogues ou wikipédias para partilhar informação (Nominet Trust, 2011). Ou seja, são múltiplos os assuntos das suas áreas de interesse que levam à interação de forma direta (e.g. e-health, e-government, e-banking, e-commerce, e-news).

Concomitantemente, reconhece-se que a sociedade da informação, conceito este emergido nos anos 90, construído na lógica do acompanhamento dos processos da globalização e de aceleração do mercado aberto e global, a par da sociedade do conhecimento, sendo este conceito mais atual, e mais integral, que vai para além da vertente económica, por envolver a dimensão social, cultural, política e de transformação das instituições, este não deverá negligenciar o presente momento de envelhecimento demográfico generalizado à escala mundial.

Perspetivando a sociedade em rede enquanto produto da “socialização em rede assente numa dimensão virtual impulsionada pelas novas tecnologias que transcendem o tempo e o espaço”, na leitura de Castells (2002), onde se conjugam grande parte das interações sociais, e coloca o enfoque nas desigualdades. Se explorarmos o conceito de inclusão digital, constata-se a coexistência de diferentes motivações, usos, recursos materiais e competências digitais dos indivíduos, determinados em função de fatores como a escolaridade ou a própria idade dos indivíduos (Djik, 2012).

Decorrente desta mesma premissa, Selwyn *et al.*, 2003 *apud* Gil, 2016: 40, defendem inclusivamente, que as TIC devem constituir uma pré-condição “natural”, onde estão identificadas dimensões pelas quais as mesmas devem ser atendidas, designadamente: i) as TIC podem ser consideradas intergeracionais porque são capazes de interagir

positivamente com todos os cidadãos, sem exceção ii) conseguem fazer uma cobertura em todos os aspetos sociais pela sua capacidade de poderem apoiar e auxiliar qualquer cidadão iii) são pluralistas e permitem a interação e a comunicação estreitando laços entre os cidadãos, entre as instituições e permitem ainda uma intervenção mais ativa e cívica. Constituem, pois, a possibilidade dos cidadãos mais idosos poderem “(...) reconnect or improve their connection with the outsider world”. Esta condição propicia assim uma acessibilidade mais próxima junto da sua rede social de suporte configurando um apoio essencial ao nível da segurança.

Noutro estudo produzido pela Calouste Gulbenkian Foundation e a Independent Age (CGF, IA, 2010), a tecnologia é perspectivada como a solução para o isolamento social entre as pessoas idosas, estimulando-as a (re)estabelecer contactos sociais, novas formas de interação com a família e amigos, a participarem ativamente nas suas comunidades, aprender a desenvolver competências e a partilhar conhecimentos e experiências (CGF, IA, 2010).

Este mesmo estudo, por um lado, concluiu que as pessoas idosas precisam de acompanhamento e de formação para começar e continuar a usar a tecnologia. Por outro lado, evidencia outros aspetos críticos, designadamente: falta de acesso à Internet, baixa consciência do potencial de oferta da tecnologia, publicidade inadequada (pouco dirigida para a população idosa), tecnofobia (receios no uso das tecnologias, falta de segurança).

Importa enaltecer, que para além do desfavorecimento qualificacional verificado nesta franja populacional, conjugado com o contacto tardio com as TIC por parte das pessoas idosas, dado que quando entraram na vida ativa não existiam as novas tecnologias de mediação comunicacional conforme hoje existem, concorre para esta desigualdade social (CGF, IA, 2010).

A investigação realizada pelo Nominet Trust (2011), enfatiza, igualmente, outros aspetos críticos no acesso da tecnologia, designadamente: baixos rendimentos da população idosa, alterações físicas, cognitivas ou comportamentais que acompanham o processo de envelhecimento, o que condiciona a manipulação dos dispositivos digitais. O mesmo

estudo, envolveu amostras de população idosa institucionalizada em lares, no Reino Unido, o qual revela a existência de limitações do uso da Internet, por falta de competências digitais, por parte dos profissionais, e constrangimentos na gestão de tempo para tarefas que vão além da prestação dos cuidados convencionais.

Analisando esta relação das pessoas idosas com o digital, encontramos uma certa consensualidade em torno desta matéria, que relaciona as principais limitações ao processo de envelhecimento, mais concretamente à perda de várias perdas biopsicossociais, designadamente: visão, audição, lentificação de movimentos dos membros superiores e inferiores, déficits cognitivos e de memorização. Todas estas limitações concorrem para as inabilidades de navegação e de artefactos disponíveis pela Internet (e.g. tamanho do ecrã e das fontes, perda da velocidade de processamento da informação, dificuldade de concentração, capacidade cognitiva), fazem impedir uma utilização mais sistemática das tecnologias digitais (Becker, 2005).

Sendo a literacia digital, em sentido lato, a capacidade de acesso e uso das TIC, que por sua vez abrem novas perspetivas que potenciam e facilitam a aprendizagem ao longo da vida, de forma segura, crítica e criativa, torna-se esta, numa das condições mais prementes para a promoção do envelhecimento ativo e inclusivo.

5.3. CONTRIBUTO DO DIGITAL NO ENVELHECIMENTO

Importa ter presente que numa sociedade envelhecida e cada vez mais digital, torna-se incontornável a necessidade de acesso aos benefícios tecnológicos para toda a população, incluindo as pessoas idosas. Partindo deste pressuposto, iremos abordar a relevância das competências digitais na aprendizagem ao longo da vida e durante todo o ciclo de vida, isto porque, as tecnologias da informação e comunicação continuam em progressivo processo de mudança, devendo por isso ser alvo de reflexão.

Segundo o entendimento de Castells (2007), a sociedade em rede é uma nova modalidade de organização social, caracterizando-se por um incremento substancial ao nível da autonomia e reflexividade dos indivíduos. Nesta perspetiva, a Internet e as redes sociais *online* são amplificadoras das redes de relações sociais, implicando transformações em estruturas e instituições, identidades e inclusivamente estilos de vida, potenciando movimentos sociais e projetos de autonomia individual. Mas numa sociedade em que nem todos têm os mesmos recursos para usufruir das oportunidades oferecidas pela sociedade digital, as desigualdades poderão agravar-se ou serem exacerbadas.

Constatamos que face ao envelhecimento demográfico, várias entidades internacionais e nacionais (e. g. OMS, DGS), conforme já referido anteriormente, têm defendido a necessidade premente de se incentivar ao envelhecimento ativo como a estratégia mais eficaz de acomodar os impactos produzidos pela mudança das estruturas etárias. Envelhecer ativamente significa não só manter a autonomia e a independência, até o mais tarde quanto possível, mas também assegurar à pessoa idosa uma participação enquanto cidadão proativo na vida coletiva, contrariando o isolamento e a exclusão social. O envelhecimento provoca mudanças que terão de ser, mais cedo ou mais tarde, acomodadas pela sociedade, que deve ser encarado, cada vez mais como oportunidade, e cada vez menos como um problema.

Esta revolução da longevidade, como designa Alexandre Kalache, advém do horizonte mais alargado da esperança de vida, esperando-se que seja o mais saudável o quanto possível em número de anos, sendo algo que depende das características endógenas e exógenas do próprio indivíduo, e também a forma que atesta a capacidade de cada sociedade em proporcionar qualidade de vida. Num outro aspeto, o envelhecimento potencia os recursos sociais, incrementando as contribuições dos indivíduos, quer seja através da participação na família ou na vida coletiva, quer seja através da economia.

Acresce à revolução da longevidade, uma outra revolução – a revolução digital – e o confronto desta com a - revolução da longevidade – permite-nos assistir a uma passagem de um mundo de átomos, para um mundo de *bits*, de um mundo real para um mundo virtual, de um mundo em decadência para um mundo em cadência. A

revolução digital é desencadeada pelo desenvolvimento de um vastíssimo conjunto de tecnologias, como a Internet, a robótica, a inteligência artificial, que geram impacto na nossa vida. Transforma ainda as relações sociais, as relações económicas, a participação política, a educação, a saúde e o trabalho.

Fazendo alusão a Castells (2001), vivemos na era em que “a Internet é o tecido das nossas vidas (...) [;] as redes ganharam uma nova vida no nosso tempo transformando-se em redes de informação dinamizadas pelas Internet. As redes têm vantagens extraordinárias como ferramentas de organização em virtude da sua flexibilidade e adaptabilidade inerentes, características estas essenciais para sobreviver e prosperar num ambiente em rápida mutação” (Castells, 2001: 7). Significa isto, que o ser humano vive hoje em constante revolução de conhecimentos, avanços das redes nos computadores, nas telecomunicações, no digital, provocaram avanços nas esferas da economia, do trabalho, da educação, repercutindo-se nos vários níveis da vida pessoal e social, assumindo cenários, ora por vezes ativos, ora por vezes passivos. A massificação da informação e das tecnologias da comunicação, “permitem às redes exercer a sua flexibilidade e adaptabilidade, e afirmar assim a sua natureza revolucionária (Idem)”.

Contudo, o mesmo autor adverte para a dificuldade em coordenar funções, em concentrar recursos em metas específicas e em realizar uma dada tarefa dependendo do tamanho e da complexidade dessa mesma rede.

Não obstante, as redes “resultam numa combinação sem precedentes de flexibilidade e desempenho de tarefa, de tomada de decisão coordenada e execução descentralizada, de expressão individualizada e comunicação global, horizontal, que fornece uma forma organizacional superior para a ação humana” (Idem).

Atualmente, a sociedade pode ser caracterizada como a sociedade da informação com base no poder detido pelo conhecimento, dominado pelas TIC, com o computador e a Internet (Coutinho & Lisboa, 2011). As mesmas autoras, inclusivamente, advogam que esta nova sociedade da informação está inserida numa época fortemente vincada pela promoção da aprendizagem, onde até mesmo a própria escola deixa de ser o único local para a aquisição e construção do conhecimento, não sendo a aprendizagem um

processo estanque ou inerte, mas antes pelo contrário um processo que decorre ao longo de toda a vida.

Todas estas transformações, todas estas redes provocam, invariavelmente, um aumento quantitativo da informação disponível e acessível à grande maioria das pessoas. Contudo, se não existirem, por parte das pessoas e dos sistemas sociais, estratégias e as devidas competências para gerir tamanhas e densas quantidades de informação esta pode vir a tornar-se supérflua e inoportuna. Será necessário, portanto, a existência de gestores ou mediadores individuais e coletivos desta informação e, ao mesmo tempo transformá-la em conhecimento.

Entrecruzando as tecnologias digitais e as suas repercussões ou suas mais-valias no campo educativo-aprendizagem ao longo da vida, destaca-se que estas são ferramentas ou recursos que permitem, para além do armazenamento e transporte de informação, estas também são novas formas de acesso ao conhecimento e de relacionamento entre conteúdos e atores no processo. As tecnologias potenciam, igualmente, o desenvolvimento de novas estratégias de ensino-aprendizagem, de novas práticas mais flexíveis, em termos de tempo, espaço, conteúdos e processos (Goulão & Henriques, 2015).

A Internet, torna-se assim, num verdadeiro manancial de informação a que podemos aceder de acordo com as necessidades próprias de cada indivíduo, ligados a um contexto e a características individuais.

Apesar de tudo, a sociedade é confrontada com os “reversos da medalha”, ou seja, apesar da mitigação dos custos inerentes no acesso à informação e comunicação, existe um conjunto de indivíduos excluídos, ou por falta de competência, baixas qualificações ou incapacidades (físicas, mentais, financeiras), não conseguem aceder e interagir com as tecnologias digitais, com as redes ou com os *bits*. Deste grupo fazem parte as pessoas idosas, que vivem fora deste novo tempo moderno, fora das telas da e-aprendizagem, fora da capacidade de teclagem e para interagir de forma multidimensional.

Neste contexto, o Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal (1997), alude precisamente para aspetos-chave relacionados com a democracia e com a igualdade,

interpelando, inclusivamente, até que ponto a complexidade e o custo das tecnologias digitais não provocarão um aumento de desigualdades e o fosso entre os territórios mais desenvolvidos e os menos desenvolvidos, entre jovens e idosos e entre indivíduos com alfabetização e os sem alfabetização. Quanto ao mais, o documento diagnostica também as causas para o fenómeno da infoexclusão, podendo estar relacionado com a falta de capacidade dos indivíduos para a utilização das TIC, dadas as suas aprendizagens anteriores.

No que diz respeito à promoção de competências digitais para adultos, têm sido realçados aspetos importantes como explorar as TIC enquanto ferramentas educativas no processo de aprendizagem ao longo da vida ou aproveitar inclusivamente o contributo da aprendizagem intergeracional.

O envolvimento em aprendizagem ao longo da vida (trabalho e formação contínua) é uma prática que se pensa influenciar positivamente a adoção e uso de tecnologias pelas pessoas idosas (Nominet Trust, 2011), permitindo ao mesmo tempo, atenuar riscos de infoexclusão, assim como de outros potencialmente associados a esta população, como sejam: exclusão social, económica e cultural.

Concomitantemente, para Castañeda (2016), mais do que alfabetizar as pessoas idosas para o uso das TIC, é importante tirar proveito das TIC para a correspondente integração dessas mesmas pessoas em processos educativos globais. Devendo-se assim, usar as TIC enquanto ferramentas educativas que auxiliam as pessoas idosas a continuarem com o seu processo socioeducativo e de desenvolvimento pessoal, assim como a prosseguirem a aprendizagem ao longo da vida.

Atualmente, assiste-se à gradual preocupação para promover a inclusão digital da população idosa, configurando ao mesmo tempo, uma ótima oportunidade para agregar os saberes das pessoas idosas em processos de ensino-aprendizagem junto das potenciais comunidades digitais (Castañeda, 2016). Entre os autores que têm abordado este objeto (inclusão digital das pessoas idosas), sobressaí a recomendação expressa de que deverá acautelar-se o devido apoio aos profissionais-mediadores que interagem

com esta população, bem como aos próprios, fazendo transparecer que estes serão sempre parte da solução (CGF e IA, 2010 & Nominet Trust, 2011).

No contexto da literacia digital para a formação de adultos, proeminentes trabalhos têm surgido no país, entre os quais Costa *et al.* (2015), onde estes apontam para a diversidade de campos de interesse distintos, “sendo possível identificar vários domínios de aprendizagem no que se refere à cidadania digital, como sejam: informação, comunicação, produção, lazer, dia-a-dia, segurança e identidade digital” (Idem). No caso concreto da população idosa e os seus vários campos de interesses, esses concentram-se em áreas informativas, comunicativas, administrativas, do lazer e do entretenimento (Llorente-Barroso, Vinaras-Abad & Sanchez-Valle, 2015).

Demonstra-se assim, que esta relação ambivalente das pessoas idosas com o digital, ora por vezes conflituosa, controversa ou tecnofóbica, para uns, ora por vezes, amigável, acessível ou interdependente para outros, leva a considerar-se que o mundo digital contribui para a aquisição de novas competências e aprendizagens. Tornando-se inclusivamente já reconhecido, por diversos estudos, como Cotten *et al.* (2013), Gil, Amaro (2010) & Silva (2013), que apontam claramente as potencialidades da Internet enquanto ferramenta promotora de relações sociais, transformadora de projetos de vida e indutora de “novos” envelhecimentos ativos e saudáveis.

A literatura sublinha o interesse por este domínio científico, apoiando-se nos resultados que sugerem uma importante relação entre o construto da competência digital e a competência cognitiva, que faz concorrer para o aumento da capacidade de plasticidade e de reserva cognitiva mediada através de exercícios de estimulação mental, exercícios físicos, transmissão de conhecimentos, alimentação saudável e maior predisposição para a participação social, por efeito no acesso à Internet (Cabaco, Sanchez, Zaballos & Bernal, 2017). Cumulativamente, esta interação pessoa idosa-tecnologia digital, contribui, para a prevenção de um dos principais síndromes geriátricos, como seja o Alzheimer, assim como de outros tipos de deterioração (Tucker & Stern, 2012).

O presente momento de reconhecimento da influência direta das tecnologias, não só no domínio pessoal, como também educacional ou em contexto de aprendizagem, é

traduzido em benefícios sociais e psicológicos, conforme é sugerido no estudo de Myhre, Mehl & Glisky (2017: 752), onde estes evidenciam “Learning and using an online social networking site may provide specific benefits for complex working memory in a group of healthy older adults. This may reflect the particular cognitive demands associated with online social networking and/or the benefits of social engagement more generally”, tornando assim, as pessoas idosas que interagem online mais suscetíveis de se tornarem mais socialmente ativas e cognitivamente envolvidas quando comparados com indivíduos sem acesso a redes sociais.

Em suma, o maior domínio das competências digitais, por parte das pessoas idosas, tende a influenciar positivamente fatores como a autonomia, independência e condição de vida social, promove a inclusão social e digital, fazendo da aprendizagem ao longo da vida um determinante-chave para o seu próprio envelhecimento ativo, e uma potencial oportunidade de aquisição de novos saberes, partilha de experiências de vida e recíprocos enriquecimentos através das interações possíveis de estabelecer entre os indivíduos, em ambientes de trabalho onde estejam asseguradas premissas como sejam as motivacionais e de aprendizagens significativas.

Além disso, variáveis sociodemográficas como idade, género e escolaridade tem um impacto direto ou indireto sobre o uso de redes sociais *online* (Vošner, Bobek, Kokol, & Krečič, 2016). Para pessoas idosas a viverem em contexto urbano, que sejam idosos “mais jovens”, detenham maior nível de escolaridade, bom funcionamento cognitivo, para além de conviverem com uma rede social alargada, constituem fortes fatores influentes (Berner, 2015).

Ao longo da última década assistimos à consolidação da sociedade em rede, a iniciativas de promoção da inclusão e literacia digital entre as gerações mais velhas e uma maior atenção por parte destes para o assunto. Contudo, a sociedade do conhecimento deverá promover o reforço de compromissos, no sentido de integrar todos os indivíduos, sejam estes nativos digitais ou não, devendo envolver o maior número de comunidades possível, evitando com isso, que alguém fique para trás e que ninguém seja excluído, porque o conhecimento é uma vertente estruturante do Estado Social, devendo ser um bem universal disponível e acessível para todos sem exceções.

Torna-se imprescindível, não negligenciar o papel fundamental das pessoas idosas pelo capital humano que acumulam, pelo repositório de experiências que detém, podendo estes continuar a transmitir saberes suficientes levando a calibrar a relativa superficialidade da atual comunicação difundida minuto-a-minuto e em tempo real, elucidando que a aprendizagem ao longo da vida digital, pode ser um bom caminho para somar-se novos conhecimentos.

A montante e de forma planeada e assertiva, impõe-se consolidar a situação da infoinclusão, propondo-se que sejam implementados cursos de formação ao longo da vida, no sentido de serem conferidas as competências digitais para todos os indivíduos (Serra, 2005).

Quanto ao mais, é advogado, igualmente, que sejam criados programas de formação ao longo da vida, em áreas de interesse, com objetivos claros e direcionados para as suas reais necessidades e que toda a formação faça parte de um percurso de aprendizagem devidamente (re)avaliado, de forma progressiva e refletida, de modo a corresponder às expectativas, e com acompanhamento de profissionais multidisciplinares no âmbito de parcerias com instituições de ensino e científicas.

Mas, se é desejável que as iniciativas de aprendizagem ao longo da vida, vocacionadas para o envelhecimento ativo a par do reforço das competências digitais, com a perspetiva de promover ganhos de autonomia e independência, importará por conseguinte, dar a vez e a voz à pessoa idosa, conforme idealiza Morgan (2005: 708) bem sustenta, com a combinação de recursos digitais, “The empowerment of individuals to determine what they would like to do enhance their lives is one of the social impacts of the computer-based technology”.

Neste enquadramento, merece trazer a colação a *gerontecnologia*, termo este cunhado em 1980 por Jan Graafmans e Wiebo Brower, entendido genericamente, como a parte da tecnologia que atende às necessidades e às especificações mais particulares e quotidianas das pessoas idosas (Gamberini, 2006). Outra perspetiva, mais holística e indutora do envelhecimento bem sucedido é proposta por Vercruyssen *et al.* (1996), designadamente em domínios como: prevenção de doenças diretamente ligadas ao

envelhecimento biopsicossocial, estímulo à realização de novos papéis sociais, compensação associada ao declínio das capacidades, auxílio no apoio técnico dos cuidadores e melhoramento de ferramentas tecnológicas para a investigação do envelhecimento.

Entender o contributo da gerontecnologia, torna-se extremamente útil, por esta ramificação da gerontologia, incorporar intervenções multidisciplinares do envelhecimento e da tecnologia, visando a inclusão das pessoas idosas nas suas comunidades e ambientes, valorizando ainda mais, o designado *ageing in place*, preservando com isso a dignidade, a autonomia e a independência dos mesmos.

Leeson (2009), ao conferir os aspetos mais prioritários e as principais áreas de interesse para a população idosa, concluiu que a cidadania plena no seio dos núcleos familiares e nas suas próprias comunidades, afigurava-se absolutamente determinante, mas que, ao mesmo tempo, seja conferida oportunidade de participar nesse mesmo desenvolvimento, assumindo também eles próprios a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento. O conjunto destas reportadas premissas remete para a necessidade contínua de acesso a novos conhecimentos, a novos modelos de aprendizagens indutoras de melhor integração social, da aquisição de competências digitais, podendo por essa via, facilitar a inclusão em diferentes contextos socioeducativos.

Reconhece-se que o processo de envelhecimento obriga à ativação de um conjunto de processos de ajustamentos, sendo estes simultaneamente acompanhados de um conjunto de necessidades de aspetos práticos quotidianos, sociais, económicos, políticos e culturais. Boulton-Lewis *et al.* (2006), neste aspeto reforçam, inclusivamente, que as pessoas idosas continuam interessadas em aprender sobre novos domínios, destacando-se como áreas de maior interesse e predisposição, as novas tecnologias, línguas estrangeiras e outras.

Assim, no atual contexto da sociedade digital, onde tendencialmente cada vez mais as pessoas idosas aderem às TIC, não será utópico considerar-se que as novas ou velhas tecnologias, constituem uma fonte de oportunidades para a inovação, inclusão, flexibilidade e personalização para aprender em ecossistemas de aprendizagem presenciais e a distância mediada por artefactos digitais, poderá constituir um possível

caminho para a autopromoção e valorização do envelhecimento ativo e à participação na sociedade do conhecimento.

CAPÍTULO 6 - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E CONCEITOS ADSTRITOS AO *LEARNING*

Reconhecendo-se que a evolução tecnológica constitui, hoje, um imprescindível suporte à Educação a Distância e à aprendizagem, em ambientes híbridos, onde coexistem vários conceitos adstritos ao *learning*, como sejam: o *e-learning*, *b-learning* e *m-learning*, importará por isso, no presente capítulo, estabelecer uma revisão sistemática da literatura sobre esta matéria, no sentido de conhecer-se em profundidade os vários cenários educativos ao dispor na sociedade digital.

6.1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A definição de *Educação a Distância* (EaD), tem sido evolutiva à medida que surgem novos desenvolvimentos tecnológicos, gerando novos desafios à sociedade do conhecimento, obrigando a reconceptualizar a ideia de comunidade educativa e a própria lógica de aprendizagem ao longo da vida (Rurato, 2004). Todas as inovações operadas nas TIC, e a sua resposta de aceitação e recetividade, por parte do público, faz avançar o EaD, tornando uma simples atividade de ensino-aprendizagem, num modelo educativo, que hoje, incontornavelmente, faz parte de todas as agendas da educação e das academias, à escala mundial.

Encontramos alguma consensualidade na definição de EaD, em Rurato (2004: 160), considerando este que a “EaD é tradicionalmente definido como sendo o ensino realizado através de material de impresso, ou, através de comunicação eletrónica dirigida a indivíduos comprometidos com o processo de aprendizagem num lugar e num tempo diferente daquele em que estão o educador ou educadores”.

Pese embora a EaD, seja considerada uma ideia recente associada à massificação de utilização da Internet, configurada na multiplicidade de modalidades de ensino e aprendizagem, esta conhece um longo percurso, tendo a sua génese no século XIX, criada como forma alternativa de mitigar condicionalismos geográficos, físicos e profissionais da frequência no ensino presencial.

Retrospectivamente, a EaD foi objeto de um conjunto de evoluções verificadas ao longo do tempo, por razões de ordem social, económica e geográficas, onde Gomes (2003: 154), sintetiza e caracteriza genericamente em quatro gerações. Sendo a primeira geração, designada de “ensino por correspondência”, iniciada em 1833, aquando do estabelecido curso em contabilidade na Suécia, sucedendo-se um conjunto de outras iniciativas, como sejam em Inglaterra (1840), na Primeira Guerra Mundial, impulsionada pela antiga União Soviética (1922), na Segunda Guerra Mundial, sob alçada da França (1939), experienciada através da difusão de conteúdos mono-média, organizada com a distribuição de documentos impressos e distribuída por correio postal.

A segunda geração, designada de “tele-ensino”, iniciada na década de 60, idealizada na lógica da partilha de conteúdos, via áudio e/ou vídeo, difundida através das emissões de rádio e/ou televisão.

Por sua vez, a terceira geração, designada de “multimédia”, emerge nos anos 80, sobretudo, suportada em conteúdos multimédia interativos, cuja distribuição regista o recurso à informática através do uso de CD-ROM e DVD.

Por último, entramos na quarta geração, na designada “aprendizagem em rede”, ou mais popularmente conhecida, era do *e-learning*, configurada com um conjunto de dados multimédia colaborativos, disseminados e fornecidos pela World Wide Web. Apesar de alguns conceitos do *e-learning* apresentarem fundamentos diversos, outros difusos, alguns tantos passíveis de maior consolidação, a verdade é que esta ecologia educativa emergente, como é a educação aberta e em rede. Contribuindo para estabelecer aspetos convergentes e inovadores, segundo Goulão (2015: 25), como sejam: “novos conteúdos e currículos, novos recursos para a docência e sua gestão, novas formas de comunicar e trabalhar”, configurando deste modo, novos ambientes, onde se potencia uma maior abertura e flexibilidade perspectivada na lógica da maior eficácia da comunicação bidirecional e economia de esforços.

6.2. E-LEARNING

A pretensão de sistematizar a revisão da literatura em torno desta temática não apresenta consenso de conceitos entre os mais diversos autores, assim como em termos das características da sua aplicabilidade, cujo conceito de *e-learning per se*, advém de fundamentos que são ainda diversos, instáveis e difusos (Sangrà *et al.*, 2012; Rao, 2011 *apud* Dias *et al.*), por estarem em permanente evolução decorrente do seu curto percurso, dos seus contextos e culturas institucionais que o circundam.

Neste âmbito, Gomes (2005) leva mesmo a considerar que existe a proeminente necessidade de clarificação dos aspetos terminológicos, dada a associação de aspetos concetuais, acrescentando por isso, “a necessidade de identificar as diferenças concetuais significativas que por vezes ficam camufladas por trás da utilização de um mesmo termo ou expressão (Idem: 1).

Concomitantemente, perante as revisões efetuadas, permitem-nos evidenciar o desdobramento de algumas correntes do *e-learning* transpostas para várias dimensões, importando assim aclarar as respetivas perspetivas.

Na dimensão tecnológica dos artefactos mediados com a aprendizagem, entre outros autores (Laurillard, 2004; Clark & Mayer, 2016) Sangrà *et al.* (2012: 146) referem “E-learning could also be considered a natural evolution of distance learning, which has always taken advantage of the latest tools to emerge in the context of technologies for structuring education”.

Na corrente que remete para a dimensão exclusiva para os conteúdos disponibilizados *online*, encontramos uma relevante referência em Rosenberg (2001: 28) onde este destaca, “E-learning is the use of internet technologies to deliver a broad array of solutions that enhance knowledge and performance. It is based upon three fundamental criteria: networked, delivered to the end-user via a computer using standard internet technology and focuses on the broadest view of learning”.

Na conceção orientada para processos de ensino e aprendizagem *online* que lhe estão implícitos, Morrison & Khan (2003: 3), por exemplo, advogam que “E-learning is an

innovative approach for delivering electronically mediated, well designed, learner-centered, and interactive learning environments to anyone, anyplace, anytime by utilizing the Internet and digital technologies in concert with instructional design principles.

Por fim, o *e-learning* orientado enquanto ferramenta colaborativa e de comunicação, Alonso *et al.*, (2005: 218), entendem que “E-learning is the use of new multimedia technologies and the Internet to improve the quality of learning by facilitating access to resources and services, as well as remote exchange and collaboration”.

Na ausência de um conceito universal de *e-learning*, e no amplo espectro de abordagens, culturas, contextos e praxis em que a mesma se aplica, Sangrà *et al.* (2011: 36) na tentativa de refinamento concetual do termo, têm uma aceção mais inclusiva considerando mesmo: “A form of teaching and learning - which may represent a part or the whole of the education model in which it is used - that makes use of electronic media and devices to facilitate access, promote evolution and improve the quality of education and training”.

O *e-learning*, sendo no essencial, um paradigma educacional emergente onde a comunidade de aprendizagem em rede, favorecida pela ubiquidade de dispositivos móveis que induz à configuração de novos cenários de aprendizagem e de autonomia e construção do conhecimento *any time, any place for everyone*, comportando assim, um conjunto de potencialidades e de constrangimentos.

Entre as demais potencialidades e vantagens, destacam-se: o formando é o elo central de todo o processo formativo e (co)autor da sua aprendizagem; a flexibilidade de currículos que tenham por base uma análise das necessidades formativas e de conteúdos facilitando a sua alteração e (re)estruturação; aprendizagem colaborativa (da equipa) e sistémica (organizacional); inovação nas formas de comunicar e trabalhar, sem constrangimentos de tempo e espaço, de modo síncrono ou assíncrono, permitindo uma gestão autonomizada dos planos formativos; acessibilidade pela disponibilidade permanente dos conteúdos e pela possibilidade de troca de experiências na comunidade sem necessidade de deslocações; atualização pela facilidade em renovar a

informação e o conhecimento através da utilização das valências tecnológicas (Lima & Capitão, 2003; Goulão, 2015 & Roque, 2015).

Por conseguinte, o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (Ministério da Educação), no seu documento, elaborado em 2009, intitulado “Portal das Escolas. Estudo de Implementação”, já outrora evidenciava, claramente o papel que as plataformas de *e-learning* podem desempenhar no processo de modernização tecnológica com acuidade no ecossistema de ensino, e a consequente alteração dos métodos tradicionais de ensino-aprendizagem, designadamente: i) induz à produção e utilização de ferramentas, de conteúdos e de informações em suporte digital; ii) promove a utilização de recursos educativos digitais como complemento ou mesmo substituto das práticas de ensino tradicionais; iii) facilita a alteração das práticas pedagógicas, estimulando práticas de ensino mais interativas e construtivistas e fortalecendo uma cultura de aprendizagem ao longo da vida; iv) minimiza a infoexclusão, permitindo o acesso remoto e de baixo custo a conteúdos, a módulos e a cursos; v) potencia a inclusão no ensino e na aprendizagem de cidadãos com necessidades especiais; e vi) agiliza abordagens colaborativas no ensino.

Não obstante, vários autores (Lima & Capitão, 2003; Semedo, 2011; Mesquita, 2015) identificam vários potenciais constrangimentos, designadamente: i) no plano pedagógico: a possível falta de motivação ficar a dever-se a esta ser uma modalidade de aprendizagem mais solidária e menos social; ausência de relação humana; possibilidade dos discentes desorientarem em relação às tarefas a realiza por eventual baixo nível de literacia digital; maior gasto de tempo, por parte do docente, na preparação e realização das componentes pedagógicas, e a falta de confiança neste tipo de estratégias educativas ii) no plano tecnológico: fracas ligações à Internet e pouca velocidade de transmissão de vídeos, imagens e som.

6.3. B-LEARNING

Relativamente a este termo, tal como aludido na definição de *e-learning* também verificámos variadas definições e possíveis conceitos atribuídos ao *b-learning*,

abreviatura de *blended learning*, que em todo o caso os demais conceitos em confronto remetem para um aspeto convergente: combinação de momentos presenciais e não-presenciais (Paiva, 2003). Tendo o mesmo evoluído e sido concebido posteriormente para: sistema de aprendizagem misto que combina a componente presencial com a componente *online* (Bonk & Graham, 2006). Havendo, contudo, outros autores que atribuem o termo à articulação de diferentes meios para promover a aprendizagem, transformando-se, deste modo, numa razão lógica e natural da evolução do processo de ensino-aprendizagem.

A este propósito Graham (2006), evidencia a existência de três tipologias diferentes de *b-learning*, segundo as quais dependem das várias orientações a que se devem aplicar, como sejam: i) a combinação de diferentes modelos de aprendizagem; ii) a combinação de diferentes métodos de aprendizagem; iii) a combinação de aprendizagem em ambientes presenciais e virtuais.

Devendo-se assim, tirar partido de cada um destes ambientes no sentido de satisfazer as necessidades de aprendizagem da comunidade de aprendizagem em rede. Contudo, perante a inexistência de um modelo consensual, dada a amplitude de contextos, a última definição ganha maior preponderância dada a proliferação emergente das plataformas de *e-learning*, amplamente conhecido por LMS's, acrónimo de *Learning Management Systems* (Monteiro & Moreira, 2012), aspeto este que retomaremos num subcapítulo abaixo.

Relativamente ao contexto de aprendizagem, Figueiredo (2016: 830), a este respeito tem uma conceção integrada, perspetivando-a enquanto “ambiente pedagogicamente e tecnologicamente enriquecido a conceber e explorar para que a aprendizagem desse tema possa ser bem sucedida”, reforçando ainda que, “a visão que defendemos para os contextos de aprendizagem é que todo o ambiente físico e social de aprendizagem, incluindo as estratégias pedagógicas, pode ser concebido de forma coerente e unificadora tendo em conta múltiplos fatores: se o ambiente é presencial, virtual ou misto, interativo ou não, condicionado, ou não, pelas realidades sociológicas em jogo (Idem: 831).

Concomitantemente, para além dos aspetos relacionados com o contexto, importa salvaguardar a adequabilidade dos métodos de ensino às necessidades e características do aprendente, e a compatibilidade dos vários recursos tecnológicos disponíveis, visando o melhor desempenho possível do ensino-aprendizagem em ambientes híbridos, conforme é designado: “which combines “face-to-face and virtual teaching” (Coaten, 2003).

Por conseguinte, para que a aprendizagem seja de efetiva qualidade, torna-se absolutamente determinante a configuração do desenho do curso, que contemple objetivos detalhados, metodologias de avaliação definidas, estrutura e sequência dos conteúdos, estratégias de ensino definidas e selecionadas as ferramentas mais adequadas, isto no pressuposto de belar eficazmente a necessidade formativa (Peres & Pimenta, 2016).

De forma a otimizar ambos os regimes - presencial e a distância – tal implica o envolvimento de um conjunto de características que devem ser devidamente conciliadas. Pelo lado da sala de aula, por exemplo, a promoção do conhecimento interpessoal, o estabelecimento de laços afetivos e a promoção de grupos pode ficar facilitado. Pelo lado da sala de aula virtual, este ambiente propicia a flexibilidade de tempo e lugar, bem como uma grande variedade de comunicação e pesquisa (Pimenta, 2016).

Em síntese, para atender ao bom desempenho do *b-learning*, segundo o contexto e a metodologia a adotar, na perspetiva de Santos & Amaral (2007), depende fundamentalmente de cinco fatores: i) os conteúdos propostos devem ter elevada qualidade científica e estarem preparados para autoaprendizagem, em vários formatos (áudio, vídeo, multimédia, etc.); ii) a tutoria tem de ser garantida por e-formadores que assumem um papel de facilitadores do processo de aprendizagem, acompanham os discentes nas suas dificuldades relativas aos conteúdos e permitam a interação com o sistema; iii) os sistemas de interação devem estar adequados aos discentes em questão e aos objetivos da aprendizagem; iv) as tecnologias devem ser utilizadas como meio ao serviço do ato de ensinar ou aprender (plataforma, comunicações e equipamentos necessários); v) os sistemas de avaliação devem ser rigorosos e transparentes, de modo

a avaliar os discentes, a formação, a sua envolvência, os sistemas de gestão e comunicação.

6.4. M-LEARNING

O *mobile-learning*, mais conhecido por *m-learning*, tem vindo a ganhar preponderância ao arripio das demais transformações tecnológicas, dos novos contextos de ensino-aprendizagem e das novas formas de comunicar e interagir, e por conseguinte, tratando-se de um campo de investigação emergente encontramos diversas concetualizações.

Entre as diversas definições em confronto, encontramos na conceção de Quinn (2000), onde este define *m-learning* como sendo o modelo de aprendizagem que agrega a comutação móvel através da ubiquidade dos dispositivos móveis (e.g. telemóveis, PDA's, leitores áudio digitais) ao *e-learning*, entendendo este mesmo autor, que os recursos acessíveis em qualquer lugar, fortes meios de pesquisa, interação rica, poderoso suporte para uma aprendizagem eficaz e avaliação baseada no desempenho.

No confronto entre as várias definições de *m-learning*, estas são emanadas de perspetivas distintas, sendo estas focadas na tecnologia, no aprendente, na pedagogia ou no individualismo segundo a perspetiva de Keskin & Metcaf (2011).

Quanto à primeira perspetiva - tecnológica -, o *m-learning* fica apenas circunscrito à aprendizagem em dispositivos móveis.

A perspetiva centrada no aprendente, é entendido como qualquer combinação de aprendizagem que ocorre quando este não está num local fixo, sendo que as oportunidades de aprendizagem estejam dependentes das tecnologias móveis (O'Malley *et al.*, 2005).

Na lógica pedagógica, o *m-learning* é constituído como suporte a uma nova dimensão no processo educativo.

Por fim, na perspetiva individualista *m-learning* será a forma dos indivíduos se tornarem mais produtivos, por via da maior comunicação e interação disponibilizados pelos dispositivos móveis (Keskin & Metcalf, 2011).

Quanto ao mais, importa evidenciar as principais características do *m-learning*, como sejam: i) urgência da necessidade de aprendizagem; ii) iniciativa na aquisição de conhecimentos; iii) configuração da mobilidade da aprendizagem; iv) interatividade do processo da aprendizagem; v) integração do conteúdo instrucional; vi) deslocalização das atividades instrucionais (Chen & Chiang, 2002).

Traxler (2011), apresenta-nos uma perspetiva mais ampla quando entende o *m-learning*, como sendo a utilização conectada, interativa e personalizada de dispositivos móveis, potenciando, por conseguinte, a orientação, o acompanhamento e aprendizagem colaborativa dos aprendentes.

Contudo, esta aprendizagem baseada no trabalho colaborativo, em ambiente virtual e com suporte computacional acrescenta novos desafios, como sejam: a necessidade do desenvolvimento de conteúdos próprios para este sistema, e que pela sua atratividade sejam mobilizadores da aprendizagem, a criação de um espírito de comunidade nos grupos de formação, o fomento da interatividade com vista à disseminação de experiências e de sabedoria em cada um dos formandos, o desenvolvimento de um código cultural próprio do grupo e a criação de um modelo de avaliação específico que seja simultaneamente um instrumento de aprendizagem (Idem).

Esta nova relação na comunidade de aprendizagem virtual, oferecida pelo EaD potencia a criação de ambientes colaborativos, onde todos podem interagir com todos para a construção conjunta do conhecimento (Meirinhos 2006).

6.5. LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS E SUAS POTENCIALIDADES

Os *Learning Management Systems* (LMS's) foram concebidos enquanto plataformas de gestão de aprendizagem, constituindo hoje, excelentes exemplos da implementação de

ambientes virtuais de aprendizagem, quer na modalidade presencial, não presencial ou híbrida (*b-learning*).

No essencial, são constituídas por plataformas informáticas que comportam diferentes ferramentas de comunicação, interação, inserção de documentos e gestão de informação.

Isso mesmo é reconhecido por Santos e Carvalho (2007: 372), evocando estes que “os sistemas ou plataformas de gestão de aprendizagem *online* LMS muitas vezes designados por ambientes virtuais de aprendizagem VLE (Virtual Learning Environment), cada vez mais desenvolvidos e utilizados por professores, educadores e formadores, são ferramentas poderosas como forma de apoio aos professores e alunos, nomeadamente na organização de conteúdos, na facilidade de comunicação e interacção, na aquisição e construção de novos conhecimentos, no desenvolvimento das capacidades de autonomia, na promoção do trabalho de projecto e na facilitação e promoção dos processos de aprendizagem colaborativa”.

Perante as características que assumem, os LMS's, passaram também estes a serem utilizados na modalidade *b-learning*, como meio de auxiliar as sessões presenciais e não presenciais, nos mais variados contextos de educação e formação (Carvalho, 2008). Fomentando-se deste modo, um paradigma construtivista, onde basicamente a tónica deixou de ser centrada no docente enquanto transmissor de conhecimento para ser centrada na aprendizagem a ser realizada pelo discente sob orientação do docente, onde este último, apoia e insta ao debate e reflexão.

Por conseguinte, pelo facto de estarmos inseridos e convivermos no mundo digital, onde à distância de um clique abrimos simultaneamente vários campos de reflexão disponibilizados através de blogs temáticos, edição coletiva como a wikipedia, partilha de vídeo como *Youtube*, e tantos outros softwares, ficando estas ferramentas ao dispor de cada aprendente para a (re)criação do seu próprio espaço de aprendizagem, com vários interfaces de partilha de experiência em diversos cenários educativos ou formativos, fazendo assim valer uma verdadeira aprendizagem significativa e ao longo da vida.

Entre as demais potencialidades já aduzidas, existem outras que omisamente não são referidas, mas que importa de igual modo serem destacadas, como sejam: a versatilidade de mudança de paradigma pedagógico, marcação do tempo e espaço de aprendizagem. Por outro lado, existe um reforço do papel do professor como mediador dos processos de aprendizagem e, conseqüentemente, reflexos positivos na eficiência dos processos de ensino e aprendizagem (Idem).

No fundamental, temos a oportunidade de (re)criar novos paradigmas face à aquisição de novas aprendizagens, podendo este ser mais ou menos intensivo, interativo e personalizado.

Neste âmbito, evidencia-se o contributo insubstituível e inovador da Universidade Aberta, enquanto a única universidade de ensino superior público portuguesa, que desenvolve toda a sua atividade exclusivamente em regime de ambiente digital.

Toda a sua oferta pedagógica é promovida na modalidade de *e-learning*, possibilitando ao seu distinto público-alvo (na sua grande maioria adultos profissionalmente ativos) o acesso a diversas propostas curriculares formais de 1.º, 2.º e 3.º ciclos, e ainda a oferta diferenciada na lógica de aprendizagem ao longo da vida, nas demais diversas áreas do conhecimento.

Na sua singular história, destaca-se em 2007, a implementação do arrojado Modelo Pedagógico Virtual, cujo maior suporte e recurso de LMS's, ocorre com a utilização da plataforma *Moodle* (sucessivamente atualizada), permitindo à Universidade Aberta acompanhar, desde então, a evolução natural da ciência e tecnologia.

6.6. MOODLE

Entre a emergente e vasta gama de LMS's mais utilizados, destaca-se *e-ProInfo*, *Teleduc*, *a Blackboard*, *WebCT*, *LearningSpace* e a *Moodle* (Almeida e Prado, 2007), em que esta última, descrevemos seguidamente, os principais princípios pedagógicos e as suas funcionalidades.

O LMS – *Moodle* – o acrónimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning*, foi concebido por Martin Dougiamas, em 1999, no âmbito da sua investigação de doutoramento, assumindo a gestão de uma comunidade virtual, visando no essencial a criação de cursos na Internet, sendo atualmente dos LMS's mais utilizados, devido ao facto de ser um *software* livre e *open source*.

Dado que reúne um conjunto de funcionalidades de administração, recursos e atividades pedagógicas, que na perspetiva de Dougiamas, permitia a construção da aprendizagem, defendendo que: “As minhas fortes convicções nas inexploradas possibilidades da educação baseada na Internet levaram-me a que completasse um Mestrado e depois um Doutoramento em Educação, combinando a minha anterior carreira em Ciências dos Computadores com novos conhecimentos sobre a natureza da aprendizagem e colaboração. Em particular, tenho sido influenciado pela epistemologia do construtivismo social – que não só trata a aprendizagem como uma atividade social, mas atenta também na aprendizagem que ocorre quando da construção ativa de artefactos (como textos) para outros verem ou usarem” (Dougiamas, 2002 *apud* Ferraz, 2009: 145).

6.6.1. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

Correlacionando as diferentes perspetivas e teorias de aprendizagem com a aprendizagem *online*, Dougiamas, reforça os principais aspetos, que a plataforma *Moodle* permite corresponder ao construtivismo social, como sejam: i) existência de aprendizagem a partir do ato de criação ou exposição de algo para outros verem; ii) aprendemos imenso observando as atividades dos pares; iii) todos são potenciais professores e aprendizes num verdadeiro ambiente colaborativo; iv) possibilidade de ensinar através da compreensão e contexto dos outros; e v) o ambiente de aprendizagem precisa de ser flexível e adaptável, pois só assim conseguirá responder rapidamente às necessidades dos seus participantes (Dougiamas & Taylor, 2003).

6.6.2. FUNCIONALIDADES

A última versão deste LMS (v 3.3), atualizado em julho de 2018, permite dispor de uma gama de valências que possibilita a partilha de documentos, informações e conhecimentos em interface com professores e aprendentes, agrupados em seis funcionalidades.

Num primeiro grupo temos a - Gestão – com maior interesse para os professores/formadores que aos alunos/formandos, permitindo no essencial: criação de páginas *Moodle* (ou espaços *Moodle*) e da sua parametrização; atribuição de estatutos de professor, de aluno/formando ou de visitante e a consequente inscrição no espaço e a anulação de qualquer inscrição.

Temos um segundo grupo – Recursos – que permite colocar à disposição dos aprendentes, podendo ser ficheiros (versão word, excel, pdf, jpg, png, gif, wmv, wma), assim como hiperligações, como sejam conteúdos.

O terceiro grupo – Comunicar – surge como uma das funcionalidades mais importantes sob a forma de “Fóruns”. Estes são úteis ferramentas de discussão, organizados por temáticas, e estruturados de várias formas (discussão geral, uma única discussão, sem respostas, entre outras), permite classificar cada mensagem e incluir anexos.

Existe ainda a possibilidade da criação de um “*Chat*”, que permite uma comunicação síncrona, podendo ser útil para o esclarecimento de dúvidas.

Por outro lado, tem ainda disponível o “diálogo”, tornando possível o uso de um método simples de comunicação entre a comunidade de aprendizagem.

Colaborar – é a funcionalidade que permite aos participantes criarem dicionários de termos relacionados com um tema disponibilizado em “glossário”, assim como constituir base de dados documentais, galerias de imagens ou links.

Este grupo contém ainda as “bases de dados”, que permitem dar mais liberdade de repositório ao nível de vídeos, recursos educativos ou de fotos.

Neste campo, está igualmente disponível as “wikis”, que torna possível a construção de um texto de forma colaborativa, entre o grupo de participantes, onde cada um dá o seu contributo e/ou revê o texto. Por fim, está também disponível o “workshop”, cuja principal finalidade reside em promover uma avaliação entre pares

O outro grupo de funcionalidades – Avaliar – desdobra-se sobre a forma de “trabalhos”, que permite ao professor/formador classificar e comentar os materiais submetidos pelos estudantes/formandos.

Existe também, os “testes”, sob a forma de diferentes formatos (e.g. V/F, escolha múltipla, resposta curta).

A “lição” tenta associar a uma lógica de *delivery* uma componente interativa e de avaliação, que passa no essencial, por configurar páginas com questões intercaladas em que o prosseguimento do estudante ou formando fica dependente do tipo das suas respostas.

O último grupo – Inquirir – tem por objetivo obter uma recolha rápida de opinião sobre uma determinada atividade, através do “referendo”, podendo ser complementado por “questionários” (Ambientação ao contexto da *Moodle*, Universidade Aberta, 2018).

Em síntese, a combinação de modelos pedagógicos, plataformas como a LMS *Moodle*, suas funcionalidades pedagógicas, um tanto ao quanto revolucionárias no modo e na forma de aprender, conforme proposto utilizar e mediar no curso ALV B’SÉNIOR, permite centrar holísticamente a pessoa idosa no centro do processo de aprendizagem. Tornando-o não só num aluno convencional em contextos (in)formais presenciais integrado em Universidades Séniores mas, ao mesmo tempo, convocando esse mesmo aluno a participar disruptiva e autonomamente em processos de aprendizagem significativa em rede digital e ao longo da vida, com interações síncronas e assíncronas.

PARTE II – METODOLOGIA

CAPÍTULO 7 – OBJETO, OBJETIVOS E METODOLOGIA

Ancorado nos referenciais teóricos que suportam o presente trabalho de investigação, avançamos para a delimitação do objeto e objetivos do estudo, onde propomos um modelo de análise que auxilia a nossa pesquisa, identificamos os instrumentos de avaliação utilizados, caracterizamos os participantes envolvidos, de modo a estruturar e a enquadrar convenientemente todos os elementos implicados.

A seleção dos métodos foi assim orientada segundo as necessidades e finalidades da investigação, estratégias de análise e contextos (Greene *et al.*, 1985).

Neste capítulo apresentamos o objeto e objetivos do estudo, o percurso metodológico desenvolvido ao longo da investigação e respetiva fundamentação quanto às opções metodológicas adotadas. Descrevemos as técnicas de recolha de dados e instrumentos utilizados, assim como os procedimentos de recolha de dados adotados. Apresentamos o projeto formativo ALV B'SÉNIOR, abordamos o tratamento e análise de dados e as considerações éticas adotadas.

7.1. OBJETO E OBJETIVOS

A presente investigação pretende no essencial, contribuir para aprofundar conhecimentos sobre o nosso objeto de estudo em concreto – contributos da aprendizagem ao longo da vida através do modelo pedagógico *b-learning* no processo de envelhecimento ativo.

Por conseguinte, formulamos a seguinte pergunta de partida:

“De que forma a aprendizagem ao longo da vida com recurso ao modelo pedagógico b-learning pode contribuir para a promoção do envelhecimento ativo?”

As opções metodológicas adotadas visam operacionalizar e dar resposta à questão de investigação, sendo definido para tal o seguinte objetivo geral: *Compreender de que modo a aprendizagem ao longo da vida com recurso ao modelo pedagógico b-learning pode contribuir para a promoção do envelhecimento ativo.*

Para melhor concretização deste objetivo geral foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos (OE):

OE1. Caracterizar a população participante no curso piloto *b-learning* integrada nas disciplinas de Envelhecimento Ativo e Cidadania, quanto às variáveis sociodemográficas;

OE2. Dotar alunos de universidades seniores de conhecimentos sobre envelhecimento ativo e cidadania;

OE3. Identificar as motivações e necessidades associadas à participação dos alunos;

OE4. Compreender as perceções dos participantes quanto aos impactos sociais, educativos e digitais no seu processo de envelhecimento ativo.

7.2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

De modo a dar resposta à questão do presente trabalho investigativo - “de que forma a aprendizagem ao longo da vida através do modelo *b-learning* contribui para a promoção do envelhecimento ativo?” - optamos pelo estudo de caso. Esta seria a metodologia mais adequada, por permitir melhor entender os fenómenos e os vários processos associados à problemática em estudo.

A opção por esta metodologia permite-nos demonstrar e analisar situações em contexto real, acompanhada de tomada de decisões, com o propósito da melhoria ou provocar a mudança de um determinado contexto social concreto e, concomitantemente, contribuir para o desenvolvimento dos atores, podendo atender a contextos de aprendizagem (Serrano, 2004).

Encontramos em Ponte (2006:2), a mesma correspondência concetual do que deverá ser o método de estudo de caso, pese embora as naturezas científicas distintas, que no essencial “visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social. O seu objetivo é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa

entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspetos que interessam ao pesquisador”.

Esta investigação em particular aborda e aprofunda um objeto de estudo específico, hipoteticamente exclusivo e distinto, onde se procura conhecer características, contextos e realidades particulares, pretendendo-se conseqüentemente atingir a compreensão geral deste fenómeno singular.

Considera-se, por isso, que o estudo de caso inserido no paradigma qualitativo facilita não só o estudo das questões em causa, como também o faz em profundidade e em detalhe. O recurso ao estudo de caso é feito quando se pretende debruçar “deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (Ponte, 2006:2).

Ponte (2006), adverte, porém, que os estudos de caso não são usados para conhecer as características gerais de uma população, antes pelo contrário, são usados para compreender a especificidade de uma determinada situação ou fenómeno, estudar e analisar os processos e suas dinâmicas, com o objetivo de melhorar ou contribuir para ajudar na formulação de novas teorias.

Assim, e na senda do mesmo autor (Ponte, 2006: 16) “não faz sentido formular conclusões sob a forma de proposições gerais. Poderá haver, isso sim, a formulação de hipóteses de trabalho a testar em novas investigações”. Deste modo, entende-se que deverá ser possível conferir uma aprofundada compreensão sobre uma realidade específica e contribuir para eventuais novas práticas que envolva um público e suas demais situações particulares.

Uma vez que esta investigação não pretende compreender outros casos, mas sim, o nosso caso em concreto, assim como, a natureza do problema e as questões a ele associadas, salienta-se que os objetivos deste estudo são os que, igualmente, norteiam os estudos de caso de um modo geral, como sejam: explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar (Merriam, 1998).

Nesta mesma linha de entendimento, associam-se outros autores, como Stake (1999), Rodriguez *et al.*(1999) e Yin (2005), que concebem o estudo de caso enquanto estratégia de investigação, cujo objeto pode representar algo bem concreto e definido, como sejam, um indivíduo, grupo ou organização, assim como, representar algo bastante mais abstrato ou menos definido, como sejam, decisões, programas ou mudanças organizacionais.

Não obstante, a metodologia percorrida pelo estudo de caso é holística e concentra uma análise profunda de um fenómeno desenvolvido num contexto real e complexo, onde a riqueza da informação extraída através dos estudos de caso permite-nos alcançar uma compreensão mais profunda e detalhada dos contextos e das realidades. Nesta lógica, Stake (1999) enfatiza que o carácter holístico do estudo de caso incide mais no seu todo, para possibilitar a compreensão do fenómeno na sua globalidade, do que nas particularidades ou diferenciação dos demais casos.

Por conseguinte Yin (2005), entende que a realização de estudos de caso resulta da necessidade de compreender fenómenos sociais complexos em condições contextuais, que podem ser de todo pertinentes à própria investigação. Quanto ao mais, a definição desta metodologia preconizada por este mesmo autor, reflete sobremaneira a importância atribuída ao contexto, argumentando que “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente definidos” (Yin, 2005: 32).

Tomando em consideração os vários tipos de estudo de caso propostos por autores como Bogdan & Biklen (1994), Yin, (2005), estes conferem alguma similitude, que aqui importa fazer alusão. Yin (2005) concebe os estudos de caso como sendo únicos e múltiplos, embora estes possam ser igualmente exploratórios, descritivos ou explanatórios. Em que, por um lado, os estudos exploratórios visam definir questões ou hipóteses para uma investigação posterior, fornecendo apoio para futura teorização. Os estudos descritivos, por outro lado, revelam a descrição completa e detalhada de um fenómeno inserido no seu contexto. Por último, os estudos explanatórios estão focados na procura da informação que permita estabelecer relações entre causa-efeito.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), classificam-nos em estudos de caso únicos, baseado no estudo de um único caso, e múltiplos baseado em mais do que um estudo de caso.

Perante estas definições acima enunciadas, consideramos que a metodologia mais ajustada para responder à nossa questão de investigação e aos objetivos delineados, a opção recai precisamente no estudo de caso múltiplo, se atendermos rigorosamente ao preconizado por Bogdan & Biklen (1994) e Yin (2005). Dado que o estudo de caso envolveu alunos integrados em Universidades/Academia Seniores da Região Autónoma dos Açores e inscritos no curso ALV B'SÉNIOR, fez assim justificar a persecução desta metodologia, porque pretende-se estudar e compreender as suas múltiplas especificidades e obter um conhecimento mais aprofundado acerca da sua realidade e demais especificidades.

Não obstante, os estudos de caso, por serem descritivos e explanatórios, segundo Yin (2005), enquadram-se justamente na nossa investigação. Concretamente no presente estudo, assumimos o descritivo, porque procurámos precisamente efetuar uma descrição detalhada da realidade concreta e envolvente, de modo a melhor percebermos o que os participantes pensam e experienciam durante o estudo. Tornando-se por isso, imprescindível na recolha de dados recorreremos à observação participante, ao inquérito por questionário e à entrevista semiestruturada. Explanatório, porque procurámos precisamente compreender como os factos decorrem, de acordo com a sua organização, ambiente, dinâmica e interação consagrada ao nível do processo socioeducativo.

Por conseguinte, foi também crucial o envolvimento no fenómeno que observamos, levando-nos à participação nas várias ações (as)síncronas, concentrando particular interesse na recolha de dados, de modo a melhor compreender os impactos gerados pela apropriação dos novos conhecimentos adquiridos no curso ALV B'SÉNIOR. Assim como, observar as competências envolvidas no processo de envelhecimento ativo estimuladas pelo contexto de aprendizagem *b-learning*, para melhor interpretar as potencialidades e deficits cognitivos, sociais e técnicos.

A presente investigação para ganhar legitimação e maior consistência obrigou à combinação de múltiplas fontes de dados, recorrendo-se a alguns métodos de natureza quantitativa e outros qualitativa, embora com maior utilização para os segundos, com o propósito principal de acautelar, desenvolver e complementar toda a informação recolhida.

A utilização dos dados de ambos paradigmas - quantitativa e qualitativa - pretende garantir sobretudo a complementaridade destes dois métodos de investigação, diminuir desvios e aumentar a veracidade e a fiabilidade da informação, conforme bem sustenta Yin (2005).

No caso concreto desta investigação, optámos por recorrer à utilização de inquérito por questionário, para fins de caracterização sociodemográfica dos participantes, ao inquérito de satisfação, aos registos de atividades (na plataforma LMS's *Moodle*), à entrevista semiestruturada e à observação participante. O tratamento de dados, por sua vez, foi realizado com recurso à análise descritiva, de conteúdo e estatística. Seguidamente, caracterizamos a investigação em evidência, descrevemos as técnicas e procedimentos da recolha de dados, assim como o tratamento e análise de dados utilizados.

7.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Vários autores como Bogdan & Biklen (1994) e Yin (2005), sustentam que investigações enquadradas no paradigma qualitativo implica a combinação da recolha de dados e respetiva análise, a justa utilização de diferentes procedimentos e técnicas, como sejam, a observação, a análise documental e as entrevistas. Optamos assim, por uma metodologia qualitativa, de modo a termos um conhecimento mais aprofundado acerca do fenómeno em presença, ocorrendo a necessidade de acedermos a dados numéricos, utilizando por isso, instrumentos quantitativos (inquérito por questionário e inquérito de satisfação).

Não obstante, a recolha de dados torna-se imprescindível, para conseguirmos aceder a um conjunto de evidências, para assim melhor compreender e interpretar o fenómeno, cujo objetivo estratégico que nos preside é o conhecimento mais fidedigno, tanto quanto possível da realidade.

Para o efeito, optamos por utilizar vários instrumentos de recolha de dados, como sejam: observação participante e análise documental para analisar e registar informações do objeto de estudo, aplicamos entrevistas semiestruturadas, o inquérito por questionário e inquéritos de satisfação para caracterização dos participantes.

PLANO METODOLÓGICO

O método de recolha de dados foi desenvolvido adotando o seguinte plano metodológico.

Tabela 4 – Plano metodológico

Fases de Investigação	Métodos de recolha de dados	Calendarização
Fase inicial	- Contacto formal com as Universidades Seniores de Ponta Delgada, Angra do Heroísmo, Horta e Madalena; - Entrega de cartas de pedido de autorização.	fevereiro/2019
Fase de avaliação inicial	- Inquérito por questionário aos participantes das Universidades Seniores (Caraterização sociodemográfica).	abril/2019
Fase de desenvolvimento da investigação empírica	- Observação participante	abril a junho/2019
	- Análise documental/registos de atividades assíncronas (<i>Moodle</i>); observação participante presencial e online; Notas de Campo. (Fatores críticos na aquisição de conhecimentos)	abril a julho/2019
	- Inquérito de satisfação (Fatores críticos em relação às sessões presenciais e <i>online</i> - pertinência, qualidade dos conteúdos e organização).	abril a junho/2019
	- Entrevista semiestruturada (Fatores críticos de motivação / necessidades associados à experiência ALV, em contexto <i>b-learning</i> , promotores de envelhecimento ativo)	junho/2019

7.3.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

A aplicação de um inquérito por questionário resulta da necessidade de dirigirmos um conjunto de questões objetivas e assertivas, que resultem em respostas às (sub)dimensões associadas ao objeto de estudo em evidência, junto de uma amostra representativa.

Optamos por recorrer ao inquérito por questionário, sendo este distribuído em formato digital (alojado na plataforma) e, em papel, de acordo com o interesse e literacia digital, de cada participante e de modo a permitir recolher um conjunto de dados em termos sociodemográficos, recursos pessoais (e.g. habilitações literárias, condições financeiras, literacia), conhecer as necessidades e aspirações, perceções e representações sobre envelhecimento ativo, ALV, EaD e qualidade de vida, elencados no conjunto de 20 itens. Procedemos à maturação dos dados e posterior caracterização, servindo de justaposição com outros instrumentos (a descrever abaixo), permitindo assim estimar resultados e impactos do processo individual de envelhecimento ativo.

Neste aspeto, Quivy & Campenhoudt (1998: 188) entendem que o inquérito por questionário torna-se numa técnica que “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente, representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento, ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores”.

Para a construção, distribuição e recolha do inquérito, adotamos a seguinte metodologia:

Primeiro: Aplicação de um pré-teste a 5 participantes em condições semelhantes aos da aplicação definitiva.

Segundo: Sinalização de questões que careciam de melhor interpretação e compreensão.

Terceiro: Correção das perguntas sinalizadas.

Quarto: Distribuição da versão final a 39 formandos, entre 22 de abril a 12 de maio.

Quinto: Recolha de 17 inquéritos, em formato papel e, 15 em formato digital (disponibilizados na plataforma *Moodle*), totalizando 32 participantes.

Conforme referido, esta investigação tem enquadramento no paradigma qualitativo, pese embora houvesse a necessidade de recorrer a instrumentos de recolha de dados quantitativos, como foi o caso do supramencionado inquérito, facilitando por essa via, o tratamento, a análise dos dados sociodemográficos e outras dimensões associadas ao estudo em evidência.

7.3.2. REGISTO DE ATIVIDADES ASSÍNCRONAS

Os registos de atividades assíncronas na plataforma *Moodle*, foram extraídas envolvendo principalmente a interação estabelecida com os e-conteúdos, vídeos das sessões gravadas e de conteúdos temáticos, a participação nos Fóruns, *Chats*, *Wikis* e inquéritos de satisfação das sessões presenciais e a distância, assim como a comunicação assíncrona estabelecida entre formador-formandos através de e-mails.

O acesso à utilização das referidas ferramentas digitais, revelou-se extraordinariamente crucial, uma vez que permitiu verificar a interação dos participantes na plataforma, onde estes tomaram consciência, que as ferramentas digitais disponibilizadas, transcendia a função meramente de repositório estático de acervos documentais, muito antes pelo contrário, revelou-se no essencial, numa inovadora e dinâmica forma de aprender, socializar e numa fonte de desenvolvimento de competências.

7.3.3. INQUÉRITO DE SATISFAÇÃO

A aplicação de Inquéritos de Satisfação configurados pela plataforma *Moodle*, consistiu na sistematização e aferição do grau de satisfação dos participantes, relativamente aos aspetos organizativos, pertinência temática e qualidade dos conteúdos associados às sessões presenciais (11) e aos capítulos-temáticos (8) incluídos nas duas disciplinas (Envelhecimento Ativo e Cidadania).

Os dados obtidos a partir das variáveis selecionadas foram conferidas estatisticamente com recurso ao software IBM® SPSS® V.25, tendo se procedido a análises de estatística descritiva e inferencial. A estatística descritiva baseou-se em análises frequenciais das variáveis de tipo ordinal (satisfação com a pertinência, qualidade dos conteúdos e organização de cada módulo *online*), e por medidas de tendência central e de dispersão (média e desvio padrão) no caso das variáveis de tipo quantitativo (satisfação com pertinência, qualidade dos conteúdos e organização, das componentes presenciais, *online* e global).

A análise inferencial foi realizada através da implementação de testes de hipótese não paramétricos, na medida em que se observou violação do pressuposto de normalidade para as variáveis quantitativas em estudo (satisfação com pertinência, qualidade dos conteúdos e organização, das componentes presenciais, *online* e global), sendo que as amostras apresentaram-se como de pequena dimensão ($N < 30$) (Maroco, 2007). Para a comparação das avaliações de satisfação dos participantes, entre as modalidades presencial e *online*, foi utilizada a alternativa não paramétrica ao teste T para amostra emparelhada, designadamente o teste de *Wilcoxon*. Um p-valor bilateral de 0,05 foi considerado estatisticamente significativo.

7.3.4. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE (PRESENCIAL E ONLINE)

O facto de existir observação participante é valorizado por Rodriguez *et al.* (1999) e por Yin (2005), onde este último autor refere mesmo que “para alguns tópicos de pesquisa, pode não haver outro modo de coletar evidências a não ser através da observação participante. Outra oportunidade muito interessante é a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de 'dentro' do estudo de caso, e não do ponto de vista externo” (Yin, 2005: 122).

Por seu turno, Rodriguez *et al.* (1999: 165-166) reforçam “Não obstante, o esforço investido, será suficientemente compensado com a qualidade da informação obtida através deste procedimento. O observador participante pode aproximar-se num sentido mais profundo e fundamental às pessoas e comunidades estudadas e aos problemas

que as preocupam. Esta aproximação que situa o investigador no papel dos participantes, permite obter percepções da realidade estudada que dificilmente se poderiam conseguir sem se implicar de maneira efetiva”.

No contexto do presente projeto de investigação, a observação participante presencial ocorreu a dois níveis observacionais, designadamente: ao nível presencial aquando das sessões formativas presenciais (para um determinado grupo) e síncronas (para os restantes grupos). Ao nível *online*, suportado pela plataforma ALV B’SÉNIOR, através das diversas participações nos Fóruns, *Chats* e *Wikis*, ora quando desafiados a interagir com propostas lançadas, ora quando por iniciativa própria tomavam a iniciativa de colocar comentários, questões e partilha de documentos. Esta observação tornou-se crucial, uma vez que permitiu a identificação de comportamentos e atitudes em ambiente de aprendizagem híbrida, permitindo conhecer as reais dificuldades na ambientação e uso da plataforma e, ao mesmo tempo aferir os interesses temáticos dos participantes, reunindo a maior preferência para conteúdos da disciplina de Envelhecimento Ativo.

A este propósito, encontramos autores como Saumure & Given (2008), que advogam que as TIC podem ser utilizadas enquanto técnica de recolha de dados, com um duplo objetivo: primeiro servir enquanto recolha de dados dos participantes, e segundo servir enquanto fonte de informação. Quanto ao mais, reforçam que o investigador pode observar padrões de comunicação e interação numa comunidade virtual, ao mesmo tempo que, na análise documental o investigador pode aferir os aspetos de interesse através da partilha de conteúdos dos participantes.

Por outro lado, enfatizam a possibilidade da observação, em contexto *online*, poder vir a ser participante, caso o investigador interaja com a comunidade *online*, ou caso contrário, tornar-se em observação não participante na ausência de qualquer interação entre investigador-participantes.

7.3.5. NOTAS DE CAMPO

Procedemos à análise de elementos descritivos e significativos constantes nas Notas de Campo decorrente das sessões formativas presenciais e *online* realizadas, no que se refere às observações efetuadas. Este instrumento tornou-se essencial, por permitir registar dificuldades, comentários, expressões, reações e sentidos constatados, quer em contexto presencial (anotadas no final das sessões), quer em contexto *online*. Possibilitou, igualmente, os principais impactos da aprendizagem, revelando-se um recurso imprescindível na interpretação dos factos em evidência, principalmente no que se refere aos desempenhos dos processos instrumentais e pedagógicos dos participantes. Revemo-nos em Bogdan & Biklen (1994), quando refere que os registos de campo, comportam relatos escritos sobre “o que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados”.

7.3.6. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

No presente projeto investigativo aplicamos a entrevista semiestruturada, sendo este por excelência um método de recolha de dados que privilegia a proximidade e interação entre investigador e participantes, tendo a vantagem de obter profundidade aos elementos colhidos de análise, configurando assim “processos que permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos”, conforme bem alude Quivy & Campenhoudt (1998: 192).

Por seu turno, a entrevista para Yin (2005) é uma das fontes mais ricas de informação quando enquadrado em estudos de caso, como é o nosso caso concreto, sendo caracterizado pela interação mantida entre o investigador e os participantes (incluídos na amostra) onde este último expressa as suas representações, significados e sentimentos. Outros autores como Carmo & Ferreira (2008), advertem que o investigador, através das suas questões abertas e reações, facilita a expressão do participante, evita que ele se afaste dos seus objetivos e que este alcance a maior autenticidade e profundidade possível.

No nosso caso concreto, a aplicação da entrevista foi antecedida de revisão e validação, por parte da Orientadora de Doutorado (Universidade Aberta) e de especialistas (2) (uma do ISAVE – Instituto Superior de Saúde e um da Universidade de Aveiro).

Pese embora o grau de confiança estabelecido entre investigador e os participantes, mantivemos uma conduta de confidencialidade e idoneidade, conforme sugere Yin (2005).

Foram aplicadas 17 entrevistas semiestruturadas aos alunos do curso ALV B'SÉNIOR, sendo 8 participantes pertencentes à Academia Sénior da Misericórdia de Angra do Heroísmo, 2 à Universidade Sénior da Madalena, 4 à Universidade Sénior de Ponta Delgada e 3 da UniSénior do Faial. Foram realizadas, entre os dias 13 e 25 de junho de 2019 (com a duração média de 52 minutos), imediatamente após as últimas sessões presenciais, de forma acidental, envolvidos voluntariamente, onde se disponibilizaram a participar naquele momento, sem aviso prévio, em ambiente acolhedor e em salas reservadas destinadas para esse fim.

Assumindo integralmente os supracitados princípios éticos de Hicks (2011) - o respeito pelas pessoas, a beneficência e da justiça – previamente à sua aplicação, prestámos as devidas informações quanto à: utilidade e importância deste instrumento de recolha de dados, enquadrado com os demais, os objetivos subjacentes e garantia de confidencialidade e anonimato.

Para a otimização no tratamento de dados através das respetivas transcrições de entrevistas, procedemos à gravação áudio de 17 entrevistas (por ordem alfabética), sendo que uma delas careceu de gravação vídeo-áudio devido à indisponibilidade presencial de um dos participantes, sendo que estes procedimentos foram antecedidos de autorização escrita. Por conseguinte, registámos uma boa adesão e colaboração de todos os participantes na última sessão presencial do curso, sendo estes envolvidos de forma acidental, sendo por isso uma amostra não aleatória, conforme preconiza Coutinho (2011), revelando-se estes disponíveis para prestar os melhores depoimentos quanto às suas experiências e percepções individuais, quer em termos dos autoconceitos associados, quer em termos da apreciação ao próprio curso.

Para garantir a eficácia das entrevistas foi elaborado um guião, de modo a nortear e a facilitar a condução das mesmas, sendo aplicado as mesmas 16 questões a todos os participantes, com o objetivo de conhecer em profundidade várias dimensões dos participantes, correlacionadas com os seguintes aspetos:

- Caracterizar a condição sociodemográfica;
- Conhecer as experiências educativo-formativas e competências digitais;
- Identificar interesses, necessidades e motivações associadas à participação no curso ALV B'SÉNIOR;
- Identificar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas – Envelhecimento Ativo e Cidadania – suas rotinas de atividade na plataforma, grau de satisfação do curso e tradução em boas práticas de envelhecimento ativo individual;
- Conhecer os impactos gerados ao nível do processo de envelhecimento ativo e representações de expectativas de vida.

No decurso da sua realização, tivemos o devido cuidado de saber adequar cada questão aos objetivos pretendidos, assim como de saber encadear cada questão na sequência de cada resposta, ganhando com isso, coerência, consistência e profundidade nos tópicos abordados, ou melhor, cada resposta mereceu a devida contextualização de acordo com as perguntas-chave. Não havendo por isso, um percurso rígido quanto à colocação ou direcionamento das questões contidas no guião, facilitando assim alguma naturalidade e fluidez do discurso de cada participante.

Procedemos, posteriormente, à transcrição das entrevistas tentando seguir as recomendações preconizadas por Bogdan & Biklen (1994), no que se refere à inclusão de elementos identificativos como sejam o nome, data e local de realização e, seguidamente procedemos à respetiva análise de conteúdo.

7.4. DESCRIÇÃO DO CURSO ALV B'SÉNIOR

Considerando a necessidade e interesse de promover oportunidades formativas vocacionadas para a aprendizagem significativa e ao longo da vida, tipo não formal, direcionada para pessoas idosas, focadas, sobretudo, para a autopromoção do envelhecimento ativo, assistida pelo modelo pedagógico de educação a distância, como seja o *b-learning*, aliado à predisposição de quem procura novas (in)formações, atualizações de conhecimentos, conexões sociais e tecnológicas, com propósitos de participação, inclusão e valorização pessoal, tal levou-nos a conceber um projeto formativo mobilizador e inovador, dirigido a alunos das Universidades Seniores dos Açores.

A designação ALV B'SÉNIOR resulta da conjugação de vários acrónimos, significando ALV = Aprendizagem ao Longo da Vida, no modelo de aprendizagem B = *Blended learning* e Be sénior (ser sénior).

A opção pelo modelo pedagógico *b-learning*, é justificada por considerar-se que este seria o modelo mais eficiente e otimizador, constituindo igualmente, *per si*, uma proposta formativa inovadora que explora a construção de novos cenários educativos híbridos, conciliatórios entre a aprendizagem *online* e presencial. Possibilitando por esta via, novas formas de participação, inclusão e de aprendizagem entre as várias comunidades seniores em evidência e, predispondo à aquisição de novas competências digitais, tirando assim partido dos fatores – económicos, ubiquidade e flexibilidade espaço-temporal, dada a natureza territorial arquipelágica descontínua que caracteriza a região em presença.

O curso – ALV B' SÉNIOR – decorreu ao longo de três meses, com início a 22 de abril e terminado a 16 de junho de 2019 (durante 8 semanas), concentrado em duas disciplinas – Envelhecimento Ativo e Cidadania - com uma carga horária de 32 horas (para cada disciplina), sendo o total do volume de horas distribuído, proporcionalmente, entre ambas as disciplinas, realizadas intercaladamente, quer entre sessões presenciais e síncronas (16 horas), quer entre sessões a distância/assíncronas (16 horas). Como suporte ao processo de ensino-aprendizagem foi escolhida como plataforma LMS, a

Moodle Cloud <https://alvbsenior.moodlecloud.com/>, cujo acesso fora acompanhado de credenciais geradas e reencaminhadas individualmente e ambientação suportada por tutoriais elaborados para esse fim.

Este dispositivo garantiu a interface de e-conteúdos e de e-intercomunicações, assim como repositórios de conteúdos (e.g. e-conteúdos-temáticos com hiperligações, *podcasts*, vídeos, sessões *webconferências* gravadas, *Wikis*, inquéritos de satisfação entre outros).

7.4.1. CONTEXTO PRESENCIAL

A primeira sessão em contexto presencial consistiu em explanar os objetivos, os pré-requisitos de participação no curso (e.g. competências básicas em TIC, acesso a computador com câmara integrada, Internet e possuir correio eletrónico), modo de funcionamento, metodologia a adotar, e, recolha de dados a efetuar no âmbito da investigação, contextualizando no fundo, os aspetos organizativos, pedagógicos e tecnológicos. Processamento de inscrições (inicialmente 45 inscrições, sendo 11 pertencentes à Academia Sénior da Misericórdia de Angra do Heroísmo, 13 da Universidade Sénior da Madalena do Pico, 5 da Universidade Sénior do Faial e 16 da Universidade Sénior de Ponta Delgada) e, recolha de dados a efetuar no âmbito da investigação, contextualizando no fundo, os aspetos organizativos, pedagógicos e tecnológicos.

Identificadas que foram as principais características desta comunidade de aprendentes, sobretudo no que se refere às suas competências digitais e à sua predisposição para a aprendizagem de conteúdos significativos (com predomínio nas (sub)temáticas associadas ao envelhecimento ativo e cidadania) e, reconhecendo-se benefícios da existência da interação social *face-to-face*, assim como as dinâmicas pedagógicas presenciais, justificou o recurso às sessões presenciais ou síncronas.

Todas as sessões foram mediadas pelo próprio investigador em articulação estreita com outros formadores-especialistas (6), com distintas experiências científicas e

profissionais (área da saúde, política social, sociologia e direito), mas complementares às duas disciplinas (Envelhecimento Ativo e Cidadania), ao longo de doze sessões presenciais (três horas por cada sessão). Esta estratégia permitiu conferir, ao mesmo tempo, segurança e confiança em torno do processo de aprendizagem enquadrado num contexto híbrido, apoio e acompanhamento prestados em todos os momentos formativos, contrariando-se assim a tecnofobia, a desmotivação e/ou desistência.

Reconhece-se que os ambientes físicos e os contextos de aprendizagem presencial são facilitadores do conhecimento interpessoal, estabelecimento de vínculos afetivos, mapeamento cognitivo dos roteiros de aprendizagem, consolidando por essa via, a comunidade de interesse. Comunidade esta, que envolve elementos que têm por objetivo a troca de informação, a obtenção de respostas a questões pessoais ou problemas, a melhoria do conhecimento próprio relativamente a um tema ou, até mesmo, a partilha de interesses comuns (Dillenbourg, Poirier & Carles, 2003).

Este modelo pedagógico híbrido tem a virtualidade de conciliar ambientes físicos com ambientes virtuais, possibilitando a coexistência e porventura a continuidade de debates, partilhas pessoais, confluência e aprofundamento de conteúdos, adaptação de estilos e/ou métodos de aprendizagem, ajustamentos em função dos interesses e/ou necessidades individuais.

7.4.2. CONTEXTO ONLINE

As sessões *online* suportadas pela LMS - *Moodle Cloud* – conferiu a possibilidade no acesso a conteúdos e à partilha de ficheiros multimédia *just in time*, aproveitamento da conjugação de tempos e ferramentas síncronas e assíncronas. No primeiro caso, recorreremos como uso de ferramenta de comunicação síncrona, a plataforma Colibri V3, que incorpora áudio e vídeo disponibilizando *webconferência*, permite a partilha de telas de ecrã e de ficheiros, comunicação escrita síncrona através de – *Chat*. Esta ferramenta digital ajudou a mitigar condicionalismos de mobilidade e de disponibilidade física presencial *face-to-face*, entre formadores e formandos, dada a dispersão geográfica dos vários intervenientes e instituições envolvidas.

Por outro lado, estas ferramentas *online*, para além de possibilitarem o aproveitamento da interação em momentos síncronos, de igual modo, tornaram-se também em assíncronos para os formandos que, por razões de indisponibilidade não puderam participar em tempo real, acedendo posteriormente às respetivas *webconferências* gravadas, disponíveis na plataforma *Moodle*.

As - *webconferências* - realizadas ao longo do curso tiveram em linha de conta os aspetos pedagógicos, como seja, o planejar e preparar as sessões, definidos que eram os seus objetivos, tópicos a abordar, formato e recursos a envolver, duração da sessão, integrados em contextos de aprendizagem híbridos.. Isto é, uma sessão presencial a decorrer numa dada Universidade Sénior, com a participação dos respetivos formandos em contexto presencial, conjuntamente, com outros formandos de outras Universidades Seniores de outras ilhas, assistidos por *webconferência*.

A ferramenta digital assíncrona - Bate-Papo -, foi também utilizada como primeiro meio de socialização à plataforma e como recurso de intercomunicação, servindo essencialmente para emitir avisos, e.g. *“Bom dia Professor, hoje na videoconferência com o Senhor, devo chegar a casa um pouco tarde, motivo, vou estar numa aula de Antropologia, mas quando chegar vou tentar participar se ainda der tempo. Um abraço de amizade”*.

O - correio eletrónico (e-mail) – constitui um dos canais de comunicação assíncronos mais utilizados e universais, constituindo neste curso, um importante recurso de intercomunicação, quer privado ou em grupo, destinando-se a veicular informação, designadamente: organização das sessões formativas (presenciais ou por *webconferência*), apoio na resolução de problemas ou dúvidas técnicas, encadeadas com mensagens geradas através das listas de distribuição, difundidas automaticamente através dos “Fóruns” (discussão), sendo automaticamente distribuídas pelo conjunto de participantes sobre as demais temáticas.

A correspondência privada trocada entre o e-formador e os e-formandos, teve a particularidade de possibilitar a comunicação dos participantes mais inseguros ou

inibidos, sobre dificuldades técnicas e organizativas (acesso aos capítulos-temáticos e Fóruns de discussão abertos) e divulgação de anúncios/avisos.

Entre as várias recomendações que a bibliografia sugere sobre o regime de EaD, a título de referência surge-nos Rossman (1999), onde é referido precisamente a importância da assiduidade e do *feedback* a manter entre e-formadores, e-moderadores ou e-tutores e os e-formandos, entre outros, designadamente, “Planear cuidadosamente a utilização do fórum de discussão, definir e divulgar as regras de funcionamento e utilização do fórum, acompanhar o andamento do fórum com regularidade, manter o funcionamento do fórum, moderar as discussões e actividades do fórum” (Rodrigues, 2005: 21).

O apoio, a orientação, o estímulo e a interação dos e-formadores, torna-se também fundamental para que se desenvolva nos e-formandos a vinculação, o compromisso, o envolvimento, a autonomia no processo de aprendizagem, que segundo o entendimento de Mason (1998), subsistem segundo quatro dimensões, a saber: i) interação entre formando e formador; ii) interação entre formando e conteúdos; iii) interação entre formandos; e iv) interação entre formando e a interface ou plataforma.

Pensamos que o facto de ter existido uma gestão eficiente e uma exploração adequada de todas as ferramentas de comunicação conforme supramencionadas, fez aumentar progressivamente o grau de confiança e segurança dos participantes ao longo do curso, atingindo consideráveis graus de satisfação ou participação (no total dos 256 respondentes ao inquérito de satisfação *online*).

Shepherd (2003), alude precisamente para este aspeto, quanto à importância da interação dos e-formadores em contexto de *e-learning*, ou seja, cursos que ofereçam um melhor suporte ou acompanhamento apresentam baixas taxas de desistência e tendem a apresentar maiores índices de satisfação dos e-estudantes.

Neste mesmo contexto, entre as várias teorias sobre as funções formativas do e-formador encontradas na literatura (e.g. Berge, 1995; Collison *et al.*, 2000), a que mais nos aproxima e identificamos e, tendo presente as características dos e-formandos

seniores envolvidos no curso ALV B'SÉNIOR, é indubitavelmente, a teoria de Hywel Thomas, citadas por Shepherd (2003).

Destaca-se esta teoria, por advogar que além de competências pedagógicas, tecnológicas e comunicacionais, o e-formador deverá possuir outras qualidades, que passam e muito pela conjugação de 4 P's, a saber: i) *Positivo* – estabelecer ligações, gerar entusiasmo, manter interesse, e apoiar nas dificuldades; ii) *Proativo* – fazer acontecer, ser um catalisador, agir e fazer agir; iii) *Paciente* – compreender as necessidades de cada um dos formandos e do grupo e ter a flexibilidade de proceder a ajustamentos organizacionais ou pedagógicos, na medida do possível, correspondendo a essas mesmas necessidades; e iv) *Persistente* – manter o foco no essencial, impedindo os e-formandos de se afastarem, e resolver os problemas, técnicos ou de outra natureza.

Ao falarmos de modelos de aprendizagem em ambientes virtuais desenvolvidos em comunidades de aprendizagem, torna-se incontornável, termos de aludir ao modelo de Salmon (2000), segundo o qual norteou o desenvolvimento do curso – ALV B'SÉNIOR. Este modelo é concebido pelo encadeamento de 5 níveis, exigindo-se, por parte dos participantes que detenham competências digitais básicas, conferindo a oportunidade destes adquirirem gradualmente experiência ao longo do seu percurso formativo e, por parte dos e-formadores, intervenções (nos vários níveis) e competências de e-moderação, segundo o qual podemos precisamente testemunhar.

Neste particular, Salmon (2000), enfatiza inclusivamente, que cada um dos 5 níveis, são níveis de desenvolvimento, com graus de interação e de aprendizagem crescentes, sendo estes preponderantes para a criação e crescimento de uma comunidade de aprendizagem, pois consolida a adaptação do aluno ao processo de aprendizagem *online*, cujo sucesso desta aprendizagem, dependerá não só do desempenho do papel do e-formador como efetivo e-moderador (em cada um dos níveis), como também, do grau de colaboração entre todos os elementos que constituem a comunidade.

O modelo *e-moderating*, proposto por Salmon (2000), cujas perspetivas integradas dos 5 níveis assentam e se desenvolvem, conforme se representa na Figura 1, encontram-se subdivididas em duas componentes fundamentais, designadamente: i) apoio técnico,

competências e funções consideradas importantes no e-formando; e ii) tutoria da responsabilidade do e-formador/e-moderador.

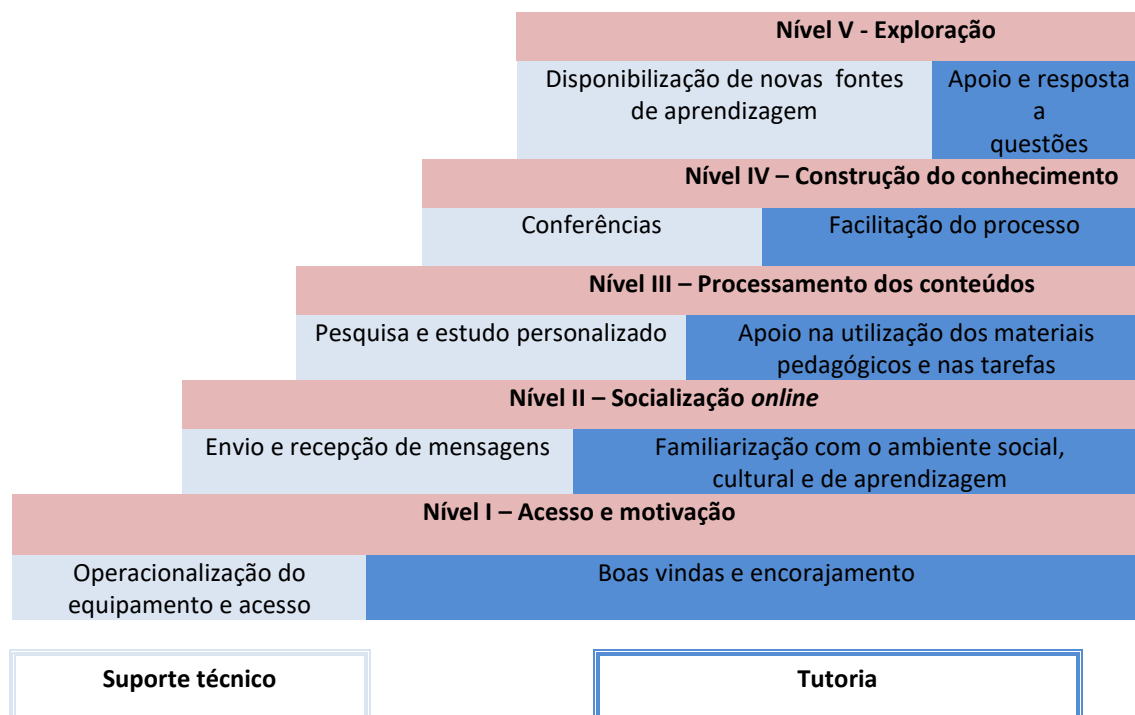


Figura 1 - Modelo *e-moderating*, Salmon (2000), retirado Guia do Formando *Online*, Gaspar (2009, UAb)

Nível I – Acesso e motivação - fase de acesso e ambientação à plataforma, onde é esperado o acolhimento do e-formador com nota de boas-vindas, uma mensagem clara do roteiro de aprendizagem e convocar os e-formandos a colaborarem nos “Fóruns”.

Nível II – Socialização *online* – os e-formadores e e-formandos vão se conhecendo mutuamente, com trocas de mensagens, ainda que informais, os e-formandos começam a responder nos lugares próprios, sendo esperado que se estabeleça o sentimento de pertença na comunidade de aprendizagem. O papel do e-formador assume-se, aqui, empático e promotor da coesão de grupo.

Nível III – Processamento de conteúdos – esta fase corresponde à partilha de conteúdos, por parte do e-formador, suscita informação, interação e análise dos conteúdos, coloca questões sobre os mesmos, promovendo a aprendizagem colaborativa.

Nível IV – Construção do conhecimento – pressupõe-se que neste nível o e-formando tenha adquirido autonomia na aprendizagem, como resultado do aprofundamento, discussão, reflexão e avaliação, “esperando-se que os participantes assumam o controlo da sua própria aprendizagem e a utilizar as potencialidades da comunicação assíncrona” (Meirinhos & Osório, 2007: 507) passando o e-formador a ser um membro do grupo, exigindo-se a sua intervenção enquanto “agente provocador” do tema e, um sintetizador da matéria em presença, fazendo garantir assim, a consolidação do conhecimento adquirido.

Nível V – Exploração – neste último nível, os e-formandos tornam-se responsáveis pela sua própria aprendizagem, que passa a ser mais colaborativa, cabendo ao e-formador a responsabilidade de moderar a discussão, sendo este nível “dominado pela criatividade, pela crítica, pela auto-reflexão e pela verdadeira aprendizagem em grupo” (Idem).

Por conseguinte, a motivação, constitui-se como elemento agregador, integrador e de “força motriz” de todos os supramencionados níveis (5), porque deste fator depende em grande medida, a melhor participação, discussão e reflexão dos participantes (Salmon, 2004 *apud* Meirinhos & Osório, 2007: 507). Sendo possível identificar este aspeto (motivação) no grupo de participantes do curso – ALV B'SÉNIOR – como resultado da adesão ao modelo pedagógico *b-learning*, aos conteúdos-temáticos propostos e, por força da existência de várias interconectividades associadas (sociais, tecnológicas e comunicacionais).

7.4.3. PLANO DE ESTUDOS: ALV B'SÉNIOR

Assumindo-se o plano de estudos como elemento orientador que norteia todo o processo de ensino-aprendizagem, este foi construído em função das necessidades e características heterogêneas dos participantes (e.g. idade, habilitações literárias, literacia digital), levando-se por isso a considerar as disciplinas – Envelhecimento Ativo e Cidadania - como sendo as mais estruturantes e potenciadoras de adesão a boas práticas saudáveis e de autoreflexão quanto à própria condição de ser humano e ao ciclo de vida.

Não obstante, suscitou a necessidade de fazer-se a abordagem a várias áreas científicas correlacionadas com a gerontologia, como sejam, por exemplo: Saúde, Psicologia, Sociologia, Direito, entre outras. Este processo envolveu os conceitos mais significativos e atualizados possíveis, havendo, contudo, alguma flexibilidade ao longo do curso para envolver outras temáticas mais emergentes, mais especificamente, as relacionadas com a sociedade digital e os papéis de género.

Assim, importa demonstrar detalhadamente o respetivo roteiro de conteúdos, onde se inclui os capítulos-temáticos abordados, objetivos gerais, blocos temáticos e, respetivos cronogramas, segundo os Quadros abaixo (1 e 2), pretendendo-se que os participantes adquirissem, respetivamente, as seguintes competências (para cada uma das disciplinas), a saber:

- i. Disciplina de Envelhecimento Ativo: conhecer os principais fatores promotores de envelhecimento ativo e conhecer os principais desafios quotidianos no processo de envelhecimento humano;
- ii. Disciplina de Cidadania: conhecer a principal configuração de direitos internacionais e nacionais que assistem a população idosa e conhecer a sua aplicabilidade em casos ou situações concretas quotidianas.

Apresentamos o respetivo cronograma, de acordo com os elementos-quadros seguintes.

Tabela 5 - Disciplina - Envelhecimento Ativo

Capítulos-temáticos	Objetivos Gerais	Blocos Temáticos	Calendarização
Capítulo 1 Envelhecimento Ativo	OG1 - Aquisição de conhecimentos gerais sobre o conceito de envelhecimento ativo, seus pilares e (sub)determinantes. OG2 - Aquisição de conhecimentos gerais sobre boas práticas promotoras de qualidade de vida.	BT1 - Aprender BT2 - Cuidar da minha casa BT3 - Família BT4 - Participar é viver BT5 - Tomar decisões BT6 - Envelhecimento Ativo BT7 - Viver com vitalidade BT8 - Controle a sua vida BT9 - Pense positivamente BT10 - A idade criativa	22/04/2019 a 05/05/2019
Capítulo 2 Saúde	OG1 – Aquisição de conhecimentos gerais sobre a manutenção de hábitos de vida saudáveis. OG2 – Aquisição de conhecimentos gerais no âmbito da saúde, alimentação, audição, visão, sono e sexualidade.	BT1 – Controle a sua saúde BT2 – Cuide da audição BT3 – O sono é saúde BT4 – Sexualidade BT5 – Saúde visual BT6 – Coma bem e faça escolhas saudáveis	06/05/2019 a 19/05/2019
Capítulo 3 Atividade Física e Bem-Estar	OG1 – Aquisição de conhecimentos gerais sobre os principais benefícios de atividade física. OG2 – Aquisição de conhecimentos gerais sobre estratégias otimizadoras de bem-estar, relaxamento e lazer.	BT1 – Exercite o seu corpo BT2 – Otimize o seu bem-estar	20/05/2019 a 02/06/2019
Capítulo 4 Mente em Forma	OG1 – Aquisição de conhecimentos gerais sobre estimulação cognitiva e condutas saudáveis.	BT1 – Revitalize a sua mente BT2 – Viva bem até aos cem	03/06/2019 a 16/06/2019

Tabela 6 - Disciplina – Cidadania

Capítulos-temáticos	Objetivos Gerais	Blocos Temáticos	Calendarização
Capítulo 1 Evolução do Estado	OG1 - Aquisição de conhecimentos gerais sobre a evolução histórica do Estado, o direito público moderno e Estado Europeu, sistemas e famílias constitucionais e as Constituições da República Portuguesa.	BT1 – Localização histórica do Estado BT2 – O Direito Público Moderno e o Estado Europeu BT3 – Sistemas e famílias Constitucionais BT4 – As Constituições da República Portuguesa	22/04/2019 a 05/05/2019
Capítulo 2 Proteção das Pessoas Idosas: Legislação Internacional	OG1 – Aquisição de conhecimentos gerais sobre as pessoas idosas de âmbito internacional.	BT1 – Declaração Universal dos Direitos Humanos BT2 – Princípios Básicos da Pessoa Idosa (Nações Unidas) BT3 – Marcos-chave dos Direitos das Pessoas Idosas BT4 – Proteção Jurídica Internacional	06/05/2019 a 19/05/2019
Capítulo 3 Proteção das Pessoas Idosas: Legislação Nacional	OG1 – Aquisição de conhecimentos gerais sobre as pessoas idosas de âmbito internacional.	BT1 – Proteção a Pessoas Idosas (legislação nacional) BT2 – Código Penal BT3 – Estratégia de Proteção ao Idoso BT4 – Regime Jurídico ao Maior Acompanhado	20/05/2019 a 02/06/2019
Capítulo 4 Violência, Abuso e Maus Tratos a Pessoas Idosas	OG1 – Aquisição de conhecimentos gerais sobre abuso físico, psicológico, financeiro, sexual e negligência.	BT1 – Abuso físico, psicológico, financeiro, sexual e negligência	03/06/2019 a 16/06/2019

7.5. TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Tivemos a necessidade de recorrer a instrumentos de recolha de dados quantitativos, no caso concreto ao inquérito por questionário, com o objetivo de colher dados sociodemográficos, assim como, para aferir os vários elementos de registo de análise das atividades dos participantes, bem como analisar a perceção dos participantes sobre o curso ALV B'SÉNIOR, através de inquéritos de satisfação submetidos após as sessões presenciais (11).

Para analisar a recolha de dados quantitativos, recorreremos à análise estatística descritiva para descrever o grupo de participantes em presença e aferir o nível de satisfação dos participantes, no que se refere às sessões presenciais assistidas e aos módulos temáticos acompanhados na plataforma. Relativamente à recolha de dados qualitativos, extraídos e apurados das entrevistas realizadas, à análise documental quanto às várias atividades desenvolvidas pelos participantes na plataforma e às notas de campo registadas, procedemos à organização, sistematização e interpretação, recorreremos à técnica - análise de conteúdo. Segundo Bardin (1991) a técnica - análise de conteúdo - é definida como sendo um conjunto diversificado de instrumentos, que se aplicam no apuramento dos discursos, havendo como denominador comum a inferência e o raciocínio dedutivo, constituindo-se, ainda segundo este autor, num conjunto de técnicas de análise e de comunicação. Esta metodologia, requer do investigador, particular atenção para decifrar os discursos e as “entre-linhas” dos participantes, concentrado num jogo de interpretação entre a objetividade e a subjetividade.

Para outros autores, como Quivy & Campenhoudt (1998: 227), a análise de conteúdo “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade como, por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco diretivas”.

Posteriormente à recolha de dados obtida das entrevistas e dos registos de atividades (em contexto presencial e *online*), organizamos e sistematizamos toda a informação em duas fases.

Primeiro, procedemos à transcrição das entrevistas, identificamos os vários conceitos, temas e/ou acontecimentos em presença, servindo de bússola conceptual à própria análise, codificamos as entrevistas em diferentes categorias de análise para agrupar os respetivos conceitos, temas e/ou acontecimentos descritos, segundo a narrativa dos participantes, intercetando assim as várias unidades de registo em confronto. Segundo, procuramos responder aos objetivos da investigação intercetando os vários conceitos envolvidos nas demais entrevistas. Esta recolha foi suportada pela técnica de triangulação metodológica, uma vez que foram aplicados diferentes instrumentos, para validar toda a informação obtida, visando assim, recolher e analisar os dados obtidos segundo diferentes perspetivas para melhor contrastar e interpretar (Colás, 1992 *apud* Aires, 2015).

De modo a facilitar a análise de dados, procedemos à codificação dos participantes e instrumentos de recolha de dados utilizados, no qual atribuímos respetivos acrónimos, conforme demonstrado na Tabela 7.

Tabela 7 - Instrumentos de recolha de dados

INSTRUMENTOS	ACRÓNIMOS
Entrevista Semiestruturada	ES
Inquérito por Questionário	IQ
Inquérito de Satisfação	IS
Notas de Campo	NC
Observação Participante <i>Online</i>	OPO
Observação Participante Presencial	OPP

Por razões de garantia de confidencialidade e para facilitar a análise de dados, atribuímos o código A, correspondente à identificação do Aluno, seguido de um número, correspondente ao número de Aluno inscrito no curso e do acrónimo correspondente ao instrumento de recolha de dados, a título de exemplo: A12ES (Aluno 12, Entrevista Semiestruturada).

7.6. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Segundo Fortin (2009), qualquer investigação realizada junto de pessoas levanta um conjunto de questões morais e éticas, que importa salvaguardar. Ética, no seu sentido mais amplo do termo, significa a ciência da moral e a arte de dirigir a conduta, que envolvem um conjunto de permissões e de interdições representando um significativo valor na vida dos indivíduos (Fortin, 2009). Para Hicks (2011), os princípios éticos baseiam-se em três premissas fundamentais, como sejam: o respeito pelas pessoas, a beneficência e a justiça.

O respeito pelas pessoas significa que as pessoas devem ser tratadas com autonomia, e se essa autonomia for reduzida, devem estas ser protegidas. Significa, igualmente, que os investigadores devem reconhecer as opiniões e escolhas dos participantes, garantindo a integridade das pessoas através do seu envolvimento na investigação, de forma voluntária e com informação adequada, suportada esta condição sob a forma de “Consentimento Informado”.

O princípio da beneficência significa assegurar basicamente duas condições fundamentais: que a investigação não deverá causar dano e que deverá maximizar os benefícios e minimizar os riscos e eventuais prejuízos.

Por seu turno, o princípio da justiça significa acautelar o princípio da equidade como condição essencial, garantida que está a não discriminação de qualquer participante (Hicks, 2011).

Por forma a garantir estas premissas na presente investigação, foi solicitada a respetiva autorização aos responsáveis da Academia Sénior da Santa Casa da Misericórdia de Angra do Heroísmo e Universidades Seniores da Horta, Madalena e Ponta Delgada, onde se apresentou os objetivos e respetivas atividades inerentes à investigação e à realização do curso ALV B'SÉNIOR. Conforme determina a ética da investigação, elaborou-se o Consentimento Informado, posteriormente distribuído e assinado por todos os participantes, antes de iniciarmos a observação participante, a aplicação dos inquéritos por questionário, a entrevista semiestruturada e correspondente desenvolvimento de técnicas e instrumentos utilizados e inerentes procedimentos de recolha de dados.

PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO 8 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No presente capítulo apresentamos, usando o melhor sentido crítico e analítico, os resultados do trabalho empírico, mediante a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, como sejam: questionário, registos documentais (atividades mantidas na plataforma), inquéritos de satisfação e observação participante (presencial e *online*) e entrevista.

Para facilitar a leitura e interpretação dos dados mais significativos, obtidos através do questionário, no que se refere à caracterização e perfil dos participantes, aferidos segundo 19 itens, agrupamos as seguintes categorias: i) caracterização sociodemográfica; ii) motivo de participação na Universidade Sénior e no curso ALV B'SÉNIOR; iii) experiência em TIC; iv) experiência e relevância da EaD; v) contributo da Aprendizagem ao Longo da Vida; vi) grau de conhecimentos sobre envelhecimento ativo e cidadania; vii) conceção do envelhecimento ativo; e viii) grau de satisfação sobre a qualidade de vida e saúde.

8.1. CARATERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS PARTICIPANTES

O grupo de participantes é constituído pelo conjunto de sujeitos segundo os quais a investigação pretende incidir, seus elementos sociodemográficos, seus contextos e comportamentos observados, procuramos por isso, assegurar a maior representatividade possível, de modo a extrapolar dados de qualidade e fidedignos.

Os participantes nesta investigação foram envolvidos de forma - não aleatória e por conveniência - constituído por 32 participantes pertencentes às Universidades Seniores da Região Autónoma dos Açores (Academia Sénior da Santa Casa da Misericórdia de Angra do Heroísmo e Universidades Seniores da Horta, Madalena e Ponta Delgada).

8.1.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Seguidamente, passaremos a caracterizar os participantes (32), segundo o questionário, aplicado nas primeiras duas semanas do curso ALV B'SÉNIOR, quer em suporte papel (17), quer em suporte digital (15), este último disponível na plataforma *Moodle*. Este instrumento tornou-se crucial, porque permitiu conhecer as principais características sociodemográficas, experiências de ALV's e representações de autoconceitos associados às várias temáticas, onde apresentamos detalhadamente os respetivos resultados nos subcapítulos abaixo.

Verificámos uma taxa de retorno de 82,1%, dado que dos cerca de 39 inquéritos distribuídos inicialmente, 32 destes foram devolvidos, correspondente ao número de alunos que concluíram o curso, sendo que 7 desistiram por razões pessoais e/ou familiares.

Sexo

Relativamente ao **sexo**, 31,2% dos participantes eram homens e 68,8% mulheres. Verifica-se que os participantes apresentam uma composição assimétrica em relação ao sexo, com maior predominância de participação para as mulheres, estando, aliás, este aspeto igualmente alinhado com a verificada tendência nacional no espectro das universidades seniores portuguesas, sendo 26% homens e 74% mulheres (RUTIS, 2016).

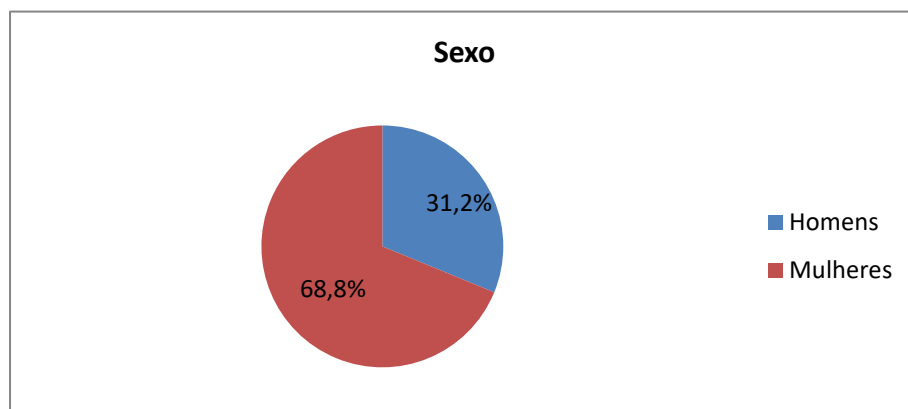


Gráfico 1 – Caracterização sociodemográfica – Sexo (n= 32)

Idades

Os grupos etários dos participantes têm **idades** compreendidas entre os 59 e os 76 anos, dos quais 10 alunos (31,2%) tinham menos de 65 anos e 22 alunos (68,8%) com 65 ou mais anos, fixando-se a sua média em 67,4 anos. Esta característica demonstra-nos alguma correspondência com a tendência nacional existente no universo de universidades seniores portuguesas, pese embora a existência de diferenças nas estruturas etárias. Ainda assim, verifica-se que 52% situa-se entre os 60 e os 69 anos, 28% possuem menos de 60 anos, e 20% mais de 70 anos (Pinto, 2003).

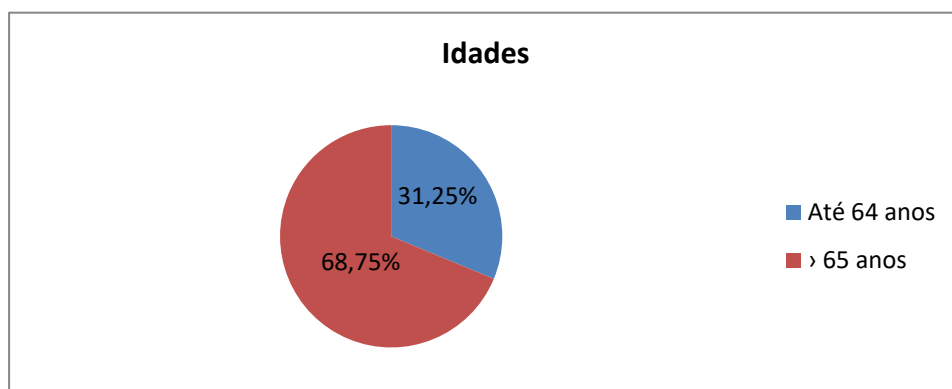


Gráfico 2 – Caracterização sociodemográfica – Idades (n= 32)

Estado Civil

Quanto ao **estado civil**, tal como se representa no Gráfico 3, a maioria é casado 46,9%, em situação de viuvez 25%, solteiros 12,5%, divorciados 9,4%, e por último, a viver em união de facto 6,3%. Como facilmente se constata, existe uma maior predominância de alunos seniores casados.

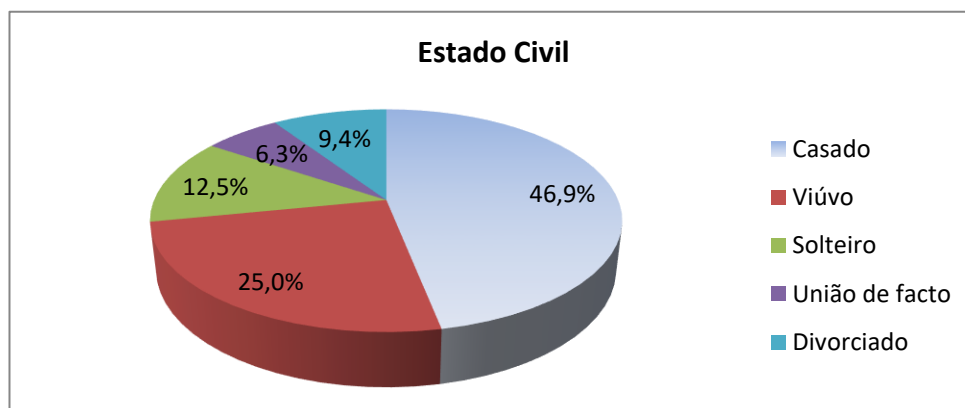


Gráfico 3 – Caracterização sociodemográfica – Estado Civil (n= 32)

Habilitações Literárias

No que se refere às **habilitações literárias**, tal como se representa no Gráfico 4, evidencia-se uma diversidade de distintas habilitações, sendo que 1 indivíduo detém a instrução primária incompleta (3,1%), 3 Licenciatura (9,4%), 3 Mestrado (9,4%), 7 o 12º ano (21,9%), 8 instrução primária completa equivalente à 4.ª Classe (25%) e 10 indivíduos detém o 9º Ano (31,3%), sendo este o grupo mais representativo.

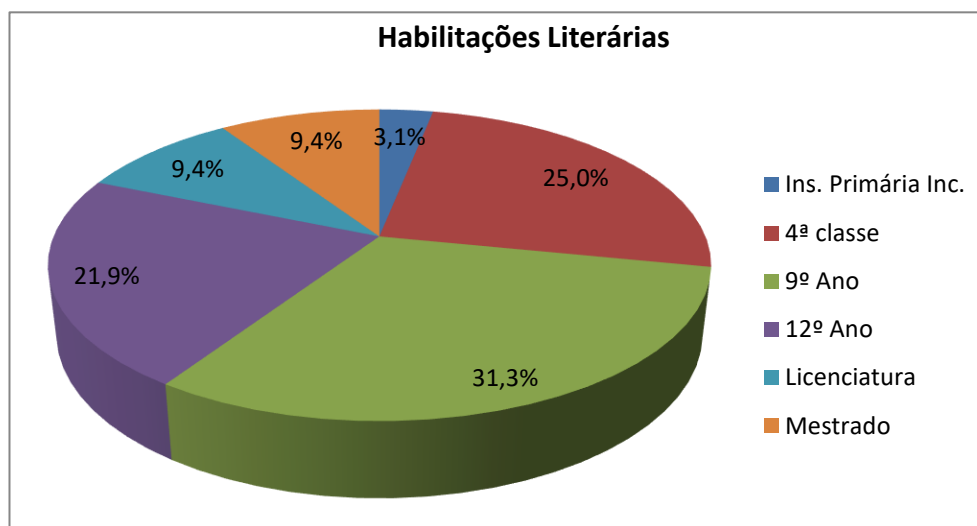


Gráfico 4 – Caracterização sociodemográfica – Habilitações Literárias (n= 32)

Situação perante o emprego

Em termos da **situação perante o emprego**, conforme se constata no Gráfico 5, verifica-se que a esmagadora maioria dos participantes, 25 indivíduos encontram-se em situação de reforma (78,1%), 5 beneficiam da conciliação entre a vida ativa e inativa (reformado/a) (15,6%) e 2 encontram-se em situação de desemprego (6,3%).

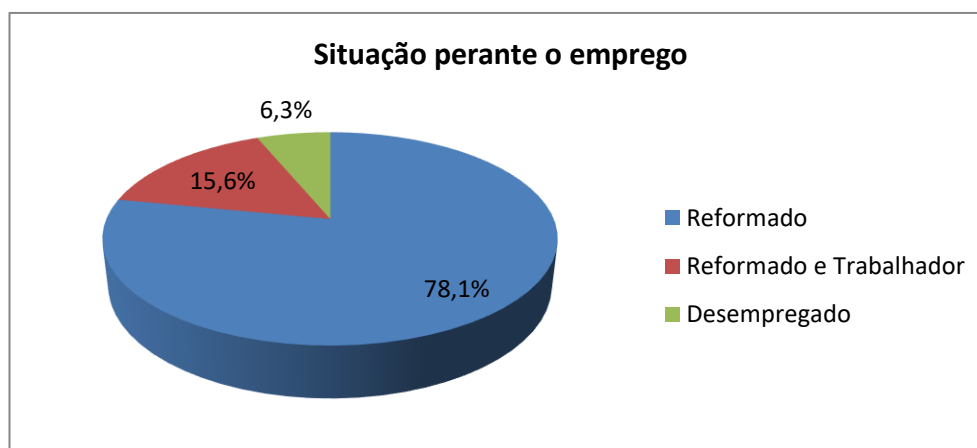


Gráfico 5 – Caracterização sociodemográfica – Situação perante o emprego (n= 32)

Rendimentos Agregado Familiar

Conforme se representa no Gráfico 6, 9 indivíduos detêm **rendimentos de agregado familiar** na ordem de valores 1.000€ a 1.500€ (27,3%), 6 referiram posicionar-se acima dos 2.000€ (18,2%), sendo os restantes posicionados imediatamente em escalões/valores inferiores.

Ora, se tomarmos em consideração o valor médio dos pensionistas portugueses, em que a Caixa Geral de Aposentações, atribui à pensão de velhice em média 935,64€, em contraponto com a Segurança Social que é de 366,53€ (Pordata, 2019), pressupõe que a maioria dos participantes auferem rendimentos acima da média nacional, pese embora os escalões representados, não reflita os valores exatos das pensões.

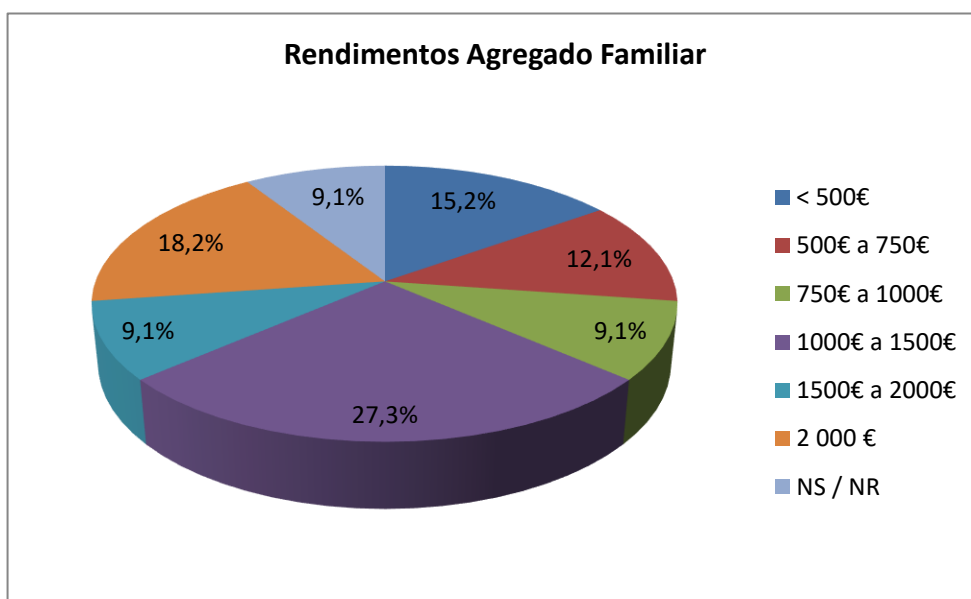


Gráfico 6 – Caracterização sociodemográfica – Rendimento Agregado Familiar (n= 32)

8.2. PROCESSO DE ENVELHECIMENTO E AUTOPERCEÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA

Aqui apresentamos os resultados obtidos através do instrumento – inquérito por questionário – visando responder ao OE 1. Caracterizar a população participante do curso ALV B’SÉNIOR, segundo as variáveis motivacionais e autoconceptuais associadas.

8.2.1. MOTIVAÇÕES PARA A PARTICIPAÇÃO

Na generalidade, os participantes apresentam como principal motivo de participação nas respetivas Universidades Séniores (56,25%) assim como, para a frequência no curso ALV B'SÉNIOR (53,13%) o fator "adquirir aprendizagens". Seguido de outro grande motivo "ser ativo/a", em igual percentagem (43,75%), respetivamente para cada tipologia de oferta socioeducativa/formativa (Universidade Sénior e curso ALV B'SÉNIOR). Estes dados predizem que "aprender a aprender" prevalece como uma das principais motivações e estratégias perseguidas para a participação social, ao mesmo tempo, como uma forma de satisfazer e/ou responder a objetivos, necessidades e estímulos, conforme é expresso nas respostas "ser ativo/a".

Esta ideia intercepta com as conclusões mantidas por Warren e Clarke (2009), quando estes defendem que aprender constitui uma fonte de descoberta por novas áreas de interesse outrora desvalorizadas, constituindo assim, a situação de reformado uma verdadeira oportunidade para a procura de novos conhecimentos proporcionado pela frequência de aulas ou formações.

Não será despiciente associar-se estes fatores motivacionais à predisposição para a participação em atividades de aprendizagem ou em iniciativas formativas, pelo facto da maioria dos participantes possuir habilitações literárias equivalentes ao ensino secundário ou serem detentores de licenciatura (62,6%), podendo determinar a coexistência de uma correlação natural de causa-efeito, influenciando a evidência de uma maior predisposição para aprender.

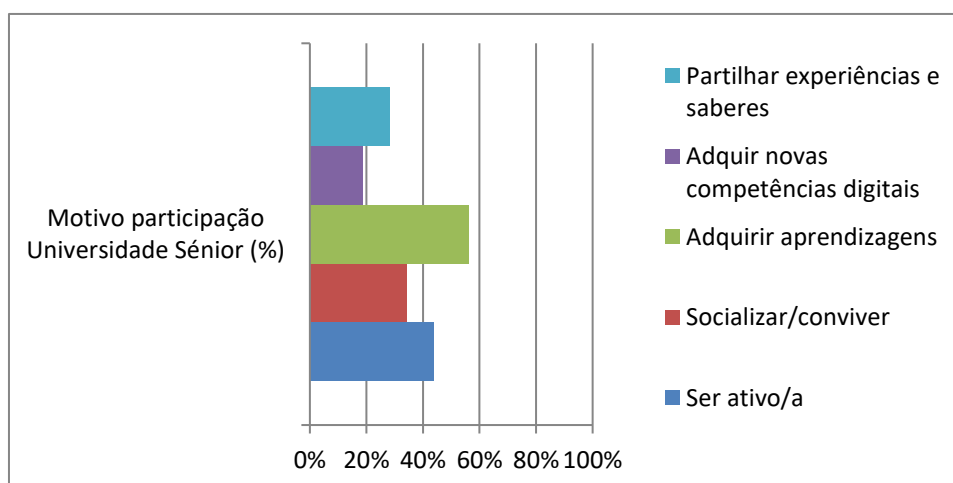


Gráfico 7 - Motivo de participação na Universidade Sénior (n= 32)

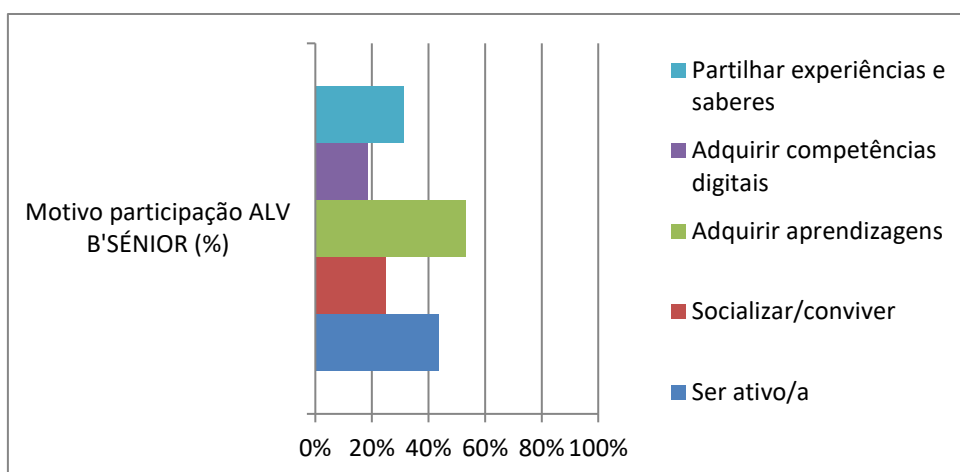


Gráfico 8 - Motivo de participação no curso ALV B'SÉNIOR (n= 32)

Este aspeto surge alinhado com a evidência apresentada por Correia (2003), quando ilustra o contexto motivacional dos adultos com percursos académicos relevantes ao longo da vida, que apresentam uma grande predisposição para a frequência em cursos superiores, dada a proximidade estendida entre o mundo laboral, escola, universidade, associada à ideia de enriquecimento pessoal e/ou profissional.

Por outro lado, a referência a “ser ativo/a”, em ambos contextos de aprendizagem, quer na integração no seio da Universidade Sénior, quer no curso ALV B'SÉNIOR, representam um autoestímulo e um acréscimo de compromissos, uma vez que alguns dos alunos revelaram que gostam de manter agendas hiperativas, fruto de dinâmicas quotidianas mantidas com o exercício de cuidados familiares, no acompanhamento dos netos, responsabilidades cívicas e comunitárias, enquanto dirigentes de instituições e associações.

“Adoro estar na Academia e agora com este curso, dá-me vida, dá-me ensinamentos, amizade. Tenho netinhos para cuidar, tenho uma associação a que me dedico, desta maneira fico com a semana toda ocupada.”¹

8.2.2. EXPERIÊNCIA EM TIC

Na análise de dados relativamente ao tipo de experiência adquirida em TIC, percebemos que a maioria dos participantes (53,13%) obteve-a de forma individual, apoiada por familiares e/ou amigos, conforme se pode constatar através do Gráfico 9.

¹ A9NC (02 de maio de 2019)

Este dado vai ao encontro de Castañeda (2016), por este admitir que as pessoas idosas estão recetivas à aprendizagem das TIC, quando devidamente acompanhadas em contexto informal, reconhecendo ao mesmo tempo, um potencial significativo pela possibilidade destas integrarem as suas experiências nos processos de ensino e aprendizagem de outros.

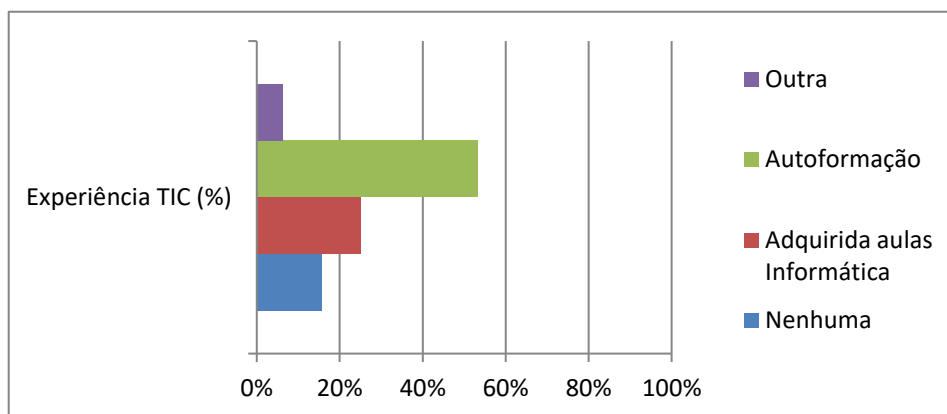


Gráfico 9 – Experiência em TIC (n= 32)

8.2.3. EXPERIÊNCIA EM EaD

No que se refere à experiência em Educação a Distância (EaD) a maioria da população inquirida (59,38%), revelou não possuir qualquer contacto com ambientes virtuais de aprendizagem e 21,88%, pouca experiência.

Estas avaliações de nula ou menor experiência atribuídas à EaD, podem ser consideradas pela nula ou menor interação em contextos de ensino-aprendizagem online, decorrente da baixa experiência em TIC, por parte de uns, e/ou de tecnofobia como consequência de uma hipotética baixa competência ou literacia digital, por parte de outros, inviabilizando uma eventual tendência massificadora de alunos seniores a experienciarem e a interagirem em cenários de ensino-aprendizagem *online*, abertos e em rede.

Quanto ao mais, enfatiza-se o facto de algumas das características sociodemográficas evidenciadas em alguns participantes poderem constituir variáveis predictoras de menor predisposição para ambientes digitais, como seja, o sexo, a idade, a escolaridade e o contexto residencial, conforme enuncia Berner (2015).

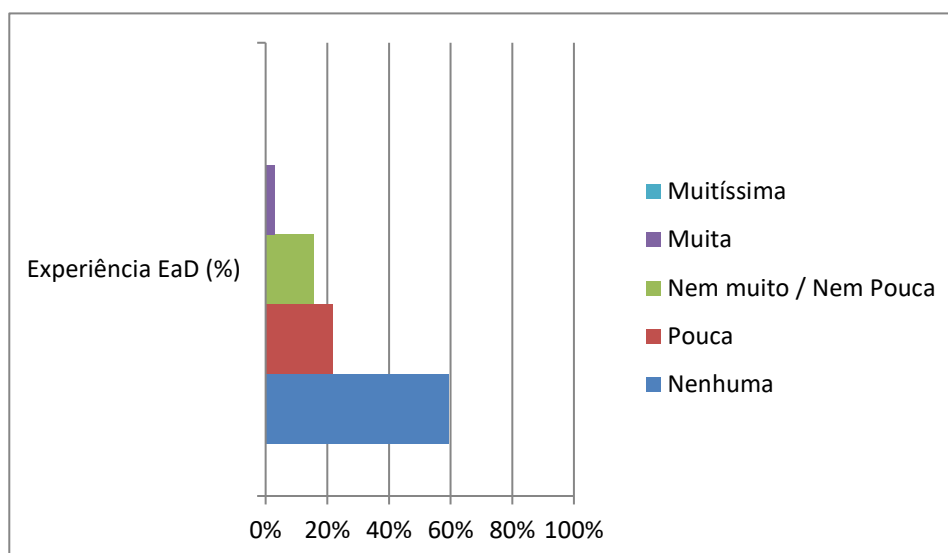


Gráfico 10 – Experiência em EaD (n= 32)

Pese embora, um baixo número de participantes revelarem possuir “Nem muito / Nem pouca”, ou até mesmo “Muita” experiência em EaD, pode por si só traduzir um dado prenunciado de atribuição de confiança a este modelo de ensino, dado verificar-se a existência de percursos profissionais que ‘obrigaram’ à frequência regular em ações formativas de aperfeiçoamento ou complemento de qualificação profissional.

Este aspeto foi verificado aquando de uma das sessões presenciais, onde participantes outrora docentes do 1.º ciclo, confidenciaram:

“Ter aulas de *e-learning* para mim não é problema, porque naquele tempo havia semanas próprias para a formação, tirávamos do computador o material pedido para estudarmos e depois vinha o formador do Ministério para nos acompanhar.”²

“A novidade desta formação neste *e-learning* para mim, é que podemos interagir mais uns com uns outros sem estarmos fisicamente uns com os outros, ao contrário do que tínhamos nas formações para professores.”³

² A6OPP (09 de maio de 2019)

³ A8OPP (09 de maio de 2019)

8.2.4. RELEVÂNCIA DA EaD

Pese embora, os inquiridos não tenham experiências nesta modalidade pedagógica, ainda assim, 65,63% dos respondentes, atribuem muita relevância à EaD para o desenvolvimento futuro das comunidades.

Valorizando, por conseguinte, os recursos digitais enquanto ferramentas promotoras de processos de aprendizagens *online*, ou como querendo antecipar, para as atuais ou futuras gerações um movimento de transicionalidade para novos cenários socioeducativos, colaborativos e em rede, conforme ilustra o Gráfico 11.

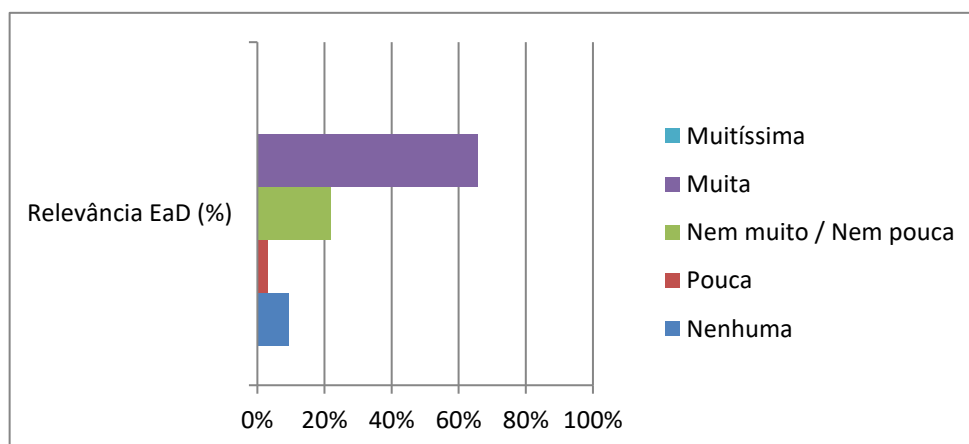


Gráfico 11 – Relevância da EaD (n= 32)

8.2.5. CONTRIBUTOS DA ALV

No que se refere à forma como os participantes, percebem a utilidade da aprendizagem ao longo da vida, 40,63% dos participantes encara como sendo um estímulo a autocuidados de saúde e à manutenção da qualidade de vida.

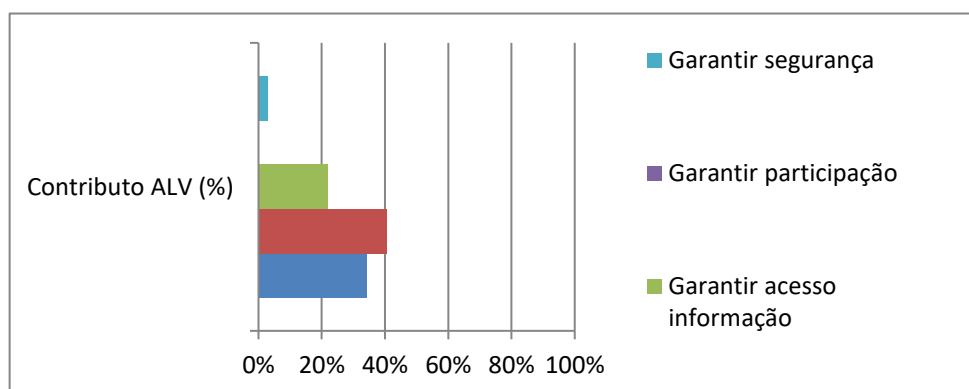


Gráfico 12 – Contributos da ALV (n= 32)

A coexistência destes vários indicadores demonstra para muitos que ‘aprender’ tem várias dimensões, podendo estar associados a aspetos de saúde, à valorização pessoal e constitui fonte de acesso a conhecimentos e à procura de competências com aplicação prática ao seu quotidiano.

Para a outra franja dos participantes representa “adquirir novas aprendizagens/competências” (34,38%), podendo associar-se à valorização dos processos de aprendizagens enquanto fator de estímulo intelectual e/ou bem-estar mental. Seguidamente, surge “garantir acesso à informação” (21,88%), enquanto autoreconhecimento da necessidade de se manterem atualizados, potenciando enriquecimento pessoal e/ou cultural.

Acresce que o conjunto de interações associadas pelas várias competências envolvidas, sejam elas, sociais, cognitivas ou digitais, estimula o aumento da capacidade de plasticidade e de reserva cognitiva, como afirma Cabaco *et al.* (2017).

8.2.6. GRAU DE CONHECIMENTO EM ENVELHECIMENTO ATIVO E CIDADANIA

Na tentativa de aferir, previamente, os graus de conhecimentos sobre Envelhecimento Ativo e Cidadania, encontramos valores enviesados e inconclusivos, respetivamente (56,25% e 46,88%), situados na resposta “Nem muito, Nem pouco”, podendo explicar-se pela falta de identificação ou significado sobre a temática de cada uma das disciplinas, atendendo a que o questionário foi aplicado numa fase inicial do curso.

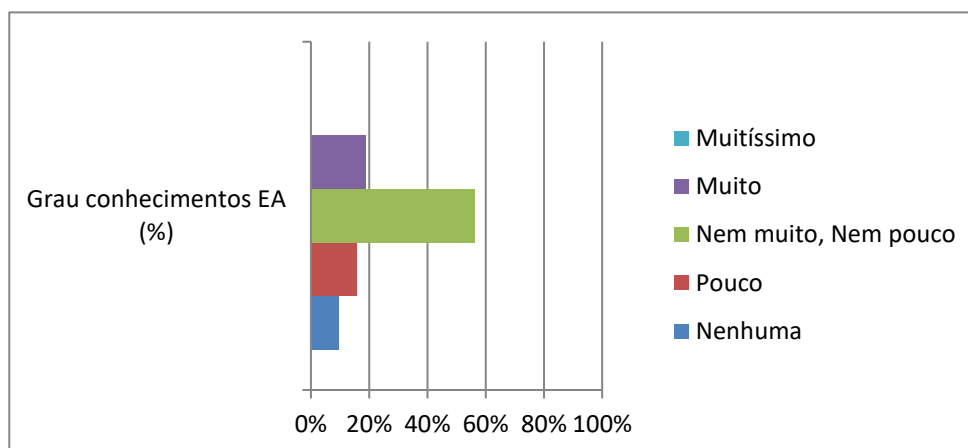


Gráfico 13 – Grau de conhecimento em Envelhecimento Ativo (n= 32)



Gráfico 14 – Grau de conhecimento em Cidadania (n= 32)

8.2.7. CONCEÇÃO DO ENVELHECIMENTO ATIVO

Relativamente à apreciação dos seus autoprocessos de envelhecimento ativo 78,13% dos participantes assume com “naturalidade”, com “otimismo” 18,75% e no sentido oposto, com “pessimismo” apresenta um valor residual ou marginal de 3,13%.

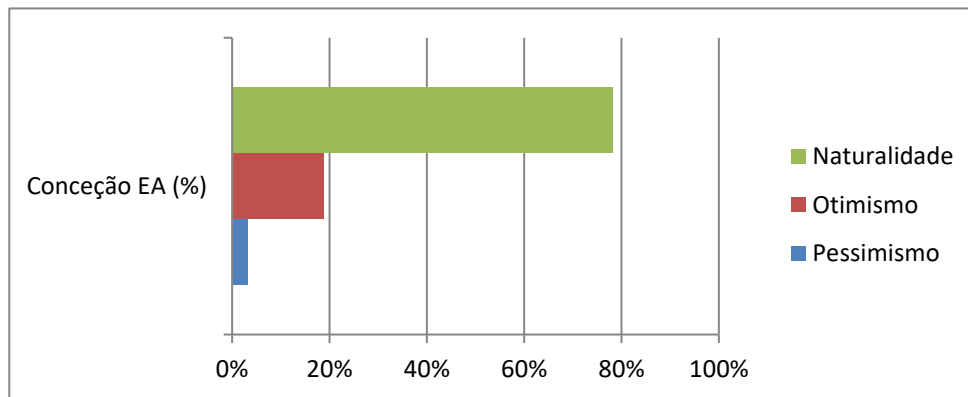


Gráfico 15 – Conceção de Envelhecimento Ativo (n= 32)

8.2.8. GRAU DE SATISFAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA E DE SAÚDE

Por fim e não menos importante, importa referir que os dados sobre a autopercepção da qualidade de vida e saúde, sugerem uma prevalência simétrica ao nível dos índices de satisfação, apresentando elevados *scores*, respetivamente: satisfeito 75% e muito satisfeito 18,75% (QdV) e satisfeito 68,75% e muito satisfeito 9,38% (Saúde). Estes dados indiciam diferenças pouco significativas entre as duas dimensões QdV e Saúde.

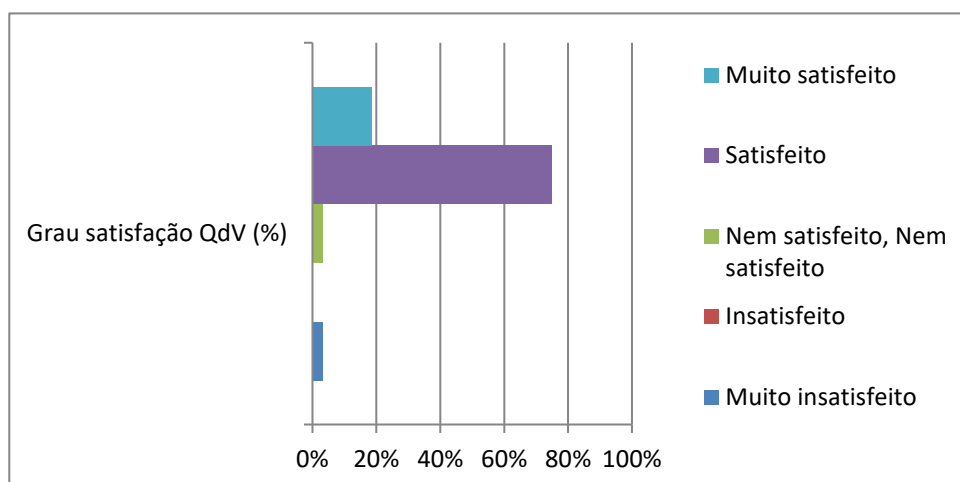


Gráfico 16 – Grau de satisfação da Qualidade de Vida (n= 32)

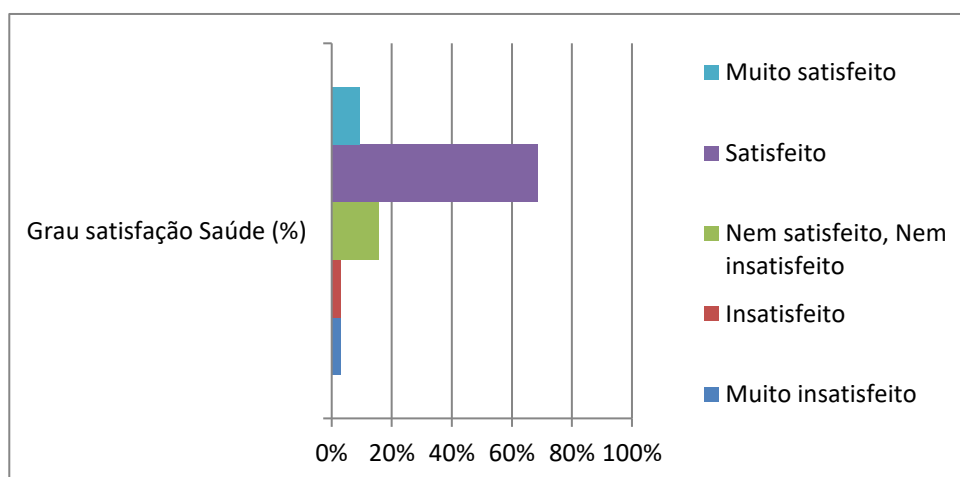


Gráfico 17 – Grau de satisfação de Saúde (n= 32)

Verifica-se assim, uma grande proporção de pessoas que revelam um autoconhecimento positivo relativamente ao seu processo de envelhecimento ativo que ocorre de forma 'natural'. Entrecruzando esta variável com os resultados das variáveis – qualidade de vida e saúde - verificamos que estas apresentam valores de satisfação significativos quanto à sua autopercepção de qualidade de vida e à sua condição de saúde.

Tal é demonstrativo de um bom indicador de adaptação à condição de pessoa idosa, satisfação de vida, realização pessoal e de bem-estar psicológico. Este último aspeto é precisamente corroborado pela literatura, em Novo, 2003 *apud* Paúl, 2005: 77, onde define "bem-estar psicológico como a qualidade de funcionamento psicológico, o que

inclui a autonomia, o domínio do meio, as relações positivas com os outros, os objetivos na vida, o crescimento pessoal e a aceitação de si mesmo”.

8.3. ATIVIDADES ASSÍNCRONAS

A Educação a Distância comporta aspetos pedagógicos e didáticos que foram assistidos no curso ALV B'SÉNIOR, que envolveram aspetos técnicos, ferramentas e recursos, aspetos de conteúdo inerentes ao próprio curso, quanto à forma como se encontrava disponível e aspetos de interação assíncrona entre alunos e formador (Barros, Neves, 2017), não sem antes, identificados que foram os interesses, necessidades e expectativas dos próprios participantes.

Neste sentido, assistimos a um conjunto de aprendizagens assíncronas significativas ao longo do curso, verificado em momentos distintos por cada participante, de acordo com o seu tempo e ritmo, necessidades e motivações, mediados de acordo com as várias ferramentas e utilizações assíncronas da sua maior preferência. Procedemos ao registo segundo o número de interações (por participante) na plataforma, a saber: utilização de tutoriais de conteúdo e Fóruns, conforme se verifica na Tabela 8, recurso a Vídeos (n= 161), *Chats* (n= 63), *Wikis* (n= 17), o qual detalha-se seguidamente.

8.3.1. TUTORIAIS E FÓRUNS

Analisando o conjunto de atividades mantidas em repositórios comuns e em espaço de partilha, o interface dos formandos, conteúdos e (in)formações, suportado como foi através da plataforma LMS – *Moodle Cloud* – permitiu-nos verificar uma elevada interação mantida com os respetivos tutoriais de cada disciplina (conforme ilustra a Tabela 8). Verificou-se, por outro lado, uma manifesta adesão aos oito (8) Fóruns abertos, tendencialmente com maior predominância para a disciplina de Envelhecimento Ativo (36 mensagens), e em sentido contrário, uma menor participação em Cidadania (6 mensagens), podendo este facto ficar a dever-se à maior identificação ou interesse para as (sub)temáticas relacionadas com o envelhecimento ativo, em detrimento aos de cidadania.

Esta variação de preponderância interdisciplinar, verificado quer na interação, comunicação e/ou interesse, pode também justificar-se pelo alojamento/configuração automática da plataforma, onde em primeiro lugar, estava disponibilizada a disciplina de Envelhecimento Ativo, e em seguida a disciplina de Cidadania, ficando esta última relegada para uma posição mais secundária, quer quanto ao interesse temático, quer quanto ao seu próprio acesso. Esta evidência foi comprovada pela descoberta tardia de uma das participantes menos atenta:

“Infelizmente vim a descobrir que tínhamos matérias de direito no computador, agora no final do curso, julgava que era só nas aulas dados por aquelas doutoras de direito.”⁴

Por seu turno, o facto de existir a ferramenta – Fórum - permitiu estabelecer e manter a comunicação assíncrona, despoletar e acompanhar discussões ou reflexões orientadas, partilha e alojamento de ficheiros (através de *upload/download*), funcionando como repositório de documentos (em formato Word e PDF), registando-se o maior volume de participação (27) na disciplina – Envelhecimento Ativo – gerando crescentes dinâmicas de interação *online*, no seio do grupo, cujos temas estavam associados ao domínio da autoestima, interajuda e à solidariedade, conforme se demonstra abaixo:

“Olá Professor e demais Colegas! Aqui vai um pequeno contributo, para o nosso enriquecimento pessoal. Texto treinar a auto-estima. A continuação de boas leituras.Cumprimentos.”⁵

Como fator inibidor e comum à menor participação nos Fóruns, identificámos, sobretudo, a fobia à exposição escrita de alguns alunos das várias, assim como a tecnofobia, bem evidenciado pela seguinte mensagem.

“Olá, Professor! Já fui à plataforma e gostei muito, mas sabe que eu não sou muito boa nestas tecnologias. Cumprimentos e até amanhã!”⁶

O recurso Fórum foi dinamizado e mediado, com o intuito de suscitar, capacidade de aprendizagem contínua, autonomia no domínio dos conteúdos, estímulo ao sentido

⁴ A12NC (27 de junho de 2019)

⁵ A6OPO (14 de maio de 2019)

⁶ A12OPO (29 de abril de 2019)

crítico, gestão de informação e constituir um espaço de partilha (i)material entre a e-comunidade (e.g. autoconceitos, ficheiros, vídeos), conforme se constata num dos desafios “Envelhecimento Ativo é...”, onde os alunos tiveram que definir e gravar em vídeo de grupo, o autoconceito de envelhecimento ativo resumido numa palavra, cujo resultado foi o seguinte:

“ » Confiança » Intenso » Contributo » Saudável » Alegria » útil » Aprender » Aceitar » Projetar » Sonhar » Animação » Positividade » Criatividade » Ativo » Aprender.”⁷

Ao mesmo tempo, os vários níveis de ‘diálogos’ mantidos, permitiram desenvolver competências sobre os conteúdos propostos, bem como competências digitais, como foi reconhecido numa das sessões presenciais.

“Já navegava bem no meu *tablet* para fazer leituras e pesquisas sobre coisas do nosso dia a dia. Mas vejo que com este curso *e-learning*, vamos ficar de certeza mais treinados a mexer no que queremos aprender. Ninguém nasce sabendo. Vocês sabem, todos dias aprendemos, todos dias descobrimos coisas novas, para quem gosta, claro. Eu próprio vejo isso, no início fazia um pouco de confusão, estar neste curso, mas depois de perdermos um bocadinho de tempo, para percebermos como é o funcionamento de tudo isto, torna-se fácil.”⁸

O Fórum conferiu também a oportunidade para a construção da problematização de questões pessoais, sociais e culturais, abordadas quer nos tutoriais temáticos, quer em sessões presenciais, sendo que a este propósito transcreve-se uma das partilhas sobre o autoconceito de envelhecimento:

“Continuação de um bom dia para si.
Para mim é muito importante a troca de ideias entre os presentes,
A palavra em si já quer dizer tudo;
Envelhecimento Ativo: Para mim é saber envelhecer com dignidade, aceitando as nossas transformações físicas, tais como as rugas, que não são rugas, mas sim marcas de expressões que ao longo dos anos vamos adquirindo num processo próprio e natural, como os sorrisos, lágrimas, de alegria e de tristeza, enfim todo o processo físico a que estamos sujeitos e que o nosso corpo físico manifesta no decorrer dos anos, não ficamos eternamente jovens, mas podemos nos manter jovens e activos, através de uma contínua aprendizagem, partilhando e participando e mantendo as relações com amigos, manter o contato e as amizades e os afectos que fomos criando. Criando novas actividades, como por exemplo: aceitar o desafio de acabar uma licenciatura, fazer parte de uma associação, fazer

⁷ A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13; A14 e A15 OPO (16 de maio de 2019)

⁸ A39OPP (30 de maio de 2019)

voluntariado, visitar velhos amigos, etc.; fazer exercício físico conforme a nossa disponibilidade e possibilidades e por vezes condicionadas às nossas limitações físicas, tais como caminhar, fazer yoga, nadar ou fazer hidroginástica, enfim qualquer exercício serve para nos mantermos mais activos, tentar fazer uma alimentação mais adequada, para cuidarmos mais da nossa saúde, fazer exames médicos regulares, controlar a diabetes e a tensão arterial é fundamental. Mente e corpo são, é essencial para termos melhor qualidade de vida.”⁹

Por outro lado, constituiu um espaço de abordagem e partilha de temáticas consideradas fraturantes, como é a questão da sexualidade, verificando-se uma participação despida de preconceitos ou estereótipos, conforme se prova pela transcrição abaixo:

“Gostaria de abordar um assunto delicado como a sexualidade é encarada e não falada nos meios sociais e de relações sociais, o assunto passa a ser um tabú, considera-se que as pessoas com mais idade, deixam de ter sexo, sexo não é só relações sexuais, mas uma vida partilhada a dois na sua plenitude, são os momentos de cumplicidade, de intimidade, de um sorriso, uma carícia, ou simplesmente acordar ao lado de quem se gosta, claro que o sexo não é interdito a pessoas com mais idade, a não ser por razões de saúde ou incapacidade física, neste caso fica o carinho e o cuidado de cuidar com a pessoa com quem se partilhou a maior parte da nossa vida, claro que o sexo é importante para fortalecer os laços de quem se gosta, partilhar momentos de intimidade é sempre gratificante, logo não nos deixemos intimidar com a palavra sexo, nos mais novos sexo é outra coisa, é simplesmente uma relação física, nas pessoas com mais idade, é um fortalecer de laços de carinho e amizade.”¹⁰

Este depoimento exprime uma visão subjetiva da sexualidade, uma perceção positiva sobre a mesma, que comporta um plano existencial, presente na vida da aluna, em que esta adota uma conduta intimista, preservando a partilha de espaços pessoais e privados.

Na ótica de Maslow (1992), a intimidade tem o seu espaço interdependente na ordem hierárquica das necessidades, conforme bem definiu, onde destacava precisamente, no terceiro nível a dimensão afetiva e do relacionamento, que envolve a amizade, a família e a intimidade sexual.

Pese embora, esta abordagem tenha surgido isoladamente, destaca-se a postura corajosa, natural, refletida e amadurecida, sem preconceitos, sobre uma temática-tabu

⁹ A28OPO (Sexta, 10 de Maio de 2019 às 12:03)

¹⁰ A28OPO (Sexta, 10 de Maio de 2019 às 22:47)

no seio das comunidades seniores, como é o da sexualidade, revelando, contudo, uma percepção clarividente sobre o modo como concebe a sexualidade e a intimidade na velhice, contrariando aqui a estigmatização do fenómeno.

Esta ferramenta de interação (in)formativa bidirecional, entre e-formador e e-formandos, constituiu a atividade mais utilizada com maior predominância ao longo do curso, registando-se no total 138 interações e 42 mensagens. Conferindo à e-comunidade, um espaço por excelência, de interação social e comunicação, interação de ensino-aprendizagens significativas e de interação cognitiva, dada a verificada capacidade dos e-formandos para desenvolverem reflexões e discursos críticos devidamente fundamentados, congruente com os objetivos de aprendizagem.

Neste espaço, mantiveram-se níveis elevados de interatividade, em resposta aos desafios e questões lançadas, partilha de informação, uma postura colaborativa, onde evidenciou-se, a imersão em processos de aprendizagem, seguindo o itinerário dos conteúdos pedagógicos propostos, conforme demonstrado pela recolha de dados utilizados.

Tabela 8 - Atividades assíncronas (Tutoriais e Fóruns)

Disciplina / Capítulo	Tutoriais (n)	Fóruns (n)
EA CAP1	213	65
EA CAP2	39	28
EA CAP3	29	5
EA CAP4	6	11
CID CAP1	167	6
CID CAP2	24	12
CID CAP3	11	7
CID CAP4	9	4
Total	498	138

8.3.2. VÍDEOS

A disponibilização de vídeos acedidos, na sua grande maioria, através do canal *YouTube*, ajudaram a ilustrar e a consolidar conhecimentos sobre aspetos específicos de determinados conteúdos temáticos, com particular incidência na disciplina de Envelhecimento Ativo. Contudo, a maioria dos mesmos foram partilhados e acedidos, de modo assíncrono, gerados a partir da interação síncrona das sessões presenciais (gravadas), promovidos pelas videoconferências programadas, num contexto de aprendizagem híbrido. Ou seja, uma dada sessão presencial ocorria na Universidade Sénior da Horta, mas acompanhada (em modo síncrono) por outros participantes disponíveis a distância, geograficamente dispersos distribuídos por outras Universidades Sêniores (Angra do Heroísmo, Ponta Delgada e Madalena). Para os alunos ausentes por motivos de força maior, estes podiam aceder à mesma sessão gravada, em momento assíncrono.

“Tenho que agradecer a atenção do senhor em deixar a aula de saúde gravada, porque no dia (xx), estava a acompanhar a minha mãe, que está acamada, e está dependente de mim. De todos os vídeos gravados, até agora, este para mim foi o mais importante. Aquela Professora explicou, tudo muito bem, todos os hábitos que devemos ter, desde o acordar, até dormir. Até lembro-me dela dizer, que após acordar, devemos aguardar sentados na cama 2 ou 3 minutos.”¹¹

Evidencia-se como grande vantagem o recurso às videoconferências, o facto desta ferramenta conjugar a simultaneidade de proporcionar informação verbal e visual, expressão corporal e facial, linguagem gestual, sendo uma mais-valia o ritmo e entoação do discurso e a possibilidade de acederem e utilizarem o *Chat* disponibilizado pela plataforma de videoconferência (*Zoom*), pode vir a explicar o grande número de acessos registados (n=161), a este versátil recurso pedagógico.

Como grande constrangimento ou limitação das videoconferências, verificamos *layouts* na transmissão *online*, derivado à cobertura menos robusta de sinal de Internet, na residência de alguns participantes, comprometendo em determinados momentos o acompanhamento eficiente de todos os conteúdos transmitidos.

¹¹ A26OPP (12 de junho de 2019)

8.3.3. CHAT

Ao longo do curso, verificou-se uma significativa utilização e interação com o *Chat* (n=63), conferindo uma dimensão social assinalável pelo desenvolvimento de sentimento de pertença e compromisso pela comunidade dos e-formandos, conforme é demonstrativa a seguinte mensagem:

“Boa noite! Eu tenho comigo o inquérito do questionário para preencher, vou fazer e depois entrego-lhe, diga-me quando vai estar na Universidade para ir lá. Obrigado.”¹²

Ao mesmo tempo, possibilitou evidenciar um conjunto de outras vantagens, como sejam: i) o contacto e interação direta entre o e-formador e e-formandos, favorecendo assim um feedback quase imediato a questões consideradas urgentes; ii) favorecimento da comunicação mais espontânea entre os e-formandos; e iii) estímulo à exposição ou expressão escrita através de mensagens e manuseamento de componentes (e.g. teclado) ou recursos digitais (e.g. percorrer o acesso ao *Chat*).

8.3.4. WIKI

A utilização da ferramenta *Wiki* visou a coconstrução do conceito (subjetivo) de envelhecimento ativo entre os demais participantes, pese embora a manifesta pouca expressão ou interação (n=17) desta atividade no seio do grupo, esta possibilitou gerar alguma dinâmica de grupo e, desenvolver ao mesmo tempo, importantes componentes de ensino-aprendizagem, como sejam: compreender, analisar, aplicar e criar aprendizagem colaborativa. Aqui se transcreve algumas coconstruções utilizadas na *Wiki*:

“Envelhecimento ativo, significa aproveitamento de forma positiva, de todas as oportunidades que a nossa existência nos proporciona.”¹³

“Aprender a ser, até morrer”¹⁴

¹² A12OPO (22 de maio às 21:22)

¹³ A6OPO (Sexta, 10 de maio de 2019 às 22:09)

¹⁴ A6OPO (Sexta, 10 de maio de 2019 às 22:51)

“Vivendo e aprendendo a melhorar o nosso dia a dia”¹⁵

“Bom dia, Penso que a motivação, é um factor importante para conseguirmos ir mais além das nossas expectativas como ser idoso, trabalhando nosso corpo, mente e sobretudo, apreciando a vida que Deus nos deu, e tb. tudo aquilo que construímos até agora. Participar na sociedade em que estamos inseridos, partilhar nossas saberes e experiências e exigindo tb, nossos direitos como idoso. Mt. Obrigado.”¹⁶

Importa ainda referir, que esta foi uma atividade assíncrona, mantida em *follow-up* contínuo, resultou numa menor participação, dado que a mesma exigia alguma destreza ou aptidão mais avançada de competências digitais, justificando-se assim uma menor predisposição para a interação proposta.

Em resposta ao desafio lançado para a coconstrução *Wiki* sobre o “O que significa envelhecimento ativo?”, vimos correspondidos a formulação de quatro autoconceitos partilhados entre os e-formandos, cujos *posts* adquirem particular significado, revelando, genericamente, autoperceções positivas acerca do conceito, refletindo as suas formas de pensar e julgar, o ‘eu’ e o ‘outro’, perante as suas experiências e vivências, ao mesmo tempo que perspetivando superações através de objetivos autoimpostos.

Em conclusão, registam-se como ferramentas digitais mais utilizadas os Tutoriais, seguido dos Fóruns. Sendo que no primeiro caso – Tutoriais -, estes afiguraram-se como importantes recursos pedagógicos digitais, disponibilizados em versão PDF, onde integravam os vários domínios teóricos programáticos, de forma dinâmica e interativa, com recurso a hiperligações, vídeos e imagens, proporcionando assim, a tentativa de ampliação ou consolidação de conhecimentos sobre as demais temáticas em presença.

No segundo caso – Fóruns –, constituiu um espaço privilegiado para interconetividades, estando disponível em oito espaços próprios (um por capítulo), onde esta sala de aula virtual, funcionou de forma dialógica entre e-formandos e investigador ou e-formador/a, registando-se comentários, reflexões e partilha de textos, tornando-se estes, imprescindíveis mecanismos auxiliares nos processos de aprendizagem.

¹⁵ A12OPO (Terça, 14 de maio de 2019 às 21:28)

¹⁶ A9OPO (Terça, 11 de junho de 2019 às 11:55)

Este ambiente de aprendizagem *online*, aberto e em rede, permitiu assim estabelecer interfaces entre os participantes, assistido por um conjunto de atividades pedagógicas, na sua grande maioria desenvolvida, em modo assíncrono, evidenciando-se progressivamente ao longo do tempo do curso, uma maior participação, colaboração e interação. Levando a estabelecer-se, cumulativamente, uma relação de vinculação e de confiança progressiva entre o ambiente de aprendizagem *online*, entre os vários intervenientes e usabilidade de ferramentas digitais, conferindo, não só, oportunidade para aquisição de aprendizagens significativas, como também, um estímulo para a melhoria de competências pessoais, cognitivas e digitais.

8.4. GRAU DE SATISFAÇÃO: MODALIDADE PRESENCIAL E ONLINE

Apresentamos, seguidamente, os resultados obtidos pelo inquérito de satisfação (IS) (configurado pela plataforma *Moodle*), procurando com isso, apurar o grau de satisfação dos participantes, através das 256 respostas obtidas, incidindo sobre as 11 sessões presenciais realizadas e os 8 capítulos-temáticos, que suportam as duas disciplinas: Envelhecimento Ativo e Cidadania. Segundo a escala de Likert¹⁷ quanto à “pertinência” da temática exposta, à “qualidade dos conteúdos” partilhados e à “organização” das temáticas (as)síncronas.

A aplicação deste instrumento permitiu-nos obter dados quantitativos, tendo em consideração, aspetos contidos nos objetivos específicos (OE 3 e 4), no que se refere concretamente à variável motivação e aos impactos socioeducativos assistidos ao longo do curso, permitindo também manter um *follow-up* mais aprimorado acerca do desenvolvimento das várias ações formativas.

Considerando o valor médio e desvio padrão dos participantes (16) que avaliaram ambos parâmetros (presencial e online), segundo a escala de Likert, a leitura da Tabela 9, infere que os participantes apresentam elevados níveis de satisfação média nos várias modalidades pedagógicas e domínios, sendo a menor média observada relativa à

¹⁷ Muito Insatisfeito/a; Insatisfeito/a; Nem satisfeito, Nem insatisfeito/a; Satisfeito/a; Muito Satisfeito/a

qualidade dos conteúdos *online*, fixada em 4.44 pontos e a maior relativa à pertinência na modalidade presencial, fixada em 4.70 pontos.

Tabela 9 – Descritivos de avaliação de satisfação total e com a pertinência, qualidade dos conteúdos e organização para as modalidades presencial e *online*, com respectiva testagem de comparação

Satisfação	Modalidade	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Wilcoxon	p
Total	Presencial	16	3.45	5.00	4.66	.507	0.000	0.001
	<i>Online</i>	16	3.45	5.00	4.45	.543		
Pertinência	Presencial	16	3.64	5.00	4.70	.475	0.000	0.003
	<i>Online</i>	16	2.75	5.00	4.46	.635		
Qualidade dos Conteúdos	Presencial	16	3.27	5.00	4.64	.541	3.000	0.003
	<i>Online</i>	16	3.38	5.00	4.44	.510		
Organização	Presencial	16	3.45	5.00	4.63	.513	1.000	0.001
	<i>Online</i>	16	3.50	5.00	4.45	.506		

A satisfação total dos formandos com a modalidade presencial (M=4.66, DP=0.507) é significativamente superior à modalidade *online* (M=4.48, DP=0.543), verificando-se a mesma tendência ao nível da “pertinência”, “qualidade dos conteúdos” e “organização”, onde os resultados dos inquéritos à satisfação apontam o seguinte: i) a satisfação com a “pertinência” na modalidade presencial (M=4.70, DP=0.475) é superior à modalidade *online* (M=4.59, DP=0.635); ii) a satisfação com a “qualidade de conteúdos” na modalidade presencial (M=4.64, DP=0.541) é superior à modalidade *online* (M=4.58, DP=0.510) e; iii) a satisfação com a “organização” na modalidade presencial (M=4.63, DP=0.513), é igualmente, superior à modalidade *online* (M=4.58, DP=0.506), tal como se representa na Figura 2.

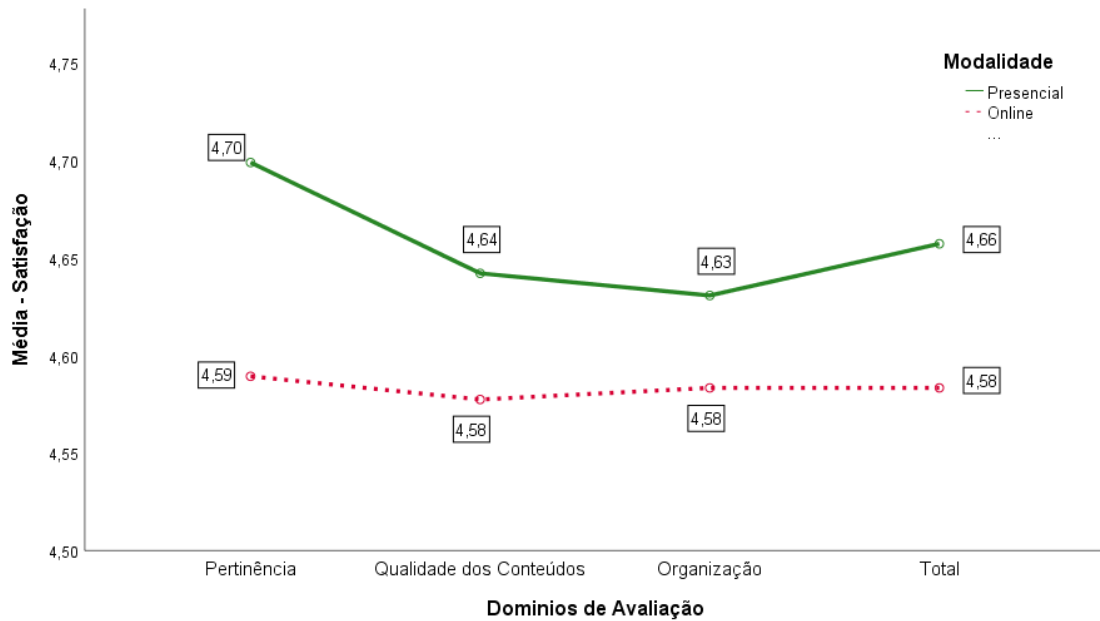


Figura 2 - Satisfação média dos formandos face à pertinência, qualidade dos conteúdos, organização e total das variáveis (n= 16)

Pretendemos também desagregar os resultados dos inquéritos de satisfação quanto às duas modalidades pedagógicas (presencial e *online*), e às respetivas temáticas associadas, de modo a identificar objetivamente os temas que reuniram os maiores e menores *scores* de satisfação, conforme se pode confrontar através da representação das Figuras 3, 4 e 5.

Os resultados obtidos inferem maiores índices satisfatórios nas temáticas “envelhecimento ativo”, quanto à variável “pertinência”, quer na modalidade assíncrona (*e-learning*) (73.7), quer na modalidade síncrona, através da sessão presencial realizada (Envelhecimento Ativo) (81.3), conforme é bem demonstrativo na Figura 3. Podendo tal ficar a dever-se, por um lado, a uma grande identificação e/ou envolvimento com as demais matérias associadas ao envelhecimento ativo e, por outro lado, à maior eficácia que possa constituir a comunicação híbrida (*face-to-face* e por vídeoconferência), pelo “efeito novidade” que o modelo *b-learning* proporcionou, bem como à própria capacidade de interatividade do e-formador, cuja primeira sessão ficara a cargo do Professor Hermano Carmo.

Pelo contrário, os menores índices de satisfação, incidiram na sessão presencial “Envelhecimento Produtivo” (53.8), bem como na modalidade assíncrona (*e-learning*), em concreto no módulo - “Evolução do Estado” - (42.9) e, provavelmente, pela razão inversa suprarreferida, ou seja, pelo menor empolgação, sobretudo no que se refere aos módulos associados à disciplina de Cidadania, cujas matérias apresentadas procuravam contextualizar a evolução história do Estado, legislação internacional e nacional sobre direitos das pessoas idosas.

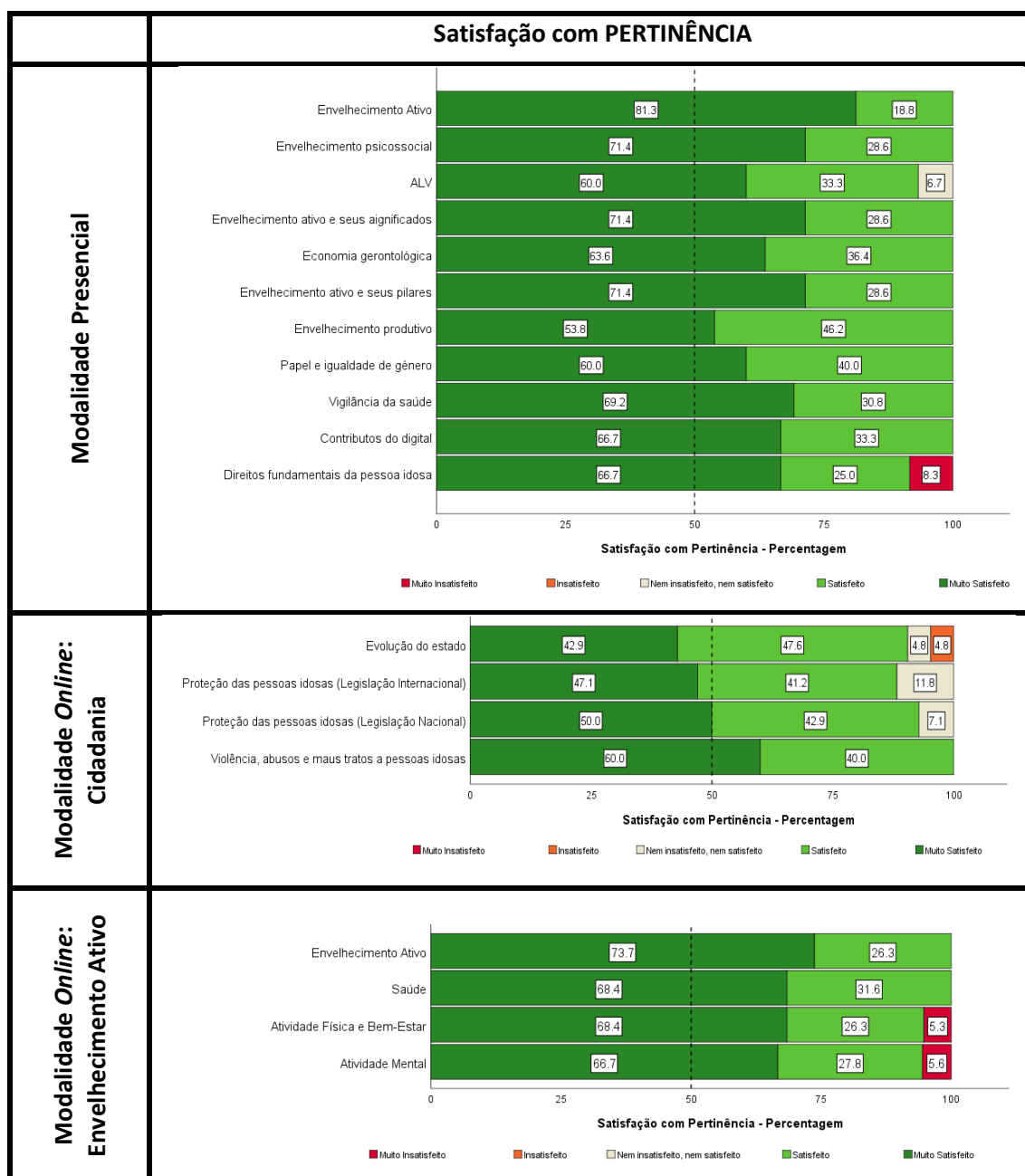


Figura 3 - Satisfação média dos formandos face à pertinência (n= 16)

Por seu turno, na variável “qualidade dos conteúdos”, as temáticas que voltaram a reunir maior grau de satisfação são precisamente aquelas associadas ao tema “envelhecimento ativo”, na modalidade assíncrona (*e-learning*) (78.9) e na sessão presencial e síncrona (71.4). Em contraponto, verifica-se os índices mais baixos na modalidade *e-learning*, concretamente no capítulo 2 - Proteção da Pessoa Idosa – Legislação Internacional (disciplina de Cidadania), assim como na sessão presencial – Direitos Fundamentais da Pessoa Idosa - conforme ilustra a Figura 4.

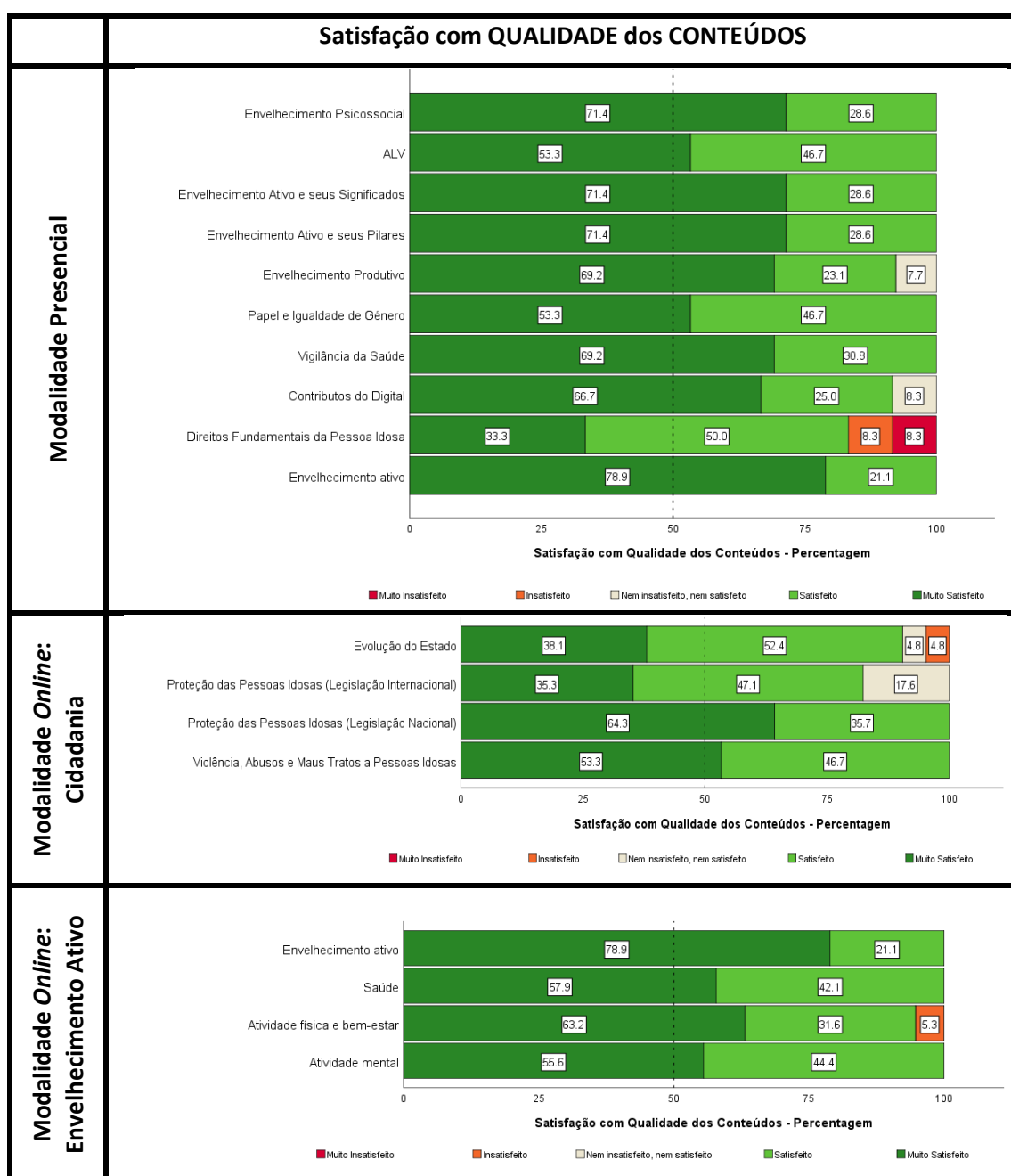


Figura 4 - Satisfação média dos formandos face à qualidade dos conteúdos (n= 16)

Por fim, a variável “organização” regista o maior grau de satisfação, igualmente, na modalidade assíncrona (78.6), como na modalidade presencial (84.2), registando-se em sentido contrário, os graus mais baixos, respetivamente nas modalidades assíncronas 33.3, no capítulo 1 - Evolução do Estado - (disciplina de Cidadania), e na sessão presencial “Papel e Igualdade de Género” (40.0), conforme se pode ler na Figura 5.

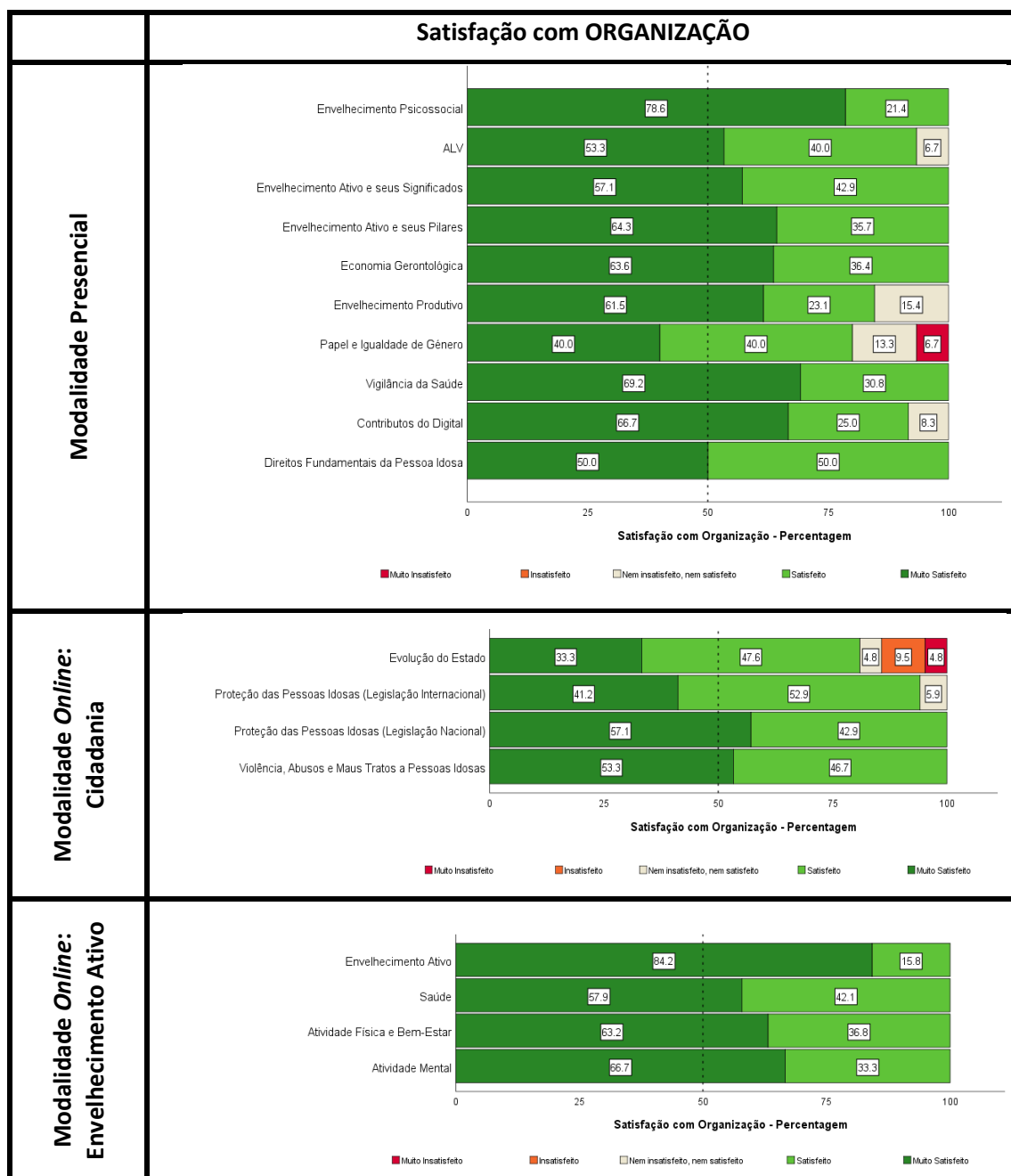


Figura 5 - Satisfação média dos formandos face à organização (n= 16)

A análise dos resultados demonstra que as duas modalidades de aprendizagem conseguem obter consideráveis *scores* de satisfação, na sua larga maioria acima de 50%. Contudo, verifica-se na modalidade *e-learning* alguma simetria e consistência no total das variáveis (3), oscilando marginalmente, em termos médios (conforme ilustra a Figura 2) entre 4.59 e 4.58.

Esta evidência, permite-nos concluir, que isso pode ficar a dever-se ao maior tempo disponível de aprendizagem e interface na plataforma (cerca de 2 semanas por capítulo), conferindo uma oportunidade diferente para aprender e refletir, fazendo com que a resposta ao IS, possa ter sido dada de forma mais refletida e ponderada.

Contrariamente, a modalidade presencial, obtém grandes *scores* de satisfação, mas descontínuados, oscilando em termos médios, entre 4.70 e 4.63 (conforme ilustra a Figura 2). Podendo tal justificar-se às características da própria comunicação síncrona e presencial estabelecida no decurso das sessões presenciais, por esta ser imediata, espontânea e mais acessível. Assim como, poderá explicar-se pelas características do próprio e-formador/a e às próprias dinâmicas de interação realizadas presencialmente, ou quer pela própria natureza da temática dissecada que podia envolver, ou aumentar o interesse dos participantes.

8.5. INTERATIVIDADES, COMPORTAMENTOS E ATITUDES

No decurso das várias sessões presenciais e *online* realizadas, detivemo-nos a registar, com auxílio das notas de campo, além das anteriormente transcritas, igualmente, os principais aspetos relativos à interatividade, comportamento e atitudes mantidas pelos participantes desconcentrados pelas quatro Universidades Séniores, sobretudo em cinco períodos: i) apresentação presencial do projeto ALV B'SÉNIOR e itinerário formativo; ii) ambientação à plataforma *Moodle* iii) sessões presenciais; iv) *follow up* assíncrono; e v) avaliação final do curso.

O primeiro período consistiu na apresentação presencial dos objetivos, modelo de aprendizagem e itinerário formativo *b-learning* do projeto ALV B'SÉNIOR, verificando-se um elevado número de inscritos (45), 16 pertencentes à Universidade Sénior de Ponta

Delgada; 11 pertencentes à Academia Sénior da Misericórdia de Angra do Heroísmo; 13 pertencentes à Universidade Sénior da Madalena e 5 pertencentes à Universidade Sénior da Horta.

No segundo período procedeu-se à distribuição de credenciais de acesso aos inscritos (46), via e-mail, verificando-se na primeira semana do curso a desistência de um considerável número de inscritos (14), bem como uma fraca atividade na plataforma, devido à falta de ambientação à plataforma e à tecnofobia detetada em alguns participantes.

Perante as limitações de acesso, ambientação e perceção do mapeamento formativo *online*, o grupo de participantes da Academia Sénior da Misericórdia de Angra do Heroísmo, reuniu dois dias, com acompanhamento da sua coordenadora, instruindo e apoiando na utilização das ferramentas/recursos disponibilizados na plataforma. Verificando-se um trabalho colaborativo determinante, por parte de alunos que detinham competências digitais mais avançadas, no auxílio ou integração dos colegas menos 'dotados'.

Por conseguinte, este trabalho colaborativo veio a resultar num melhor domínio e gestão das principais ferramentas digitais. O mesmo ocorreu com o grupo da Universidade Sénior de Ponta Delgada, que procurou reunir os vários inscritos (16), afim de permitir a melhor ambientação possível à plataforma, apoiados pelo professor de informática, registando-se, contudo uma fraca participação de inscritos (5), sem que fossem conhecidas as principais razões para tão significativa ausência.

Por seu turno, na Universidade Sénior da Madalena, ocorreu a reunião do grupo em dois dias, com uma adesão considerável no número de inscritos (12), apoiados pelo próprio investigador e com auxílio de dois estagiários, tornando-se este apoio crucial para a compreensão de todo o modo de funcionamento do curso. Neste grupo, verificaram-se limitações de manuseamento nas ferramentas digitais, consequência de limitações cognitivas, por parte de alguns participantes, ao nível da concentração e memória. No que se refere ao grupo da Universidade Sénior da Horta, pese embora o baixo número de inscritos (4), todos estes revelaram uma boa ambientação e mantiveram-se envolvidos e comprometidos com as sucessivas dinâmicas de aprendizagem.

Não obstante, a interação presencial permitiu ao investigador prestar *follow up* no acompanhamento das necessidades instrumentais identificadas, sobretudo, as que diziam respeito ao interface estabelecido com plataforma. Ressalva-se que, tornou-se extremamente útil, o acompanhamento de alunos-chave que assumiram o papel de tutores em cada um dos grupos (4).

No terceiro e quarto período incidiu uma observação participante mais refinada dos acontecimentos, em ambiente híbrido, permitindo perceber, que as sessões presenciais (11), com transmissões simultâneas por videoconferência, tiveram um considerável interesse com uma assiduidade média de 18 participantes por sessão. Determinando desse modo, uma forte interação e empatia entre o (e)-formador e os (e)-alunos na abordagem e aprofundamento das temáticas propostas. Denotando-se uma clara maior predisposição para aprender sobre conteúdos alusivos ao envelhecimento ativo. No quinto período foi dada oportunidade de avaliarem o funcionamento do curso, sinalizando-se pontos fortes e fracos, bem como sugestões de melhoria.

Este ambiente híbrido possibilitou, não só a coconstrução de conhecimentos em rede (presencial e digital), como também a oportunidade de interação com a comunidade, pertencentes a várias Universidades Sêniores da Região Autónoma dos Açores, beneficiando de mais-valias, tais como a usabilidade e flexibilidade, eliminando assim barreiras territoriais impostas pelo contexto insular, como é a ultraperiferia açoriana.

O desenvolvimento das sessões síncronas, não deixa de ser particularmente relevante, identificando-se vários impactos, destacando-se entre outros, sentimentos de pertença à própria comunidade em presença, estando esta subdividida em quatro grupos, associadas a quatro ilhas. Ao mesmo tempo, facilitou a compreensão de determinados conteúdos com especificidades mais teóricas, como sejam aquelas integradas na disciplina de Cidadania, sobre temas relacionados com a jurisprudência da pessoa idosa.

A existência das sessões presenciais síncronas, influenciou sobremaneira a eficácia da compreensão acerca dos principais tópicos associados à referida disciplina, conforme se evidencia abaixo, através dos excertos expostos nas sessões presenciais. Este aspeto contradiz a avaliação negativa percebida, quanto aos mesmos conteúdos

disponibilizados, em modo assíncrono, na plataforma (conforme se verificou nas observações participantes *online* e nas entrevistas, por exemplo, em A10ES).

“ (...) tenho gostado muito de estar a assistir a esta aula, tenho aprendido muito com o que a senhora doutora tem dito sobre os direitos das pessoas idosas, eu própria fico mais consciente e desperta e concordo com o que a Maria acabou de dizer (...) também conheço casos que as pessoas se aproveitam das reformas e depois ficam só com dinheiro que o familiar quiser dar (...) mas também vejo que tem que haver vontade do próprio idoso em querer ser ajudado, muitos também não querem (...) outros abandonados pelos familiares, mas é importante falar, peçam, digam (...) no fundo, tudo o que foi dito pela senhora doutora, agradeço, fiquei mais sensibilizada, fiquei mais desperta sobre os direitos, agradeço toda esta informação aqui prestada (...)”¹⁸

“(...) penso que devia haver uma intervenção maior entre Juntas de Freguesia, Casas de Povo, até mesmo os Padres da Igreja, para elucidar as pessoas de mais idade, sobre os seus direitos, a quem é que devem recorrer em caso de necessidade (...) porque hoje em dia há muita, muita falta de conhecimento e às vezes os filhos das pessoas mais fracas escondem os direitos dos próprios pais (...) deveria haver uma articulação muito grande entre todos os poderes políticos e locais sobre todas as necessidades para fazer valer os direitos das pessoas com mais idade, isto é muito importante (...) Eu gostei muito da parte da violência que falou (...) eu acho que hoje há mais violência nos idosos, não é física, é a violência verbal, eu própria já assisti a várias situações (...) é isso e é a negligência, sei de casos em que dizem “tens a fralda suja, não te tiro, há de ser logo se Deus quiser” (...) ou então “não queres comer, não comas”, é esta negligência que vejo estar a aumentar, e isto para quem está dentro do assunto é maus tratos, assim como privar o idoso de ter o seu dinheirinho (...) para muitos ser idoso é ficar interdito de tudo, isto é uma violência.”¹⁹

“(...) eu tenho uma vizinha de 85 anos e há alguns dias atrás teve aqui em casa e vi que ela andava um pouco esquecida (...) ela vive na sua casa tem usufruto dela, entretanto fez uns exames e veio a confirmar-se Alzheimer (...) no entanto a senhora deixou de poder sair de casa, impedida pela cuidadora. A minha questão é a seguinte: será que posso fazer alguma coisa? Posso ir buscá-la a casa para passar algum tempo cá em casa comigo?”²⁰

A observação participante *online* (OPO), sobre este fenómeno, permitiu-nos concluir que o modelo de aprendizagem assistido *online*, reproduziu um grau de eficácia superior, no que se refere à compreensão dos conteúdos sobre direitos e deveres das pessoas idosas, em comparação com os mesmos conteúdos disponibilizados nos

¹⁸ A28OPO (12 de maio de 2019 em sessão síncrona – Juíza Ana Sofia Carvalho – “Direitos fundamentais da pessoa idosa”)

¹⁹ A30OPO (12 de maio de 2019 em sessão síncrona – Juíza Ana Sofia Carvalho – “Direitos fundamentais da pessoa idosa”)

²⁰ A10OPO (12 de maio de 2019 em sessão síncrona – Juíza Ana Sofia Carvalho – “Direitos fundamentais da pessoa idosa”)

diversos repositórios. Verificando-se, conseqüentemente, maior interesse e motivação, na exposição de representações, através da linguagem oral, do que ao invés na linguagem escrita disponível no espaço dos Fóruns.

Esta alternância de desempenhos, pode explicar-se pelo fator crítico – confiança – quer na utilização das próprias ferramentas, quer no próprio ambiente de aprendizagem, havendo maior segurança na exposição ou interação oral, do que na escrita, sendo este um aspeto interpessoal que impulsiona o desenvolvimento de atividades sociais, tais como a colaboração e partilha, reconhecendo-se também a confiança como um fator facilitador da interação com a tecnologia, manifestado através de crenças, intenções e atitudes (Sousa *et al.*, 2014).

Não obstante, no ambiente de *e-learning*, verificou-se uma inibição à exposição nos Fóruns, sendo este aspeto plenamente assumido em entrevista, por parte de alguns participantes, motivado pela interiorização de estigmas quanto às suas habilitações, estatuto social e área de residência, denotando-se autoexclusão na participação digital em alunos (3) provenientes do meio rural.

“Não gosto de pensar na ideia que as ideias que escrevo vão ser vistas por todos e de pensar o que elas pensam sobre a maneira que escrevo.”²¹

Contrariamente, assistiu-se a uma participação assídua e empolgada daqueles que sentiram uma progressão satisfatória na aquisição de competências digitais, verificando-se um considerável fascínio pelo controlo e domínio tecnológico.

“Nunca pensei que algum dia iria ter um curso destes assim, no conforto dos nossos lares, atrás de um *tablet*, a ver as minhas amigas na Academia, porque estou doente não posso sair, e o senhor doutor a dar aula no Pico. Depois da aula acabar, posso ir ao computador e ler descansadamente a matéria dada.”²²

É também interessante observar-se e-formandos que tiraram partido das características do fator - flexibilidade - tempo e espaço proporcionado pelo *e-learning*, bem como o autoreconhecimento do bem-estar de aprender a distância, de forma livre e autónoma.

²¹ A26NC (06 de junho de 2019)

²² A5NC (09 de maio de 2019)

“Foi uma boa oportunidade estar acompanhar as aulas à distância, no portátil, quando estava acompanhar o meu primo em Lisboa, que teve estar em tratamentos. Por isso é que faltei às aulas aqui na Academia, como já tinha avisado. Onde podia e há hora que podia, no meu caso era na residencial onde estávamos a ficar. Depois sentia também algum bem-estar em ler e ver os vídeos sobre matérias que nos dizem tanto, em vez de estar parada a ver televisão, com notícias só com desgraças.”²³

Em suma, a observação participante em contextos híbridos, permitiu manter uma bidirecionalidade colaborativa entre participantes e formadores, mediado pelos vários tipos de comunicação interpessoal e digital, quer em ambiente pedagógico presencial, quer em ambiente pedagógico *online*. Melhor, por um lado, conferiu a oportunidade para uma participação mais pessoal, individual e espontânea, através da oralidade, ocorrida aquando das sessões presenciais e síncronas, por parte de quem revelava maior inibição para a participação nas demais atividades assíncronas. E, por outro lado, uma participação mais reflexiva, ponderada e em profundidade, sobretudo nos espaços abertos Fóruns, por parte, de quem detinha maior predisposição para uma partilha colaborativa escrita, quanto à personificação das suas ideias e sentimentos.

Podemos deste modo afirmar, que as demais interatividades, comportamentos e atitudes demonstradas pelos participantes ao longo do curso, evidenciaram práticas de autopromoção e a confluência dos demais pilares associados ao envelhecimento ativo – participação, saúde, segurança e aprendizagem ao longo da vida –, assim como a otimização do capital intelectual e cultural.

8.6. CONHECIMENTOS, MOTIVAÇÕES E NECESSIDADES

A recolha de dados obtida através da entrevista procurou responder aos seguintes objetivos específicos: OE2. Dotar alunos de universidades seniores de conhecimentos sobre envelhecimento ativo e cidadania; OE3. Identificar as motivações e necessidades associadas à participação dos alunos; e OE4. Compreender as perceções dos participantes quanto aos impactos sociais, educativos e digitais no seu processo de envelhecimento ativo.

²³ A6NC (16 de maio de 2019)

Apresentam-se, seguidamente, os resultados que emergiram da análise de conteúdo das 17 entrevistas realizadas, convertidas e estratificadas em (sub)categorias, sendo organizadas, de acordo com a Tabela 10. Tentamos descrever a interpretação dos significados e/ou representações que levaram alunos seniores a participar no Curso ALV B'SÉNIOR, procurando compreender os seus conhecimentos adquiridos, motivações para a sua participação e necessidades associadas. Acresce, que coexistiram elementos que seriam passíveis de integrarem mais do que uma (sub)categoria, dada a dispersão de alguns discursos que dificultaram a sua sistematização, obtendo-se por enquadrar nas (sub)categorias que julgamos ser as mais dominantes.

Tabela 10 – Categorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	N.º REGISTOS
1. Experiências significativas de ALV	1.1. Experiências passadas	25
	1.2. Experiências presentes	18
		Subtotal= 43
2. Experiências em literacia digital	2.1. Literacia digital básica	12
	2.2. Literacia digital avançada	13
		Subtotal= 25
3. Fatores críticos de ALV	3.1. Fatores pessoais	10
	3.2. Fatores profissionais	8
	3.3. Fatores socioeducativos	10
	3.4. Fatores socioculturais	6
		Subtotal= 34
4. Fatores críticos de participação no Curso ALV B'SÉNIOR	4.1. Motivações e potencialidades	33
	4.2. Necessidades e limitações	18
		Subtotal= 51
5. Impacto do Curso ALV B'SÉNIOR no processo de envelhecimento ativo	5.1. Saúde	10
	5.2. ALV	13
	5.3. Segurança	11
	5.4. Participação	13
	Subtotal= 47	
6. Idealização da EaD	6.1. Pontos fortes	12
	6.2. Pontos fracos	11
		Subtotal= 23
7. Idealização de QdV	7.1. Oportunidades	12
	7.2. Ameaças	3
		Subtotal= 15
8. Expetativa de vida centenária	8.1. Otimista	11
	8.2. Pessimista	4
		Subtotal= 15

Total= 253

8.6.1. EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DE ALV

Este ponto remete-nos para as experiências educativo-formativas mais significativas das vidas dos participantes. Consta-se que pelo tipo de carreiras profissionais exercidas (e.g. professor), algumas exigiram a aquisição de conhecimentos e atualizações permanentes ao longo das suas atividades profissionais, quer as de longo prazo (passadas), quer as de curto prazo ou atuais (presentes). O que nalgumas situações, aprender ao longo da vida ocorre de forma natural e gradual, por inerência das suas profissões, conforme se demonstra na seguinte subcategoria.

- **EXPERIÊNCIAS PASSADAS**

O facto de se constatar a passagem entre a vida ativa para a vida inativa, tal não fez abrandar a vontade ou predisposição para aprender, reconhecendo-se inclusivamente, que os processos de aprendizagem, são essenciais ao enriquecimento pessoal ou cultural, para alunos pertencentes a Universidades Séniores, onde estes podem encontrar nestas organizações sociais, uma nova oportunidade para continuar o seu processo de autoaprendizagem.

“Fui fazendo complementos que na altura eram obrigatórios, os formadores vinham cá (...) da Escola Superior de Educação de Lisboa, tirávamos aqueles dias só para formação, fazíamos reciclagem aos programas, aos métodos (...) isto de estar a aprender para mim, é uma coisa naturalíssima, desde há muitos anos, adoro ler, ver coisas novas, ficamos sem dúvida com a nossa mente mais aberta, vemos o mundo com outro olhar (...)” (A6ES)

“(...) tive sempre muito gosto em aprender ao longo da vida, ter atualizações (...) porque o conhecimento evolui (...) no meu trabalho tinha que fazer sempre várias formações, aliás tive sempre muitas formações ao longo da minha vida, mas essas eram obrigatórias (...)” (A10ES)

A revelação das experiências mais significativas passadas, permite-nos pensar, de igual modo, que a continuidade da aquisição de aprendizagens, pese embora tenha significados distintos, têm em comum uma motivação intrínseca para aprender de forma permanente, conforme aludimos anteriormente, intercetado pelo pensamento de Pinto (2008: 36), onde esta refere que “os alunos das UTI’s estão interessados em aprender como em conviver”.

- **EXPERIÊNCIAS PRESENTES**

Muitos dos entrevistados revelam, que aprender constitui um verdadeiro desafio e uma soberana oportunidade para adquirir novas aprendizagens significativas, conforme demonstram os seguintes excertos.

“(...) houve um trabalho de Antropologia que foi muito marcante, porque deu-me muito trabalho, tive muito interesse, aprendi a dominar mais a fotografia, word e outros programas (...) essa não (disciplina de Antropologia), foi uma opção minha, opção pessoal, foi um desafio (...) para mim, acaba por ser sempre um bom investimento, quer financeiro pelas propinas que pago, quer no tempo que vou despendendo nas horas de estudo que tenho de tirar, saber, aprender (...) aqui, por exemplo (Universidade Sénior), estou inscrita nas mesmas disciplinas há 3/4 anos, embora a matéria no fundo, seja sempre a mesma, mas penso que há sempre algo de novo para aprender.” (A10ES)

“Para dizer a verdade eu tenho aprendido muito aqui na Academia, porque tirei a 4.ª classe há muitos anos (...) gostava de ter continuado a estudar, mas não havia dinheiro para tudo (...) então aqui descobri muita coisa nova, novas pessoas e professores.” (A2ES)

“(...) chego à conclusão que qualquer um é capaz de ser bom profissional, desde que não se conforme com o essencial, tem que procurar sempre ir mais além em busca de melhores respostas, melhores conhecimentos (...) e sou uma pessoa muito organizada, metódica e quero saber um bocadinho mais (...) sei sempre para onde vou e o que quero fazer (...)” (A7ES)

Por aqui, se depreende a abnegação para a manutenção de uma vida ativa e comprometida numa fase da vida pós-reforma, a predisposição para o desenvolvimento de atividades otimizadoras que permitam um bom controlo e gestão da sua pessoa e bens. Coincidindo, inclusivamente, com as orientações e o paradigma de aprendizagem ao longo da vida, concebido e emanado pela Comissão das Comunidades Europeias (2006: 10), onde esta insta ser “necessário alargar a oferta de possibilidades de educação aos reformados (...) dado que as pessoas estão a chegar à idade da reforma em melhores condições de saúde física e mental e que a esperança de vida para além da reforma está a aumentar. Assim, a aprendizagem deve constituir uma parte integrante desta nova fase da vida”.

8.6.2. EXPERIÊNCIAS EM LITERACIA DIGITAL

Verifica-se que todos os participantes no curso ALV B'SÉNIOR possuem e utilizam computador, *tablet* e/ou *smartphone*, cujo manuseamento destes dispositivos permite desenvolver competências digitais, favorecendo inevitáveis literacias ao longo do tempo, em que a participação no próprio curso ajudou também a impulsionar, não só novas aptidões instrumentais, mas também a interagir com conteúdos ou aprendizagens significativas.

Tendo presente a observação participante presencial (OPP) e *online* (OPO), bem como os significados manifestados em entrevistas, identificámos dois níveis de literacia, que subdividimos em subcategorias designadas de literacia digital básica e avançada. Uma grande parte dos participantes denota possuir conhecimentos em TIC, num nível avançado, representando esta competência, um aspeto decisivo para o incremento de vários fatores, como sejam: independência; inclusão (social e digital) e integração social com as comunidades físicas e/ou virtuais. Neste sentido, e corroborando com Gil (2015), a falta de literacia digital é suscetível de um maior risco de exclusão social e de maior desigualdade social, tornando-se por isso, num tema recorrente dos debates políticos (Idem).

- **LITERACIA DIGITAL BÁSICA**

De acordo com alguns entrevistados, o facto de deterem algum domínio nas TIC, tal permite ter uma participação mais ativa e inclusiva com as comunidades locais e com as redes familiares distantes, muitos deles emigrantes, levando-os a estabelecer e a reforçar laços afetivos familiares, contrariando desse modo, fatores de exclusão social, não revelado explicitamente, mas subentendido nas entrelinhas, como sejam: fuga ao isolamento social e solidão.

Enfatiza-se desta forma, que a otimização de competências digitais, permite não só, o acesso à mobilidade digital, como também incrementa a autonomia, a autoestima e a qualidade de vida, tal como refere Gil (2015).

“Comecei a trabalhar com computadores há pouco tempo, porque o meu filho ofereceu-me o seu computador (...) ensino-me a acender, a mexer nos lugares certos (...) eu fui escrevendo tudo o que ele me dizia para não ter depois tantas dificuldades. E tenho que dizer que me dá muito jeito para eu falar para a América

com a minha outra filha, vejo o *Facebook* para ver as coisas das minhas amigas e não mais do que isso.” (A2ES)

“Começou acerca de 6 anos atrás quando cuidava da minha mãe, onde fui aprendendo a mexer num computador, explorando e mexendo (...), mas ajudou-me também as aulas de Informática, cá na Academia, onde vou abrindo o *Google* e *Facebook* (...) eu agora ao utilizar o telemóvel também fico muito mais à vontade, por exemplo, para fazer videochamadas com minha tia na América, dá muito jeito, porque estamos sempre em contacto todos os dias.” (A5ES)

“Hoje o telemóvel até tem e-mail, mandamos através dele os e-mails que é preciso. Eu com as aulas de informática fui ficando mais motivada. O professor Hélder Costa estava aí, muito disponível e muita gente aprendeu muito através dele. Tive aulas de informática durante 2 anos (...) o computador já é diferente, para já fica no andar de cima de minha casa, leva mais tempo a abrir, mas com o telemóvel facilita e muito (...) olhe os seus e-mails e as mensagens do curso, eu via e respondia através do telemóvel (...) para além de conseguir consultar o banco, finanças e tudo o que preciso de forma muito rápida (...).” (A1ES)

Assim, o acesso imediato a aplicativos móveis, (e.g. redes sociais, e-mail) representa um conjunto de soluções versáteis e de fácil acesso, respondendo aos vários interesses ou necessidades, permitindo o estabelecimento e o estreitamento de contactos com familiares e amigos, em momentos síncronos, estabelecidos por videochamadas.

Ao mesmo tempo que o e-mail, possibilita a comunicação imediata intercedidos pelos aplicativos, favorece a recolha de informações no que se refere às suas áreas de interesse e a corresponderem, de forma imediata e direta, por exemplo, às suas áreas de *e-banking; e-government; e-commerce* (Idem).

- **LITERACIA DIGITAL AVANÇADA**

Tornou-se evidente a utilização continuada e o convívio natural com as TIC, por parte de outro grupo de participantes, dadas as necessidades de acesso a ferramentas digitais, evoluindo gradualmente ao longo do tempo, primeiro enquanto função instrumental, posteriormente, para uma função mais lúdica, e por fim, para aquisição de informação, atualização e de aprendizagem, nesta atual fase de vida inativa.

“A minha experiência com o digital começou muito cedo, desde logo com aqueles computadores grandes, pesados, sendo no início de forma obrigatória termos de utilizar, passando depois a ser uma ferramenta de trabalho diária. Depois comecei a usar em casa também, onde usava o meu próprio computador, para fazer pesquisas para os meus interesses pessoais (...) agora mais tarde, então liguei-me aos *Facebooks* e a essas coisas, sendo agora um contacto mais permanente.”(A8ES)

“A minha relação com o digital começou desde muito cedo, na minha profissão enquanto trabalhava (...) a minha empresa foi das primeiras nos Açores a terem computadores, nós e o BCA. (...) Era um computador dentro de um quarto que tinham de ser muito bem protegido, era da marca *Nixdorf*, alemãs, isso talvez para os anos 70. Agora para mim o computador é um instrumento de trabalho, serve também para os meus tempos livres, jogo jogos, jogo cartas (...) mando uns e-mails a amigos (...)” (A10ES)

Perante o reconhecimento do aumento e intensificação da relação digital, há quem considere que o digital esteja ao serviço do utilizador e não o contrário, evitando-se eventuais dependências da Internet.

“Tive que começar a utilizar o digital, primeiro, por obrigação profissional, mas tudo o que sejam automatismos digitais eles é que estão ao meu dispor e não o contrário. Por exemplo, quando quero ouvir música vou à Internet, ponho ali quando quero, mas está o digital ao meu serviço e não o seu contrário, de resto vou ver os e-mails para e quando preciso, vejo quem faz aniversário, vejo o tempo que vai fazer, uma coisa que preciso vou procurar, tenho uma dúvida, vou lá consultar (...), mas nunca haverá uma máquina tão boa e tão perfeita como nós (seres humanos).” (A13ES)

Depreende-se que o facto de existir uma larga interação com as TIC, ao longo de vários anos, influenciou decisivamente para que tirassem maior partido das ferramentas digitais disponíveis, e conseqüentemente, otimizou competências digitais, decorrentes das suas atividades profissionais, até ao presente momento.

Outro aspeto importante, refere-se ao ambiente digital, conferir ele próprio a oportunidade de acesso à educação e/ou formação *online*, resultando em reconhecidas experiências positivas em percursos de EaD, conforme foi o caso identificado de uma licenciada em Educação, que realizou o seu percurso académico na Universidade Aberta. Outro caso identificado decorreu da necessidade formativa, em aprendizagem virtual, em contexto laboral.

“(...) tinha tido uma experiência anterior com *e-learning* com a minha licenciatura na Universidade Aberta, num curso de Educação.” (A17ES)

“Na companhia de seguros onde trabalhava tínhamos a necessidade de ter várias alturas para atualizarmos informação acerca de novas leis que apareciam (...) sobre novas operações que tínhamos depois de implementar (...) estando nós a receber formação através do *e-learning* de colegas do Continente, mas nada a ver com esta *Moodle*.” (A8ES)

Neste contexto, parece-nos que o benefício da infoinclusão, contribui determinadamente para uma dupla inclusão (social e digital), promovendo assim, o acesso à (in)formação e atualização e assume-se como um papel regenerador nos seus projetos de vida.

8.6.3 FATORES CRÍTICOS DE ALV

No que se refere aos fatores críticos de ALV, conseguimos identificar aspetos pessoais, profissionais, socioeducativos e socioculturais, legitimando a ideia, de que as demais atividades inerentes à aprendizagem constituem, por si só, elementos estruturais do envelhecimento ativo, independentemente dos seus contextos e propósitos de vida.

- **FATORES PESSOAIS**

Tornou-se revelador o autoreconhecimento dos entrevistados, quanto aos benefícios pessoais adquiridos por intercedência das suas aquisições continuadas de ALV's, permitindo com isso, redescobrir novas consciências de si próprios, dos outros e do mundo que os rodeia, representando *per si*, um modo de emancipação social, um fator de segurança, inclusão, participação, e inclusivamente de estímulo cognitivo.

Coexiste a percepção clara dos entrevistados, que o seu envolvimento em processos de aprendizagem, contribui para o seu enriquecimento pessoal e cultural, mantendo-os mais atualizados e permite ter uma visão mais crítica da realidade circundante.

“(…) adoro aprender coisas novas, adoro economia, gosto muito de ler livros sobre economia (...) tenho agora uma visão mais macro para saber como as coisas funcionam. Ouvíamos umas conversas de café (...), mas saber como as coisas funcionam (...) agora não, é diferente, fui sabendo mais coisas ao longo da vida (...). Aprender para mim, enriquece enquanto pessoa, sinto-me mais seguro, mais confiante, dá-me confiança em mim mesmo (...)” (A12ES)

“(…) primeiro temos que aceitar que envelhecemos e para combater algumas ideias, temos que aprender e saber coisas novas para termos uma mentalidade mais jovem (...). Quanto mais se sabe, mais se sabe que há mais a aprender. Os cientistas estão sempre em permanente descoberta, portanto o saber é uma coisa inacabada e temos que acompanhar (...)” (A13ES)

No caso particular da frequência no curso ALV B'SÉNIOR, há quem reconheça que adquirir conhecimentos específicos em áreas-chave, serve um bem-comum, a ser reconvertido em novos conhecimentos e servir de partilha aos seus pares.

“Sabe que a gente aprende todos uns com os outros, não sabemos tudo e como tenho uma vontade sempre muito grande em aprender (...) pronto, esta foi uma oportunidade que quis agarrar para experimentar. Mas eu aprendo para depois querer partilhar com as outras pessoas nas minhas aulas aqui na Academia.” (A3ES).

- **FATORES PROFISSIONAIS**

Outros participantes, reconhecem que “aprender a aprender”, tornou-se num verdadeiro fator intrínseco e endógeno ao longo do percurso singular das suas vidas, sendo, necessariamente, transformador de novas formas também de “aprender a fazer”, naquilo que viria a ser o exercício das suas atividades profissionais.

“(…) quando fiz o curso não tinha bem assente os pés no chão (...) e depois eu estava muito desperta para novas aprendizagens. Eu trabalhei durante 35 anos no ensino e por isso o bicho para aprender fica sempre connosco (...)” (A1ES)

“(…) o que tive em contexto de formação foram sessões por webconferências com formadores que deram formação do Continente, para não terem que se deslocar (...) sendo isso muito positivo, pois tirámos proveito dessas formações para colocarmos em prática sobre novos cuidados ou técnicas que aprendíamos. (...)” (A4ES)

- **FATORES SOCIOEDUCATIVOS**

Importante foi também verificar que as Universidades Sêniores ao promoverem ofertas formativas não formais, envolvem os indivíduos em atividades socioeducativas entre as várias comunidades de aprendentes, cujas *praxis* traduzem-se na participação comprometida e continuada de atividades educativas, culturais e de convívio social (Jacob, 2005). Constituindo, conseqüentemente, fontes de bem-estar, induzindo autoreconhecidos efeitos psicológicos positivos, bem como uma oportunidade de dar novos sentidos de vida, tal como demonstram os seguintes discursos destes participantes.

“Eu adoro aprender coisas novas porque sinto-me sempre mais rica (...) quando saio de uma aula com coisas novas e que nos cativam a atenção e traz-nos maior *know*

how (...) fico com outro bem-estar, porque ficamos a pensar no que aprendemos e se calhar não ficamos a pensar em desgraças (...)" (A15ES)

"Vou ficar sempre disponível para aprender, porque já lá vai o tempo que pensava que desligando "fichas" ia ficar melhor (...), mas depois pensamos "o que é que andamos aqui a fazer há nossa vida, vai ser só comer e dormir?". Não, tem que ser ao contrário, sempre a ligar "fichas" do que mais nos interessa e conseguirmos sentir úteis para a sociedade, com quê? Lá está, com o nosso saber!" (A16ES)

Outro dos motivos da participação em ambientes socioeducativos, bem patente nos discursos dos entrevistados tem a ver com a procura de relacionamentos interpessoais (Pimentel & Vieira, 2016), que permite colmatar uma dupla necessidade: primeiro permite suportar um conjunto de perdas relacionais, e por outro, permite adquirir conhecimentos e atualizações, por reconhecerem a velocidade das várias transformações sociais.

"(...) existe aqui um grupo de amizade, percebi que esse grupo ia frequentar e como tenho amizades, lá fui (...) aprendendo coisas sempre novas (...). Antes do início de participar na Academia, com a doença e partida da minha mulher, foi um choque (...) ficamos a pensar que somos das pessoas mais infelizes do mundo, ficamos isolados dentro de quatro paredes e depois surge a conclusão de que temos uma missão: "quem cá está tem de avançar!" (...) aprendemos a lidar mais connosco mesmos! (...)" (A7ES)

- **FATORES SOCIOCULTURAIS**

Estes ambientes de aprendizagem constituem, igualmente, oportunidades de transmissão de conhecimentos, o que desponta para fortes sentimentos de pertença, autoafirmação pessoal e o contributo para o desenvolvimento identitário de uma comunidade, onde sobressai uma curiosa interpretação acerca do desenvolvimento sustentável e de uma conduta de solidariedade, conforme bem ilustra o seguinte excerto.

"(...) estão a fazer um livro sobre etnografia sobre os moinhos de vento (...) e eu sei de muitos (...) pronto já está, um contributo meu para a sociedade. Essa coisa não é para mim, tenho uma filosofia de vida que é: "o que nós temos é um empréstimo dos nossos antepassados e uma herança para os nossos filhos e para os nossos netos! (...)"(A16ES)

Aprender ao longo da vida configura, igualmente, um modo de autodeterminação, autonomização, independência e de autorealização, verificando-se em muitos

entrevistados, uma disponibilidade incessante de adquirir novos conhecimentos, legitimando a configuração de vários significados de e para a vida, conforme demonstram os excertos seguintes.

“Se eu tiver saúde, vou ter de certeza predisposição sobre coisas que gosto, por exemplo, História e quero aprender ainda mais. (...) Tenho interesse em aprender coisas novas (...) não é a procura de “canudos” até porque o curso onde estou agora não vou ter “canudo” porque não vou fazer Estatística, vai ficar atrás, e eu não gosto! (...) aliás, eu só faço o que quero, o que gosto e o que posso! Eu sei muito bem dizer “não”! Por exemplo, para o ano não vou me inscrever em música, já não me dá satisfação, não me dá alegria (...)” (A10ES)

“Estou em casa desde outubro de 2013 (...) tive cerca de um mês sempre a ver filmes, depois disse “isto não pode ser assim!” (...) Vi um curso de iniciação em fotografia, inscrevi-me, tive um mês, adorei (...) saíamos à praia, caminhadas, etc. (...) Depois comecei a fazer trilhos (...) depois fiz o curso avançado em fotografia, já com edição e essas coisas todas (...) depois fiz um curso de cozinha vegetariana, também fiz (...) depois nas natações, hidratações (...), mas sentia que tinha que ter mais atividades que tivesse a “cabecinha” a trabalhar! (...) Veja que uma vida desde os 7 anos, até aos 58 anos, sempre de roda de livros, ler, aprender, papéis e depois de um momento para o outro sem nada, não chega! (...) Tenho que aproveitar o tempo para fazer coisas que me dão prazer e inscrevi-me na Universidade dos Açores para tirar economia (...)” (A11ES).

Conclui-se assim, que aprender ao longo da vida contribui para o enriquecimento quotidiano mais autónomo, reforçando o *empowerment* e diminuindo a solidão, facilitando o acesso e a utilização da informação, permitindo o desenvolvimento de competências para intervir nos mais diversos domínios da vida em sociedade (Pinto, 2008).

8.6.4. FATORES CRÍTICOS DE PARTICIPAÇÃO NO CURSO ALV B’SÉNIOR

Em relação aos fatores críticos de participação no curso ALV B’SÉNIOR, conseguimos perceber que existem motivações e potencialidades associadas à procura de conhecimento para valorização pessoal e cultural, sendo estas acompanhadas de necessidades e limitações inerentes à experiência de frequentar uma ação socioeducativa inovadora num cenário como o *b-learning*.

- **MOTIVAÇÕES E POTENCIALIDADES**

Relativamente às motivações e potencialidades pensados enquanto fatores críticos de participação no curso ALV B'SÉNIOR, percebemos que os alunos participantes adquiriram aprendizagens significativas, reconvertidas em boas práticas nos seus contextos de vida diários, constituindo também, um despertar para a importância da manutenção de hábitos e estilos de vida saudáveis. A disciplina de Envelhecimento Ativo revelou-se aquela que reuniu maior interesse e envolvimento do grupo, sobretudo, em conteúdos no domínio da saúde e da qualidade de vida, sendo o seu acesso livre, gratuito e ilimitado temporalmente, conforme enfatizam alguns dos entrevistados.

“Quando surgiu esta oportunidade foi uma luz que se abriu, porque andava à procura de um curso destes já algum tempo, andava a pesquisar, inclusivamente, em Universidades, cursos de ALV, mas o preço a pagar é muito elevado e nem toda a gente tem possibilidades, incluindo eu. (...) Quando surgiu este curso foi uma âncora que apareceu e eu agarrei, porque era isto mesmo que eu queria e procurava. (...)” (A17ES)

“(…), pois como lhe disse, não consegui entrar logo nos primeiros dias, porque a informação do curso enviada aqui da Universidade Sénior, foi parar ao *spam*. (...) Mas na verdade o que me levou a inscrever no curso, foi o “ALV”, para mim foi um chamariz, percebi o que é que podemos ganhar com isto, portanto o próprio nome já chama. (...) E depois de perceber o significado de aprendizagem ao longo da vida, mais sentido me fez que eu participasse, sendo matérias que ficam para a vida (...)” (A8ES)

Identificaram-se outros fatores críticos de participação no curso, por um lado, o interesse na aquisição de conhecimentos, manterem-se atualizados, ativos e comprometidos. Por outro lado, o carácter inovador e flexível dos artefactos digitais, conferido pelo curso *b-learning*, implicando a intervenção direta de vários formadores provenientes de diferentes áreas do saber, com linguagem acessível e assertiva, ao mesmo tempo que acompanhados em ambientes de aprendizagem virtual. Verifica-se que contribuiu, igualmente, para o seu enriquecimento pessoal, potenciando por essa via, e holisticamente, a melhoria da qualidade de vida, com a percepção clara que o curso conferiu mudança nos seus hábitos, promovendo a sua autonomia e favorecendo o seu *aging in a place*.

“Quanto ao curso em si, a pertinência dos temas foram muito assertivos para as nossas necessidades, a linguagem bastante acessível, creio eu, assentaram muito no que precisamos e tiveram muita atualidade.” (A3ES)

“A passagem de outros professores foi muito importante, porque são pessoas que sabem muito sobre determinadas áreas e estiveram connosco a partilhar saberes de uma forma muito simples e acessível que compreendíamos o que estava a ser dito, estavam ao nosso nível (...) deram-nos pistas sobre a nossa conduta de vida (...) gostei em particular da aula de saúde, porque podíamos fazer coisas práticas em grupo, por exemplo, o exercício de respiração. (...)” (A17ES)

“(...) o curso mudou a minha cabeça, mudou certos hábitos (...), por exemplo, tenho uma luz acima das escadas que estava sempre apagada, agora não, para não escorregar. (...) Mudou certos hábitos, estar mais aberta à mudança, pensar mais em mim, olhar mais para mim, eu sempre vivi para os outros. Tenho de estar mais aberta ao novo, ao diferente, pensar mais em mim!” (A17ES)

- **NECESSIDADES E LIMITAÇÕES**

Na fase inicial do curso assistiu-se a alguma relutância e desconfiança quanto ao modelo formativo, funcionamento e requisitos necessários, sendo as limitações iniciais colmatadas com a ambientação gradual, às dinâmicas e pressupostos pedagógicos das respetivas sessões presenciais e *online*.

O facto de estarmos em presença de participantes com diferentes graus de competências e literacias digitais, aliado ao facto de não haver um acompanhamento técnico individualizado a *full time* para ultrapassar limitações instrumentais, fez limitar a sua participação inicial no ambiente *online*. Verificando-se assim, por parte de alguns alunos, tecnofobia na gestão de ferramentas, inibição de interação em rede ou maior dificuldade em localizar o alojamento dos conteúdos, limitando conseqüentemente, a sua partilha de ideias e/ou experiências, ou a falta de tempo para processar os conteúdos disponibilizados e com melhor aprofundamento de algumas das temáticas.

“A maior dificuldade que me parece acerca deste curso, foi a falta de tempo, ou seja, foi muita matéria para muito pouco tempo para lermos e refletirmos, deveria ser mais espaçado em mais semanas, para maturar melhor (...) é importante ter mais tempo para ganhar rotinas no domínio do digital (...)” (A3ES)

“Acho que devia-se ter feito um aprofundamento e uma discussão com o professor Sandro, devia ter havido um Fórum entre todos para que todos pudéssemos compreender da melhor maneira possível, discutíamos o assunto entre todos de maneira informal, era muito importante logo a seguir à webconferência tirávamos

notinhas em casa à nossa maneira e no dia seguinte, fazíamos então o debate em grupo.” (A10ES)

“(…) no início tive muitas dificuldades em perceber toda a dinâmica, mas depois de entender já me sentia bastante apta a frequentar. (…) Mas o facto de não ter muita experiência com estas novas tecnologias também inibiu-me de não participar nos Fóruns (…) por não querer me expor, talvez podia dar o meu contributo, mas não me sentia muito à vontade (…) se fosse presencial essa interação era diferente (…)” (A3ES)

“(…) as minhas dificuldades foram logo no início, porque andava a explorar aquelas sítios, ora tocava ali, ora tocava noutra lugar (…) lá fui até conseguir entrar nas disciplinas (…) ia andando para a frente para trás, embora chegasse depois à conclusão que clicando no sítio da página inicial do site era o melhor que fazia e depois lá encontrava os capítulos de cada disciplina (…) não queria, nem me sentia à vontade para escrever aqueles e-mails, ou aquelas mensagens nos Fóruns que alguns chegavam a escrever (…) tinha medo de me expor, expor as minhas ideias por escrito, embora ache que a linguagem do que aparecia escrito pelas pessoas (alunos) estava bastante acessível.” (A6ES)

“Como lhe disse, logo no início tive aquela dificuldade de entrar e saber localizar as disciplinas e os conteúdos. (…) Também tive sempre dificuldades de transmitir as ideias que tenho, mesmo escrevendo, fico com dificuldade em resumir o que quero (…) dificuldades de expressão que tenho que aprender a ultrapassar! (…)” (A4ES)

Estas necessidades e/ou limitações tenderiam a ser resolvidas, caso houvesse a disponibilidade de conferir-se um apoio fisicamente mais próximo e individualizado na fase inicial aos grupos mais distantes (Angra do Heroísmo e Ponta Delgada), possibilitando, por essa via, a realização de atividades e/ou tarefas no sentido de poderem praticar o suficiente, de modo que as novas competências pudessem ser adquiridas com eliminação de ambientes que induzem ansiedade/stress (Gil, 2015).

Curiosamente, assistiu-se num caso particular, a uma inibição de participação nos espaços – Fóruns - em momentos assíncronos, cuja mesma participante, contrastou a sua postura, aquando da realização de sessões, por videoconferência, em momentos síncronos, verificando-se, por exemplo, a sua exposição escrita através do *Chat (Zoom)*, solicitando apoio na disponibilização de som e imagem, para poder acompanhar a sessão a distância.

“A minha maior dificuldade é escrever, como disse, não me sinto capaz e à vontade para dizer o que quero e saber que existe muita gente a ler as minhas mensagens (…) embora o computador tenha aquela coisa que corrige os erros, mas ele avariou e o meu filho ainda não consertou (…)” (A3ES)

“Boa tarde senhores, quero dizer que não estou a ouvir nada vocês, nem estou a ver nada. O que tenho que fazer? (...) Se conseguirem ajudar eu agradecia.” (...) ²⁴

“Olá senhor doutor, gostava de ver e ouvir a senhora professora, será que toquei mal nalguma coisa?” ²⁵

Em algumas situações verificamos que pelo facto de existir uma intercomunicação síncrona, esta poderá ter contribuído para mitigar questões relacionadas com a falta de segurança e privacidade, podendo assim explicar a falta de confiança na intercomunicação assíncrona mediada através da plataforma.

8.6.5. IMPACTOS NO PROCESSO DE ENVELHECIMENTO ATIVO

A frequência no curso ALV B'SÉNIOR, além de fomentar fatores críticos, de acordo com os acima apresentados, também desencadeou um conjunto de impactos no processo de envelhecimento ativo, que importa sintetizar e sistematizar através das várias subcategorias identificadas, designadamente: Saúde; ALV; Segurança; e Participação.

- **SAÚDE**

Verificou-se que os participantes no curso ALV B'SÉNIOR são na sua larga maioria, muito autónomos, demonstrando uma postura de autorealização, superação, abnegação em abraçar novos projetos, desafios e objetivos. Demonstraram motivação para aprofundar conhecimentos em áreas de interesse, e em outras que revelaram-se ser novidade, potenciando assim, o desenvolvimento intraindividual. Coexistiu a perceção de ganhos em saúde (física e mental), e a consciencialização efetiva quanto aos benefícios da manutenção e exercício físico, fazendo compreender que hábitos e estilos de vida saudável, favorecem o prolongamento da autonomia e independência, conforme se torna revelador alguns dos discursos transcritos abaixo.

“Com este curso ganhei até mais entusiasmo de ir às aulas de educação física, não faltar a essas aulas que são muito importantes para nós!” (A1ES)

“(...) facultaram-nos a oportunidade de irmos à piscina, antes não ia, mas agora eu vou! (...) O curso consciencializou-me para olhar mais para mim, veio

²⁴ A3OPO (03 de junho às 15:11)

²⁵ A3OPO (12 de junho às 14:27)

responsabilizar-me mais para as minhas próprias vivências e hábitos, estou mais responsável comigo própria, foi um despertar para muitos cuidados que devemos ter!” (A17ES)

“Este curso ajudou-me a ver-me com mais validade para a sociedade e devemos passar as principais mensagens e depois termos mais atenção com o que comemos, olhe fiquei até com mais atenção em beber mais água durante o dia.” (A16ES)

A história e o percurso de vida e a própria escolaridade são também preditores-chave no desempenho cognitivo, influenciando o empenho intelectual, sendo este um bom protetor para a deterioração cognitiva (Paúl, 2012). A célebre frase *“Use it or lose it”*, quer evidenciar isso mesmo, para a necessidade que o corpo e a mente têm, para serem usados e cuidados em perfeita simbiose, para que se manifestem intactos, até o mais tarde possível, ativados por atividades estimulantes que favorecem o enriquecimento pessoal e cultural, emergindo como uma boa oportunidade do aproveitamento do tempo livre com aprendizagens significativas.

“Este curso valorizou-me imenso, imenso (...) porque ficamos com mais vontade de aprender, porque na vida às vezes damos prioridade a coisas que talvez não são muito prioritárias. (...) Isto veio-me despertar que devemos trabalhar mais a nossa cabecinha! (...)” (A17ES)

“Antes nem dava muita importância a rotinas com saúde, agora sim, até já tenho análises marcadas, vou fazer mais exercício físico, embora faça caminhadas, mas vou procurar fazer outras coisas, eu vou ler quando me for deitar, mesmo que esteja cansada, eu não vou descurar esse aspeto, vou procurar, vou adorar, vou ter sonhos, vou ter projetos! (...) Nós não estamos mortos, não vou viver na perspectiva da morte, era o que faltava, eu estou viva! (...) O meu tempo não passou, passou o meu tempo de juventude, mas o meu tempo é este que estou a viver neste momento!” (A17ES)

“O facto de termos de chegar a casa e ir ao computador e estar ali a ler e a ver coisas novas, claro que estimula! (...) Portanto, para mim, estar em processo de aprendizagem, sinto-me sempre bem, estar com livros, estar com gente, estou sempre bem (...) preenche-me, ocupa-me! (...)” (A3ES)

- **ALV**

Entre os demais entrevistados, encontramos aqueles que também a sua participação possibilitou a oportunidade de autodesenvolvimento, autodescoberta, reorientação de sentidos de vida, em consonância com Hinchliffe (2006), onde preconiza que ALV induz

no indivíduo desenvolvimento pessoal e *empowerment* influenciando criteriosamente a condução dos seus próprios destinos. Assim como, o aprofundamento de conhecimentos adquiridos ao longo da atividade académica e profissional, conforme se evidencia através dos excertos abaixo.

“Para mim, este curso foi uma mais-valia, para eu me recordar (...) eu tirei partido das matérias transmitidas, porque apesar de eu ter desistido da Ordem, há muita matéria que gosto de manter atualizada, e o curso ajudou neste aspeto. (...) Porque vejo glicémias e tensão arterial, mas presto aconselhamentos aos utentes, (...), portanto, tudo isto veio ajudar a reforçar o que já sabia.” (A4ES)

“(...) este curso arrastou-me para uma preocupação que tenho, que foi (...) tive 40 anos de uma atividade profissional que apanhei com imensos ficheiros e burocracias, (...) depois vem a reforma, (...) e fica aquela lacuna por preencher (...) Vou ter que ir usando o meu cérebro e ir esquecendo as coisas boas e más que se passaram durante cerca de 40 anos e ir preenchendo com coisas que sejam úteis no meu dia a dia! (...)” (A8ES)

- **SEGURANÇA**

A modalidade pedagógica do curso *b-learning*, permitiu oferecer o acesso rápido a conhecimentos e a fontes de informação atualizados, imersão em ambiente de aprendizagem híbrido, invariavelmente de modo síncrono e assíncrono, coexistindo relatos de satisfação e fascínio pelo domínio das ferramentas digitais. A acumulação dos vários saberes e a apropriação de competências constituiu, de igual modo, uma fonte de autosegurança e autoconfiança no controlo em processos de decisão.

“(...) deu-me um certo prazer em dominar recursos que a plataforma tinha (...) eu senti-me muito mais capaz, embora eu não seja uma “*expert*” sinto que a questão da acessibilidade é uma vantagem porque responde “aqui e agora na hora!” quando precisamos (...) Ao longo das várias sessões senti que as pessoas estavam envolvidas nas várias disciplinas, e que de maneira geral elas não estavam muito à vontade para participar quer escrevendo, quer até nas conferências. (...) este curso tornou-me uma pessoa com mais experiência, mais capaz, adquiri novos conhecimentos (...)” (A10ES)

“Senti um bem-estar ao estar a estudar neste curso, ficamos com uns marcos e sabemos como podemos e devemos agarrar-nos (...) às vezes temos objetivos, mas não sabemos como pô-los em prática. (...) Assim temos porque em grupo e com professores são os melhores marcos. (...) Queremos ser autónomos e ser independentes, eu ainda sou graças a Deus, mas dá-nos uma segurança muito grande, eu posso, eu posso, eu posso!! (...)” (A17ES)

- **PARTICIPAÇÃO**

Tornou-se perceptível que a participação no curso ALV B'SÉNIOR, teve o mesmo fator motivacional do que se assiste à participação nas Universidades Sêniores (Jacob, 2012), ou seja, a procura pelo contacto social, o evitamento do isolamento e solidão, o estabelecimento ou aprofundamento das relações interpessoais. Sendo que esta integração socioeducativa permite ser, cumulativamente, uma estratégia otimizada de compensação face às perdas psicossociais, permite manterem-se atualizados, 'inforincluindo', desenvolve competências e facilita a comunicação entre pares.

“Este curso permitiu-me também ter uma maior capacidade de intervenção, encorajou-me a fazer mais coisas e melhor, deu-me algum bem-estar por sentir-me incluindo e fazer parte de um projeto. (...) Um indivíduo sozinho é uma múmia, em grupo sente-se muito mais capaz. (...) Foi um estímulo grande e uma boa autoestima, por estarmos a fazer o acompanhamento de coisas que nos interessam, porque o que não interessa põe um indivíduo completamente a leste, não se sente motivado porque não tem interesse! (...)” (A12ES)

“(...) uma das mudanças que este curso provocou em mim, foi ter que olhar mais para mim e cuidar mais de mim, porque eu era uma pessoa que me acomodava facilmente, sem ter vontade para sair, tem sido um empurrão. (...) Pensava “eles estão bem, eu também estou bem assim!”. Ficar em casa, olhar para a televisão, ficava com o meu netinho e dizia “saíam vocês, que eu fico em casa com ele!”. (...) Agora não, digo “está na minha vez!”. Tendo este curso servido de empurrão para eu me tornar mais autónoma (...) depois de ler aquelas dicas do envelhecimento ativo, despertou mais o interesse em mim (...)” (A5ES)

“O facto de passar a usar mais vezes a plataforma ajudou-me também a ultrapassar o medo de fazer coisas erradas no computador ou estragar (...) às vezes posso não chegar lá onde queria e fico chateado comigo mesmo (...), mas com calma se tivermos paciência chegamos lá, e quando chegamos onde queríamos é claro que ficamos satisfeitos e às vezes são coisas simples (...) é preciso recuar às vezes ou começar do início para conseguirmos atingir o que queremos!” (A16ES)

8.6.6. IDEALIZAÇÃO DE EaD

Considerando aquelas que são as principais vantagens e desvantagens da EaD, pretendeu-se compreender como os participantes idealizam a utilização da tecnologia digital com intenções socioeducativas, ficando demonstrado a coexistência de duas posturas antagónicas, sintetizadas a partir de pontos fortes e pontos fracos.

- **PONTOS FORTES**

Identificados que foram os alunos participantes que tiveram alguma experiência ao longo da sua carreira profissional no âmbito do *e-learning*, verifica-se que estes tendem a apresentar uma atitude mais positiva, reconhecendo algumas das principais características do EaD, enquanto ecossistema de aprendizagem e um modelo pedagógico confiável revestido de flexibilidade espaço-temporal, conforme se constata nos seguintes discursos.

“(...) o *e-learning* é já um modo de aprendizagem que veio para ficar, julgo eu. (...) Reconheço agora e com este curso ficou muito mais claro, que há muitas vantagens no *e-learning*, por exemplo, enviar documentos de aprendizagem em anexo, sem que seja em papel é uma grande vantagem, os recursos que é possível acoplar, por exemplo, vídeos do *Youtube*, etc, etc. (...)” (A3ES)

“(...) as vantagens como tinha dito são essencialmente de poupar custos de deslocação e tomarmos apontamentos das matérias concretas, em qualquer altura que estamos mais disponíveis, portanto (...)” (A8ES)

“Lembro-me também de eu ter dado formação para vários colegas dos Açores através do computador, nos últimos anos, (...) onde para me preparar tive que reunir várias vezes, com vários técnicos de informática com experiência em diferentes áreas, para que eles montassem a formação que eu queria, tendo que dar a eles o material que era preciso e eles depois passavam para o computador, ficando depois a formação pronta para eu gerir depois. (...) Gostei daquilo que fiz nessa altura porque esta forma de dar formação permitia poupar custos de deslocação, não era preciso os colegas saírem das suas ilhas de residência. (...) Considero que muitos colegas que não estavam habituados à formação através das novas tecnologias, (...) sentissem que aquilo era um pouco distante, porque não tinham o formador presente, (...) mas depois acho que foram se habituando e começaram a tirar proveito desta forma de aprender através deste modelo.” (A8ES)

“(...) confere autonomia ao indivíduo, porque estuda quando quer, não é hoje é amanhã, não é de dia é de noite, (...) depois sabe o que tem para fazer, pode chegar a casa que sabe estar ali sempre há espera dele (...)” (A13ES)

“As minhas dificuldades foi em saber onde estavam os vários capítulos, mas depois com a experiência fiquei mais habituada, e via isto como as aulas normais, com a diferença que estava sozinha usando o *tablet*, em vez de estar na escola em grupo e com lápis e cadernos (...)” (A15ES)

- **PONTOS FRACOS**

Em sentido contrário, verificam-se perspectivas opostas, que depreendem a existência de desvantagens do *e-learning*, identificando-se representações de ameaça futura a modalidades ou contextos de aprendizagem presenciais, como é o caso das Universidades Sêniores, bem como a característica assíncrona, constituir uma limitação latente, sendo notória a ausência de confiança para fazer face à necessidade de ter-se a presença física do formador enquanto mediador de aprendizagens.

“(...) pode vir a ser um problema, porque depois a pessoa acomoda-se em casa e não sai, então extingue-se as UniSêniores, por isso, importa ter também o contacto com o ambiente físico e presencial (...)” (A14ES)

“(...) a grande desvantagem, é que não temos ninguém em presença para tirar dúvidas, mesmo que a gente ponha por escrito, não é a mesma coisa (...) um professor à nossa frente é diferente (...)” (A8ES)

“As desvantagens que vejo no *e-learning* é que não dão resposta há dúvida que a pessoa tenha na hora em que precisamos (...)” (A7ES)

Como estratégia mitigadora deverão todos os elementos envolvidos em processos de aprendizagem a distância, promoverem e cultivarem a confiança nas interações entre pares, com o devido acompanhamento de professores ou formadores, sabendo estes adequar o ambiente e a utilização das ferramentas digitais para o fim a alcançar (Sousa *et al*, 2014).

8.6.7. IDEALIZAÇÃO DE QdV

Sendo a qualidade de vida (QdV), um dos fatores críticos de envelhecimento ativo, entendemos oportuno aferir a perceção dos participantes, quanto ao seu posicionamento, face a objetivos, expetativas de vida e preocupações, onde sobre a qual sobressaiu aspetos tendentes a oportunidades e ameaças.

- **OPORTUNIDADES**

Estando a QdV das pessoas idosas interdependente dos vários riscos e oportunidades que os indivíduos experimentaram ao longo da vida, assim como da perceção que os indivíduos têm das suas posições e objetivos de vida, das expetativas geradas, dos

padrões de pensamento e das percepções (OMS, 2002). Onde este paradigma é corroborado e comprovado, por muitas das observações participantes verificadas, bem como também dos discursos extraídos dos entrevistados, no qual mantêm uma postura proativa e de positividade acerca dos seus contextos pessoais e culturais.

“É preciso olharmos para o que temos em redor, saber quais os objetivos que temos para atingir, e guiarmos conforme a nossa vontade! (...)” (A8ES)

“Para ter boa qualidade de vida é preciso ter o mesmo pensamento que tenho agora (...) uma mentalidade para adquirir sempre novos conhecimentos, estar ativa. Ser ativa significa dispor do nosso tempo como a gente quer (...) apetece-me cozinhar, cozinho, não me apetece cozinhar, não cozinho e vou comer fora, ou vou buscar comida fora. (...)” (A10ES)

“A minha qualidade de vida é eu saber-me conservar bem comigo mesmo e para poder conviver bem com os outros eu tenho que estar bem e com o mundo que me rodeia. Temos que gostar também de nós mesmos, (...) se isso acontecer, então eu olho melhor para o meu próprio equilíbrio, (...) para a minha alimentação, para o meu exercício físico, atividade mental, percebe? (...)” (A14ES)

“Li uma coisa fabulosa (...) não devemos irritar porque prejudica a nossa saúde, eu já sabia disso e uma pessoa tenta corrigir, mas agora leva-me a pensar que há sempre vários caminhos possíveis de tomar até encontrarmos a solução perfeita para chegarmos ao que queremos. (...) Não ter aborrecimentos é uma maravilha, não ter grandes preocupações, é a melhor qualidade de vida que podemos ter, (...) porque é que vamos aborrecer se uma pessoa não sabe uma coisa ou vemos as coisas como sendo grandes problemas, quando eles são pequenos ou nem sequer existem. (...) Ao longo da vida, vamos afinando o instrumento até ficarmos mais afinados connosco mesmos, a melodia é outra!” (A16ES)

- **AMEAÇAS**

Sentimento oposto detectámos em alguns entrevistados que encaram a sua atual e futura condição de QdV, numa perspetiva ameaçadora, conservadora e realista, mas ao mesmo tempo ambivalente, onde demonstram resiliência, entrega e abnegação, para fazer face às inevitáveis perdas biopsicossociais que ocorrerão ao longo dos anos.

“Eu sinto-me cada vez mais uma pessoa mais madura, porque já vivi muito, e isso torna-me um indivíduo também mais consciente das nossas limitações, mais conformado quanto ao que devíamos ter feito já está feito (...), mas por outro lado, já não tenho capacidade, nem idade para partir para aventuras! (...) Eu faço por gozar uma boa dose de qualidade de vida!” (A7ES)

“(...) eu sou uma pessoa que tenho de ter muitos cuidados, tenho osteoporose, tenho dores por todos os lados, mas a gente faz os possíveis, e penso, eu hoje é que mando em mim e não a dor! (...)” (A6ES)

8.6.8. EXPECTATIVA DE VIDA CENTENÁRIA

Os participantes quando questionados sobre a expectativa de vida centenária, no qual procurou-se validar e corroborar outros conceitos envolvidos (envelhecimento ativo e QdV), bem como aferir-se o posicionamento destes face à possibilidade de alcançarem uma vida longa, revelou-se na maioria dos casos, duas posições igualmente antagónicas, como seja: otimista e pessimista.

- **OTIMISTA**

No discurso dos entrevistados também é possível identificar a predisposição para alcançar o marco cronológico ou biográfico centenário, pese embora a sua natureza subjetiva faça perspetivar o prolongamento de vida estar intimamente relacionado com o sentido do uso e controlo que fazem da vida, denotando fazerem este bom uso racional, de modo a tornar a vida mais longa e prazerosa.

“(...) temos de ter condição de espiritualidade e psicológica, dar valor às coisas, às pessoas, ao mundo que nos rodeia (...)” (A13ES)

“Eu acredito que chego lá aos cem anos (...), mas a pessoa para chegar lá tem de ter o dom da partilha, porque não é o dono de nada! (...) Construir no seu dia a dia o seu próprio bem-estar, mas sempre com metas a atingir, porque vai chegar uma altura que não podemos contar com ninguém, só conosco mesmo! (...) Mas acho que no futuro, poucos conseguirão chegar aos cem, porque muita gente não aprende a criar estruturas para vencer adversidades que a vida lhes vai trazer! (...) Isto é básico, mas ninguém pensa nisso! A autonomia tem que ser sempre aprendida ao longo da vida!” (A7ES)

“Temos de ter uma alta autoestima, gostarmos de nós em primeiro lugar, porque se eu gostar de mim vou tratar bem de mim, se eu gostar de mim, não vou deixar que ninguém me mal trate! (...) Se eu gostar de mim só vou fazer aquilo que eu mais desejar e se eu gostar de mim, eu vou dizer “não!” quando tiver que dizer que “não!” (...)” (A9ES)

“No desporto é importante ganhar, mas saber ganhar é mais fácil do que saber perder. Saber perder nunca gostei muito dessa conversa, aceitar a derrota sim senhor, e saber ganhar, mas sendo humilde! Assim é na vida também (...) de vez em quando temos derrotas (...), mas saber aceitar a derrota não é o mesmo que aceitar a derrota, porque aceitar é acomodar, saber aceitar a derrota é tentar

perceber o que correu mal para perdermos! (...) Não, não (...) é preciso fazer melhor da outra vez, temos que tentar ganhar, se perdermos não temos que nos vergar a ela, a gente não aceita a derrota e vai ter que trabalhar para ganhar na vez seguinte, não é assim? (...) Acho que assim é que é a moral da vida! Esta minha filosofia de vida leva a pensar que ninguém pode perder, porque ninguém está condenado a perder, ficar condenado a perder, não pode ser! Temos que tentar perceber o que fizemos de mal, corrigir para ganhar no dia seguinte e depois e depois e depois (...) e chegar aos cem logo se vê (...)" (A16ES)

- **PESSIMISTA**

Por outro lado, encontramos posições contrárias que associam a maior longevidade ao estado de dependência, assumindo alguma reserva pessimista quanto à possibilidade de atingir-se uma sobrevida centenária acompanhada com QdV.

"Se me disserem que vou viver muitos anos e vou ficar dependente de outros para viver, não quero! (...)" (A11ES)

"Não, não, não acredito, não quero ser velha assim para ficar a depender dos outros para viver! (...) No fundo, ser velho é ser dependente, mas sei que para muitos a velhice está aqui na "cabecinha" (...)" (A10ES)

"Viver até aos cem anos (...) não sei biologicamente, mas vontade não vai faltar porque tenho vontade de olhar para a minha qualidade de vida, se assim não for, sermos monitorizados por máquinas e subjugados às vontades dos outros, para mim não vale a pena! Mas quem sabe? Só um Deus superior. (...)" (A14 ES)

Em síntese, assumimos respeitar a diversidade das várias 'arquiteturas' de personalidades edificadas em cada pessoa idosa, influenciadas e moldadas pela sua complexidade humana, fruto da sua herança genética, história biográfica, construção pessoal, social e cultural. Onde aprender ao longo da vida em ambientes pedagógicos híbridos é pronúncio de aceitação e de autorealização no acesso a oportunidades de aprendizagens significativas e na reconfiguração de processos de envelhecimento ativo, conforme análise pormenorizadamente recolhida através dos participantes no curso ALV B'SÉNIOR, dando assim respostas ao nosso ponto principal da pesquisa.

Importa assim, não nos deixarmos tolher ou influenciar, por ideias e preconceitos idadistas sobre a capacidade da plasticidade na velhice, de modo a permitir projetar, perseguir, comandar e valorizar os seus destinos ou projetos de vida.

LIMITAÇÕES E DIFICULDADES

Pese embora, tenhamos tentado organizar e sistematizar com rigor, procedimentos e resultados, e no essencial tenhamos alcançado os principais objetivos, tal não invalida a deteção de limitações e dificuldades passíveis de serem supridas em futuras investigações, ou inclusivamente, daqui possa decorrer a potenciação de outras linhas de investigação.

Como primeira limitação, constatamos a evolução conceptual acerca do tema da investigação, devido à produção científica evidenciada nos últimos tempos, sobretudo, no que se refere aos benefícios da aprendizagem ao longo da vida e as suas demais formas, enquanto fonte indutora de envelhecimento ativo, inclusão, participação e bem-estar, inviabilizando de todo, um enquadramento atempado da respetiva literatura.

Em termos pedagógicos, o facto da maioria dos participantes serem desafiados a utilizar regularmente a plataforma *Moodle*, sem preparação prévia, tal obrigaria a dedicar mais tempo nos primeiros acessos, tentando suprir da melhor maneira o nível I – Acesso e motivação, com maior exploração inicial às principais ferramentas e o nível II - ambientação (híbrida), conforme o preconizado no modelo *e-moderating* (Salmon, 2000), facilitando o acesso e ambientação às disciplinas e aos seus respetivos conteúdos, atenuando conseqüentemente, elevadas taxas de abandono, conforme verificado no grupo de Ponta Delgada (24%), mesmo contando com o dispensado apoio do professor de informática desta instituição.

Estas dificuldades resultaram, em grande medida, da incapacidade de mobilidade do investigador deslocar-se com maior regularidade, para prestar acompanhamento presencial, a este grupo em concreto, dada a descontinuidade geográfica existente, entre o seu local de residência e os respetivos locais.

Entende-se que para eventuais cursos futuros, este *handicap* é passível de ser revertido, quando numa fase inicial (nível I e II) do curso, ocorra a devida instrução, preparação e delegação destas *skill's* andragógicas, num ou mais tutores integrados no seio do próprio grupo, quer pelo grau de proximidade e afinidade, quer pela sua permanência de interação presencial.

Em favor de uma maior consolidação de aprendizagens, seria crucial haver uma maior carga horária (em ambas modalidades pedagógicas), isto se considerarmos o mesmo volume de tutoriais ou conteúdos programáticos, por disciplina, devendo-se estimar hipoteticamente a duplicação da carga horária, por disciplina (16 semanas / 68 horas), tendo este aspeto sido corroborado precisamente por alguns dos participantes.

Atendendo, a que os conteúdos associados à disciplina de Cidadania, incluíam conteúdos com terminologia própria de jurisprudência, acerca dos direitos e deveres, tal obrigaria aumentar o número de horas em *follow up*, afim de tornar mais acessível, esclarecedor e motivador, influenciando positivamente o grau de motivação neste domínio, conforme ficou bem patente por alguns dos participantes.

Outra limitação identificada, prendeu-se com a pertinência e validação dos conteúdos abordados, que ganharia outro grau de legitimidade, caso os mesmo tivessem sido submetidos a validação prévia, junto de especialistas, em vez de subjugar-se à determinação individual do investigador.

Em termos metodológicos, julgamos que o estudo ganharia outra profundidade, no apuramento e/ou cruzamento de dados em complementaridade com os resultados obtidos pelas entrevistas, no que se refere particularmente ao OE 3 – Compreender as perceções dos participantes quanto aos impactos sociais, educativos e digitais no seu processo de envelhecimento ativo – caso incidisse a aplicação de um segundo inquérito por questionário, logo após a conclusão do curso. Tal permitiria, analisar proficiente e conjuntamente com os demais instrumentos utilizados, quanto à evolução decorrente das experiências dos participantes, antes e depois do curso, aferindo com isso e com outra acuidade, eventuais diferenças ou semelhanças.

REFLEXÃO FINAL

O envelhecimento ativo encontra-se definitivamente nas agendas internacionais, e tendencialmente, com maior penetração na agenda nacional portuguesa, sem que o seja ainda de forma holística, integrada e sistematizada. Assim como, não assumido plenamente, enquanto desígnio e de uma verdadeira política nacional, em estreita articulação com a governança local e sociedade civil. De modo a que a sua aplicabilidade conceptual possa constituir uma realidade em prol do desenvolvimento comunitário, com efeito prático transformador e multiplicador, em ordem à: proficiência em saúde, participação, segurança e aprendizagem ao longo da vida. Se bem entendidos, enquanto preditivos de qualidade de vida e garantia de oportunidades de participação em atividades da sociedade, para qualquer idade, em qualquer meio ou território.

No plano coletivo, espera-se a implementação de medidas concretas e integradas que possam conferir o pleno exercício de uma cidadania proativa, independentemente da idade, em favor da coconstrução de uma sociedade mais plural, solidária e inclusiva.

No plano individual, a autopromoção de um envelhecimento ativo, exige cada vez mais, e de forma precoce, uma predisposição e um compromisso para proceder a reajustamentos face às perdas ao longo de todo o ciclo de vida, que provoquem a mudança de condutas estereotipadas idadistas em posturas proativas, dogmas sectários em ações progressistas e com significado para benefício do próprio cidadão sénior.

Ao longo do presente trabalho de pesquisa-ação, encontramos nas Universidades Sêniores, uma cultura de aprendizagem não formal, capaz de regenerar ganhos psicossociais, onde é promovida uma cultura de envelhecimento ativo comprometido, amadurecido e com aprendizagem significativa. Nestas evidenciam-se a valorização pessoal, o respeito pela dignidade humana de cada aluno, atenuam-se desigualdades baseadas na idade, relativizam-se eventuais incapacidades, disfuncionalidades e/ou ritmos de processamento físico-mental, cujo fator idade não é impeditivo para constituir mudança no estilo de vida, conforme testemunho prestado por alguns dos participantes.

Elegemos como fator impulsionador e fio condutor deste projeto de investigação, precisamente: a promoção da aprendizagem ao longo da vida com conteúdos

significativos, enquanto determinante no processo de envelhecimento ativo, adotando modalidades e dinâmicas pedagógicas inovadoras, como seja o contexto *b-learning*.

Ao longo de todo o curso tivemos a preocupação de prestar o melhor *follow up* possível na ambientação à plataforma, provocar a reflexão e discussão sobre temáticas multidisciplinares associados à autopromoção de um envelhecimento saudável, coadjuvado por matérias relacionadas com o bem-estar físico, social e mental. Assim como temáticas associadas às problemáticas e a contextos com aplicabilidade jurídica para o quotidiano de vida das pessoas idosas mais vulneráveis.

Por conseguinte, desenvolveram-se ambientes de aprendizagem, com maiores níveis de interação na modalidade presencial, do que em *online*, disponibilizando-se em qualquer dos cenários, espaços para partilha de ideias, experiências e boas práticas quotidianas.

O presente estudo de investigação serviu para compreender em profundidade os motivos, os interesses e as dificuldades que levou um grupo de pessoas longevas, a aderirem de forma voluntária, disruptiva e motivada a uma iniciativa formativa inovadora, inclusiva e de empoderamento psicossocial.

Entendemos que para desencadear-se o melhor aproveitamento e consolidação de conhecimentos, interações social, digital e de conteúdos-temáticos, seria de todo pertinente o alargamento da carga horária, de modo a melhorar a ambientação e domínio da plataforma, permitir a dinamização de mais espaços de sociabilidade, reforçar a aprendizagem colaborativa e a realização de mais trabalhos de grupo.

Individualmente, consideramos que a ação socioeducativa em ambiente híbrido, contribuiu para a mudança intrapessoal, potenciou competências psicognitivas e digitais e de multiliteracias em saúde, digital e em direito sobre a pessoa idosa, ao mesmo tempo, promoveu a coesão social por intercedência da plataforma ubíqua *Moodle*, e estimulou a conduta de boas práticas de envelhecimento ativo.

A ação socioeducativa ALV B'SÉNIOR desencadeou impactos nas organizações-recetoras atendendo à disponibilidade destas para a continuidade de ações futuras, conforme foi atestado pelos respetivos responsáveis, fazendo assim comprovar que produções

científico-pedagógicas de natureza semelhante, serão praxiologicamente úteis e relevantes para este universo ou fenómeno investigativo.

Retrospectivando o conjunto de características assistidas pelos participantes, parece-nos admissível afirmar, que cada uma destas pessoas vivencia e assume o seu processo de envelhecimento de forma distinta e altruísta, onde para alguns “a vida ganha sentido quando fazem os outros felizes” e moldam estratégias de adaptação face às perdas de forma multifacetada, onde todos fazem por “gozar uma boa dose de qualidade de vida”, no quadro das suas crenças, valores e ritmos.

Entendemos que a criação futura de cursos desta natureza, com objetivos claros, que atendam às reais necessidades das pessoas idosas, como foi o caso, permitirá estabelecer processos automatizados de aprendizagem, com receção e retenção significativa, como preconiza Ausubel (2003). Tal induzirá, não só a um estímulo e à manutenção do envelhecimento ativo, comprometido e esclarecido, como também promoverá um bem-estar e uma qualidade de vida holística, fazendo potenciar doravante a sociedade do conhecimento, de modo participativo, inclusivo e equitativo.

Concordamos inteiramente com Rocha (2002), quando afirma que a formação ao longo da vida, com incidência particular e direcionada para pessoas idosas, terá que ser avaliado com regularidade, com reajustamentos devidos, e que faça implicar a participação de especialistas de diversas áreas, e conseqüentemente, a promoção de parcerias com instituições científicas. O qual corroboramos e acrescentamos, defendendo que a aprendizagem ao longo da vida com significado, suportado em tecnologias digitais, é efetivamente um fator crítico e otimizador de envelhecimento ativo, a avaliar pelos resultados alcançados.

Temos a expectativa de difundir a experiência e os resultados daqui decorrentes, para que futuras ações semelhantes, possam ser melhoradas, readaptadas, replicadas e circunstanciadas face às expectativas e necessidades manifestadas pelas potenciais comunidades de aprendentes seniores portugueses.

A consumação deste projeto de investigação, implica-nos agora, a produzir um referencial de boas práticas de aprendizagem ao longo da vida *b-learning* para alunos

seniores, assim como a publicação de artigos científicos em revistas da especialidade da gerontologia.

A representação social dominante acerca do último terço de vida associa esta fase a um conjunto de perdas, ameaças e limitações para alcançar novos e/ou velhos objetivos, em que muitos indivíduos tem relutância na aceitação e adaptação ao relógio cronológico – idade – onde se tenta maquiagem traços, marcas e sinais do outro relógio biológico – velhice – resultado da passagem do tempo, condicionando assim, certos modos de pensar e agir.

Ao invés, se perspetivar-se todo somatório de traços e marcos cronológicos e biológicos, como sendo a única forma que temos de viver, que será (inevitavelmente) envelhecendo, devendo-se para tal, tirar partido dos ganhos, oportunidades e potencialidades, possibilitando a (re)definição, (re)invenção e a (re)descoberta de novos objetivos, projetos, sentidos e compromissos de e com a vida.

Num mundo em permanente e acelerada mudança, em permanente e acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, num tempo ininterrupto de pós-desenvolvimento, implica que todos os cidadãos seniores, detenham as competências e conhecimentos devidos e, sobretudo, sejam desenhadores e autores de cada ano das suas vidas, na busca contínua da autopromoção de intraprocessos de envelhecimento ativo.

Almejando constituir e/ou fazerem-se constituir, como parte da soma das várias mudanças pessoais e coletivas, configurando uma possível resposta mais preparada e adaptada, face às sucessivas transformações circunstanciadas das realidades omnipresentes, onde a aprendizagem ao longo da vida e o envelhecimento ativo, serão tidos *ad aeternum*.

BIBLIOGRAFIA

- Abad, C. (2011). *Espacios Rurales y Urbanos frente el desarrollo sostenible*. Madrid.
- Almeida, A. (2007). *Educação Ambiental - A importância da dimensão ética*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Alonso, F., López, G., Manrique, D., & Viñes, J. M. (2005). *An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach*. *British Journal of Educational Technology*, 36 (2), 217-235.
- Amorim, P. et al. (2002). *Estilo de vida ativo ou sedentário: impacto sobre a capacidade funcional*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas: Autores Associados (n.º 3), 7-150.
- Araújo, L., (2016). *Envelhecimento bem sucedido e longevidade avançada*. Porto: UNIFAI.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Paralelo Editora Lda.
- Baltes, P., & Baltes, M. (1990). *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences*. Cambridge University Press.
- Berner, J., (2015). *Factors influencing Internet usage in older adults (65 years and above) living in rural and urban Sweden*. *Health informatics journal*, 21(3), 237-249.
- Becker, S. (2005). *E-Government usability for older adults*. *Communications of the ACM*, Vol. 48, N.º 2, 102-104.
- Bindé, J. (Coord.) (2007). *Rumo às Sociedades do Conhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Birren, J., & Shoroots, J. (1996). *History, concepts, models and history of the psychology of aging*. In Birren, J. & Schaie, K. W. (2015) *Handbook of the psychology of aging* (4theds.) San Diego: Academic Press.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Ed.

Bonk, C. & Graham, C. (2006). *The Handbook of Blended Learning: global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

Boulton-Lewis, G., Buys, L., & Lovie-Kitchin, J. (2006). *Learning and active aging*. *Educational Gerontology*, 32, 271-282.

CGF & IA (2010). *Older People, Technology and Community*. Londres: CGF/IA.

Cabaco, A., Sánchez, A., Zaballos, E. & Bernal, M. (2017). *Año Europeo. Envejecimiento Activo y Solidariedad Intergeneracional*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*, 7 (1), 533-540.

Cabral, M., & Ferreira, P. (2014). *O Envelhecimento Ativo em Portugal. Trabalho, Reforma, Lazer e Redes Sociais*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.

Cardoso, G., Costa, A., Coelho, A., & Pereira, A. (2015), *A Sociedade em Rede em Portugal. Uma Década de Transição*. Coimbra: Edições Almedina.

Carmo, H. (2011). *Teoria da política social (Um olhar da ciência política)*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – ISCSP.

Carvalho, A. (2008). *Os LMS no Apoio ao ensino Presencial: dos conteúdos às interações*. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 42(2), 101-122.

Carvalho, J., Neves, J., Abreu, P., Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Mc Graw Hill Lda.

Castañeda, L. (2016). *Alfabetizar para las TIC y TIC para Alfabetizar*. Seminário Internacional Cidadania Digital. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Castells, M. (2001). *A Galáxia Internet, Reflexões sobre a Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castells, M. (2007). *A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. 3.ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castro, O. P. (1998) (Org.), *Velhice que idade é esta? Uma construção psicossocial do envelhecimento*. Porto Alegre: Síntese.

Centeno, V. (2011). *Lifelong learning: a policy with a long past but a short history*. *International Journal of Lifelong Education*, 30, 2, 133-150.

Correia, A. & Mesquita, A. (2006). *Os novos públicos no ensino superior e a sociedade do conhecimento*. Lisboa: Editora Sílabo.

Costa, F., Cruz, E., Viana, J. & Pereira, C. (2015). *Literacia Digital de Adultos: Contributos para o desenvolvimento de dinâmicas de formação*. Atas do Seminário Internacional de Informática Educativa. Setúbal, 169-175.

Cotten, S., William A., & Brandi M. (2013). *Impact of Internet Use on Loneliness and Contact with Others Among Older Adults: Cross-Sectional Analysis*. *Journal of Medical Internet Research*, 15 (2), 39.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S. A.

Coutinho, C., & Lisboa, E. (2011). *Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI*. *Revista de Educação*, 18, 5-22.

D'Ambrosio, L., & Mehler, A. (2014). *Three Things Policymakers Should Know About Technology and Older Adults*. *Public Policy & Aging Report*, 24, 10-13.

Dias, I. & Rodrigues, E. (2012). *Manual de Gerontologia*. Lisboa: Lidel edições técnicas, Lda.

Dias, P., Caeiro, D., Aires, L., Moreira, D., Goulão, F., Henriques, S., Moreira, A. & Nunes, C. (2015). *Educação a Distância e eLearning o ensino superior*. Lisboa: Universidade Aberta.

Direção-Geral da Saúde (2006). *Programa Nacional para a Saúde das Pessoas Idosas*. Lisboa: Ministério da Saúde-Direção-Geral da Saúde.

E.C. (2006). *European Recommendation of Key Competences*. Official Journal, 394.

E.C. (2011). *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe*: European Commission.

E.C. (2013). *EU Skills Panorama*. Glossary: European Commission.

Eliopoulos, C. (2001). *Enfermagem Gerontológica* (5ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Eynon, R., & Helsper, E. (2011). *Adults learning online: Digital choice and/or digital exclusion?* *New Media & Society*, 13(4), 534-551.

Ferraz, O. (2009). *MOODLE Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso*. Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Ferreira, P. (2006). *Avaliação multidimensional em idosos*. Coimbra: Mar da Palavra.

Ferrera, M., Hemerijck, A., & Rhodes, M. (2000). *O Futuro da Europa Social: Repensar o Trabalho e a Protecção Social na Nova Economia*. Oeiras: Celta Editora.

Fernandes, A. (1997). *Velhice e sociedade: demografia, família e políticas sociais em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

Fernandes, A. (2001). *Velhice, solidariedades familiares e política social. Sociologia: Problemas e Práticas*. Lisboa: CIES e Oeiras: Celta Editora, 39-50.

Fernandes, A. (2014). (R)evolução demográfica, saúde e doença. In Fonseca, A. (Coord), *Envelhecimento, saúde e doença. Novos desafios para a prestação de cuidados a idosos*. Lisboa: Coisas de Ler, 13-18.

Figueiredo, D. (2007). *Cuidados familiares ao idoso dependente*. Lisboa: Climepsi Editores.

Field, J. (2012). Is lifelong learning making a difference? Research based evidence on the impact of adult learning. In D. Aspin, J. Chapman, K. Evans, & R. Bagnall (Eds.), *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Dordrecht: Springer, 887-897.

Fonseca, A. (2005). *Envelhecer em Portugal*. (1.ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

Fonseca, A. (2006). *O envelhecimento: Uma abordagem psicológica* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.

Fonseca, A. (2011). *Reforma e reformados*. Coimbra: Edições Almedina.

Gamberini, L. (2006). *Cognition, technology and games for the elderly: an introduction to ELDERGAMES Project*. Volume 4, number 3, 285-308.

Gil, H., & Fausto, A. (2010). *Active ageing and the role of ICT and assistive technologies: reflections and discussion for their use in Portugal*. Macau: International Conference on e-Commerce, e-Administration, e-Society, e-Education, and e-Technology. Vol. 1, 2750-2760.

Gil, H. (2013). *A educação e aprendizagem ao longo da vida pelos adultos idosos através das TIC: Reflexões e propostas de implementação*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Gil, H. (2015). *Cidadania digital 65 + os cidadãos 65+ do concelho de Castelo Branco as TIC, a e-Saúde e o e-Governo Local*. Coimbra: Edições Minerva Coimbra.

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Chichester: Wiley.

Gomes, C. (2006). *A Insustentável leveza dos Territórios: uma crítica à territorialização das políticas públicas*. Cadernos do Observatório dos Poderes Locais, 7, 1-29.

Gomes, M. (2003). *Gerações de Inovação Tecnológica no Ensino a Distância*. Revista Portuguesa de Educação, 137-156.

Gomes, M. (2005). *E-Learning: reflexões em torno do conceito*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Competência Nónio Século XXI

Goulão, F., & Henriques, S. (2015). *Inovação e formação na sociedade digital: ambientes virtuais, tecnologias e serious games*. Santo Tirso: Whitebooks.

Graham, C. (2006). Blended learning systems. In C. J. Bonk, & C. Graham (Eds.). *The handbook of blended learning - Global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer (pp. 3-21).

Greene, J. & McClintock, C. (1985). *Triangulation in evaluation: Design and analysis issues*. Evaluation Review, 9, (pp. 523-545).

INE (2018). *Estatísticas Demográficas – 2018*. Lisboa: INE.

Jacob, L. (2005). *A importância das universidades de terceira idade na qualidade de vida dos seniores em Portugal*. Almeirim: RUTIS.

Jacob, L. (2012). *Universidades Seniores: Criar novos projetos de vida*. RUTIS, nº3. Almeirim: RUTIS.

Karpati, A. (2011). *Digital Literacy in Education*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.

Knowles, M. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. San Diego: Elsevier.

Leeson, G. (2009). *Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida*. In *O Tempo da Vida*. Fórum Gulbenkian da Saúde sobre o Envelhecimento, Cascais: Princípiã, 265-286.

Lima, Â., & Galhardoni, R. (2008). *Envelhecimento bem-sucedido: trajetórias de um constructo e novas fronteiras*. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 12.

Lima, J., & Capitão, Z. M. A. (2003). *e-learning e e-conteúdos – aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos*. Famalicão: Centro Atlântico.

Lima, M. (2010). *Envelhecimento(s)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Llorente-Barroso, C., Viñaras-Abad, M. & Sanchez-Valle, M. (2015). *Mayores e Internet: La Red como fuente de oportunidades para un envejecimiento activo*. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 23 (45).

Maraco, J. (2007). *Análise Estatística*. Lisboa: Edições Silabo.

Martins de Sá, J. (2006). *O conhecimento em sua dimensão vitalizadora: o prazer de aprender na maturidade da vida*. Martins de Sá, J., Panhoca, I. & Pacheco, J. L. (Orgs), Na intimidade da velhice: versão acadêmica. Holambra, 23-32.

Martin, A. (2006). *A european framework for digital literacy*. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(02).

Mason, R. (1998). *Using communications media in open and flexible learning*. London: Kogan Page.

Meirinho, M. & Osório, A. (2007). *Modelos de aprendizagem em comunidades virtuais*. In V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Challenges: Braga.

Meirinhos, M. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Universidade do Minho.

Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mesquita, A. (2015). Resenha, Importância e Aplicações do Ensino a Distância. In P. Peres, A. Mesquita, & P. Pimenta (Coord.), *Guia Prático do E-Learning. Casos práticos nas organizações*. Porto: Vida Económica, 9-15.

Miguel, M. (2014). Reconhecimento de aprendizagens ao longo da vida e empowerment. Tese de Doutoramento em Psicologia, Instituto Universitário Ciências Psicológicas e Sociais e da Vida, Lisboa.

Minois, G. (1999). *História da velhice no ocidente*. Lisboa: Editorial Teorema.

Monteiro, A. & Moreira, J. (2012). *O b-learning no ensino superior: reflexões em torno de práticas*. Centro de Inovação e Estudo de Pedagogia no Ensino Superior. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

Monteiro, H. & Neto, F. (2008). *Universidades da Terceira Idade: Da solidão aos motivos para a sua frequência*. Oliveira de Azeméis: Livpsic.

Moragas, R. (2003). *Relações intergerações nas sociedades contemporâneas*. São Paulo: Congresso Internacional Coeducação de Gerações (SESC).

Morgan, R. (2005). *Technology greets the age wave*. *The Gerontologist*, Vol. 45, N.º 1, 704-710.

Morrison, J. & Khan, B. (2003). *The global e-learning framework: An interview with Badrul Khan*. University of North Carolina: The Technology Source Archives.

MSI. (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Missão Sociedade da Informação/Ministério da Ciência e da Tecnologia.

Mozzicafreddo, J. (1997), *Estado-Providência e Cidadania em Portugal*, Oeiras: Celta Editora.

Myre, J., Mehl, M., & Glisky, E. (2017). Cognitive benefits of online social networking for health olderadults. *The Journals of Gerontology. Series B*. 72(5), 752-760.

Muñoz, R. & Barbero, F. (2018). *Inclusión digital y envejecimiento activo: la participación de los mayores en las redes sociales*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Aula Abierta Vol. 47, n.º1.

Novak, J. D. (2000). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento: Mapas Conceituais como Ferramentas de Facilitação nas Escolas e Empresas*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

OECD (2000). *Reforms for an Ageing Society*, Paris, OECD.

OCDE (2013). *Avaliação de Competências*: OECD Publishing.

Páscoa, G. (2017). *Fatores socioculturais na formação ao longo da vida: um estudo sobre a aprendizagem das tecnologias de informação e comunicação em população 50+*. Tese de Doutoramento. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade de Lisboa.

Paúl, C. (1997). *Lá para o fim da vida: Idosos, família e meio ambiente*. Coimbra: Almedina.

Paúl, C. (2005). *Envelhecer em Portugal*. Lisboa: Climepsi.

Paúl, C. (2005). *Envelhecimento ativo e redes de suporte social*. Porto: Sociologia - Revista da Faculdade de Letras da Faculdade do Porto.

Paúl, C. (2012). *Manual de Gerontologia. Aspectos biocomportamentais, psicológicos e sociais do envelhecimento*. Lisboa: Lidel.

Paz, F. (2004). *Movimentos sociais: participação dos idosos*. São Paulo: Ed NAU.

Pereirinha, J. & Carolo, D. (2009). *A construção do Estado-providência em Portugal: evolução da despesa social de 1935 a 2003*. Gabinete de História Económica e Social. Lisboa: Working paper.

Peres, P. & Pimenta, P. (2016). *Teorias e Práticas do B-learning (2ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pimentel, L., & Vieira, M. (2016). *Envelhecendo e aprendendo*. Lisboa: Coisas de Ler.

Pinto, Á. (2007). *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez Editora.

Pinto, M. (2003). *As Universidades da Terceira Idade em Portugal: das origens aos novos desafios do futuro*. Revista da Faculdade de Letras "Línguas e Literaturas", 10 (2), 467-478.

Pinto, M. (2008). *Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes, depois*. Porto: Universidade do Porto. Caderno de Apoio da Faculdade de Letras.

- Piteira, M. (2014). *E depois da reforma, sair ou não sair? A gestão da idade em contexto de trabalho*. Revista PSIQUE – N.º 10 – Janeiro-Dezembro. Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Requejo, O. (2007). Os idosos na sociedade atual. In R. Osório, & F. Pinto. *As pessoas idosas*. Lisboa: Instituto Piaget, 23-27.
- Ribeiro, O., & Paúl, C. (2011). *Manual de envelhecimento activo*. Lisboa: LIDEL.
- Rocha, N. (2002). *Aveiro-Digital TOWN: A Social Services Experiment*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Rodrigues, E. (2005). *O papel do e-formador (formador a distância)*. Guimarães: Universidade do Minho.
- Rodrigues, F. (1999). *Assistência social e políticas sociais em Portugal*. Departamentos Editorial do ISSS. Lisboa: ISSS.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rosenberg, M. (2001). *e-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. New York: McGraw-Hill.
- Rossmann, M. (1999). *Successful Online Teaching Using An Asynchronous Learner Discussion Forum*. Journal of Asynchronous Learning Networks, 3, 91-97.
- Rurato, P., & Gouveia, L. (2004). *História do ensino a distância: Uma abordagem estruturada*. Sangrà, A.; Vlachopoulos, D. & Cabrera, N. (2012). *Building an Inclusive Definition of E-Learning: —An Approach to the Conceptual Framework*, International Review of Open and Distance Learning, Vol 13, Nº 2 Research Articles.

Salmon, G. (2000). *E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online*. London: Kogan Page.

Saumure, K., & Given, L. (2008). *Virtual research. The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. (pp. 927-930). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Sangrà, A., Vlachopoulos, D., Cabrera, N., & Bravo, S. (2011). *Towards an inclusive definition of e-learning*. Barcelona: eLearn Center. UOC.

Semedo, J. F. F. (2011). *Desenvolvimento profissional de professores de Matemática num contexto de formação pós-graduada apoiada pelas TIC*. (Tese de doutoramento). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Sequeira, C. (2010). *Cuidar de idosos com dependência física e mental*. Lisboa: LIDEL.

Serra, T. (2005). *Telecities: The role of city networks in e-government processes*. Di Maria, E. e Micelli, S. (Eds). 2005. *On Line Citizenship – Emerging Technologies for European Cities*. USA: Springer, 23-46.

Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.

Silva, P. M. T. (2013). *As Redes de Suporte Emocional de Indivíduos de 50 e mais anos na Europa: a Interação Mediada por Computador*. Dissertação de Mestrado, Braga: Universidade do Minho.

Silva, F. P. (1999). *Motivos para frequentar universidade da terceira idade, crenças em relação à velhice e bem-estar subjetivo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas: Campinas.

Simões, A. (2006). *A Nova Velhice: Um Novo Público a Educar*. Porto: Âmbar.

Sousa, S., Dias, P., & Lamas, D. (2014). *A model for Human-computer trust: A key contribution for leveraging trustful interactions*. Information Systems and Technologies (CISTI), 2014 9th Iberian Conference, IEEE, 1-6.

- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Traxler, J. (2011). *Aprendizagem móvel e recursos educativos digitais do futuro*. Cadernos Sacaufes VII, (7), (pp. 35–46).
- Tucker, A. M. & Stern, Y. (2012). *Cognitive reserve in aging*. Current Alzheimer Research, 8, (pp. 354-360).
- Vercruyssen, M., Graafmans, J., Fozard, J., Bouma, J., Rietsema, H. & Rietsema, J. (1996). *Encyclopedia of gerontology*. Los Angeles: Academic Press, 593-603.
- Vosner, H. B., Bobek, S., Kokol, P., & Krecic, M. J. (2016). *Attitudes of active older Internet users towards online social networking*. Computers in Human Behavior, 55, (pp. 230-241).
- UE (2012). *The EU Contribution to Active Ageing and Solidarity between Generations*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- UNESCO (2016). *Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Coreia do Sul: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- Veloso, E. (2007). *As universidades da terceira idade em Portugal: um contributo para a análise da sua emergência*. Revista Portuguesa de Pedagogia. 41-3, 263-284.
- Warren, L. & Clarke, A. (2009). *Woo-hoo, what a ride! Older people, life stories and active aging*. In Von Kondratowitz (Coord.). *Valuing Older People. A humanist approach to ageing* pp. 233-248. Bristol: The Policy Press.
- White, D., & Cornu, A. (2011). *Visitors and Residents: A new typology for online engagement*. First Monday, 16 (9).

World Health Organization. (1999). *A life course perspective of maintaining independence in older age*. Geneva: WHO.

World Health Organization (2002). *Active ageing, a policy framework. A contribution of the WHO to the second united nations world assembly on ageing*. Madrid: WHO.

World Health Organization. (2012). *Good health adds life to years: Global brief for World Health Day*. Geneva: WHO.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman Ed.

Zaidi, A. (2014). *Life cycle transitions and vulnerabilities in old age: a review*. New York.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

Website: <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n3.2017.10971> Barros, D. & Neves, C. (2017). *Instrumento para identificação dos elementos pedagógicos do elearning no cenário empresarial*. Revista Online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 21, n. 3, p. 1517-1549 [14 de março de 2020].

Website: <https://goo.gl/2jwXtu> Dillenbourg, P., Poirier, C., & Carles, L. (2003). *Communautés virtuelles d'apprentissage: e-jargon ou nouveau paradigme?* Taurisson and Sentini, *Pédagogie.net*, pp.1-26. Montréal: Montréal Presses [30 de julho de 2019].

Website: <https://goo.gl/QhGeiG> Figueiredo A. (2016). *A Pedagogia dos Contextos de Aprendizagem*. *Revista e Curriculum*. São Paulo, 14(3), p. 809-836 [21 de dezembro de 2018].

Website: <https://www.ffms.pt/FileDownload/62281dcc-1734-403d-846e-c5b38bc8fa7e/resumo-do-estudo-sustentabilidade-do-sistema-de-pensoes-portugues> Pordata. Fundação Francisco Manuel dos Santos (2019). *Sustentabilidade do sistema de pensões português*. Lisboa: FFMS [13 de outubro de 2019].

Website: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696244/document> O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J., Taylor, J., Sharples, M., Lefere, P. & Waycott, J. (2005). *Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment*. MOBILearn Project. [22 de dezembro de 2018].

Website: www.learninglives.org , Hodkinson, P., Ford, G. & Hawthorn, R. (2008). *Learning through retirement*. [06 de agosto de 2019].

Website: <https://www.publico.pt/2017/11/12/culto/noticia/percepcao-do-tempo-ocupacao-e-o-bem-estar-1791767>, Paúl, C. (2018). *Percepção do tempo, ocupação e bem-estar*. [23 de maio de 2018].

Website: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte\(BOLEMA-Estudo%20de%20caso\).pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte(BOLEMA-Estudo%20de%20caso).pdf) Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. *Bolema*, 25, pp. 105-132 [03 de agosto de 2019].

Website: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> , Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. [09 de novembro de 2018].

Website: <http://rutis.keyweb.pt/assets/stores/1175/userfiles/Caracteriza%C3%A7%C3%A3o%20sum%C3%A1ria%20das%20utis.pdf> RUTIS (2016). *Caraterização sumária das Universidades Seniores Portuguesas*. [07 de outubro de 2019].

Website: <http://rutis.keyweb.pt/assets/stores/1175/userfiles/Caracteriza%C3%A7%C3%A3o%20sum%C3%A1ria%20das%20utis.pdf> RUTIS. [28 de agosto de 2018].

Website: <http://www.seg-social.pt/pensao-de-velhice> [23 de maio de 2018].

Website: <http://www.trainingfoundation.com/articles/default.asp?PageID=970> Shepherd, C. (2003). *In search of the perfect e-tutor*. [22 de agosto de 2019].

Website: <http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/A%20Life%20of%20Dignity%20for%20All.pdf> f, ONU (2013). *A life of Dignity for all: accelerating progress towards the Millennium Development Goals and advancing the United Nations development agenda beyond 2015* [28 de junho de 2018].

Website: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074171369704800102>, Inglis, T. (1997). Empowerment and emancipation. *Adult Education Quarterly*, 48(1), pp. 3-17. [10 de novembro de 2018].

Website: <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/146144481634676> , Helsper, E., & Reisdorf, B. (2016). *The emergence of a 'digital underclass'*. [18 de novembro de 2018].

Website: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br>, Chotguis, J.(2007). *Andragogia. Arte e ciência na aprendizagem do adulto*. [14 de outubro de 2018].

Website: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-006-0004-1>, Hinchliffe, G. (2006). Re-thinking lifelong learning. *Studies in Philosophy and Education*, 25, pp. 93-109. [10 de novembro de 2018].

Website: <http://www.steyaert.org/jan/publicaties/2000,digitalskills.pdf> , Steyaert, J. (2000). *Digital Skills, literacy in the information society*. [08 de novembro de 2018].

Website: <http://www.nominettrust.org.uk/knowledge-centre/articles/ageing-and-use-internet>
Nominet Trust (2011). *Ageing and the Use of the Internet. Current Engagement and Future Needs*. Nominet Trust. [18 de novembro de 2018].

Website: <http://www.tojet.net/articles/v10i2/10220.pdf> Keskin, N. O. & Metcaf, D. (2011). *The current perspectives, theories and practices of mobile learning*. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10(2), pp. 202-208. [22 de dezembro de 2018].

Website: <http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/A%20Life%20of%20Dignity%20for%20All.pdf>, ONU (2013). *A life of Dignity for all: accelerating progress towards the Millennium Development Goals and advancing the United Nations development agenda beyond 2015*. [28 de junho de 2018].

ANEXOS

ANEXO I – Pedido de autorização aos responsáveis das Universidades Sêniores

Pedido de Autorização

Exmo/a Senhor/a

Responsável da Universidade/Academia Sénior

No âmbito do projeto de investigação inscrito no curso de Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento da Universidade Aberta, desenvolvido pelo doutorando Sandro Miguel Teles Jorge, sob orientação da Professora Doutora Cristina Pereira Vieira (Universidade Aberta) e Professora Doutora Maria Manuela Martins (Escola de Enfermagem do Porto), pretende-se desenvolver a tese intitulada: *“Contributos da aprendizagem ao longo da vida através do modelo pedagógico b-learning no processo de envelhecimento ativo”*.

Esta investigação tem como objetivo geral: compreender de que modo a aprendizagem ao longo da vida com recurso ao modelo pedagógico *b-learning* pode contribuir para a promoção do envelhecimento ativo.

Os instrumentos a aplicar para a recolha de dados são: i) Observação participante; ii) Aplicação de um questionário aos participantes do curso ALV B'SÉNIOR; e iii) Entrevista semiestruturada.

Assim, solicitamos a V. Exa. autorização para aplicação dos respetivos instrumentos de recolha de dados, garantindo que os mesmos serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

Agradecemos, antecipadamente, a vossa melhor colaboração.

Cordialmente,

Sandro Miguel Teles Jorge

Autorizado

Não autorizado

O/A Responsável,

ANEXO II – Consentimento Informado

Consentimento Informado

Sandro Miguel Teles Jorge, doutorando do curso - Sustentabilidade Social e Desenvolvimento - da Universidade Aberta está a efetuar, para a sua tese, um estudo intitulado “*Contributos da aprendizagem ao longo da vida através do modelo pedagógico b-learning no processo de envelhecimento ativo*”.

O presente estudo tem como objetivo geral: compreender de que modo a aprendizagem ao longo da vida com recurso ao modelo pedagógico *b-learning* pode contribuir para a promoção do envelhecimento ativo.

A recolha de dados será efetuada através de entrevista, a qual será gravado com o seu devido consentimento.

A sua participação neste estudo é voluntária, podendo retirar-se a qualquer momento sem qualquer tipo de prejuízo.

Os dados deste estudo não serão relacionados com seu nome nem este será mencionado em qualquer parte do trabalho de investigação, assegurando-se assim a confidencialidade dos mesmos.

Li o presente formulário de consentimento informado e voluntariamente aceito participar no presente estudo.

Assinaturas dos Participantes

NOME	ASSINATURA

ANEXO III – Inquérito por questionário

QUESTIONÁRIO INICIAL ALV B'SÉNIOR

O presente Questionário tem o objetivo de recolher dados sobre os participantes das Universidades/Academias Seniores da Região Autónoma dos Açores, no Curso ALV B' SÉNIOR, inserido este no âmbito de um projeto de investigação de doutoramento – Sustentabilidade Social e Desenvolvimento da Universidade Aberta (Lisboa). O Questionário visa obter dados quanto às suas experiências, opiniões e sugestões sobre aspetos relacionados com o processo de Envelhecimento Ativo. Os resultados obtidos são absolutamente confidenciais e conferidos sob anonimato, destinados única e exclusivamente à presente investigação.

Agradecemos, antecipadamente, a sua colaboração.

INSTRUÇÕES

Para responder às questões abaixo, coloque um círculo (O) correspondente à opção que melhor reflete a sua situação e/ou opinião sobre as respetivas afirmações.

Se enganar ao assinalar a sua resposta, pode riscar a resposta não pretendida e voltar a remarcar a resposta pretendida.

Por favor, procure responder a todas as questões. Se não tiver a certeza da resposta a dar a uma questão, por favor, escolha a que lhe parece mais adequada.

Caracterização Geral

1. **Idade:** _____ anos

2. **Sexo**

Masculino

Feminino

3. **Estado Civil**

1. Solteiro/a

2. Casado/União de facto

3. Divorciado/a

4. Viúvo/a

4. **Qual a constituição do seu agregado familiar/com quem vive?**

1. Vive só

2. Vive com o cônjuge

3. Vive com o cônjuge e com filho/s

4. Vive com irmão/ã

5. Vive com filho/a

6. Vive com filho/a e neto/a

7. Vive com neto/a

5. **Habilitações Literárias**

1. Não sabe ler/escrever

2. Instrução primária incomp

3. Instrução primária

4. Antigo 5º ano/
equivalente

5. Ensino secundário/
equivalente

6. Curso Superior incomp.

7. Curso Superior comp.

8. Mestrado

9. Doutoramento

6. Qual a sua situação atual?

1. Reformado e trabalha
2. Reformado/a
3. Trabalhador/a
4. Desempregado
5. Outra situação. Qual? _____

7. Valor aproximado do rendimento do agregado familiar

1. Menos de 500 euros
2. Entre 500 e 750 euros
3. Entre 750 e 1000 euros
4. Entre 1000 e 1500 euros
5. Entre 1500 e 2000 euros
6. Mais de 2000 euros
7. Não sabe/Não responde

8. Passatempos/Interesses/Gostos

9. Há quanto tempo frequenta a Universidade/Academia Sénior?

1. 1 ano
2. 2 anos
3. 3 anos
4. 4 anos
5. + 5 anos

10. Qual o principal motivo que o/a leva a frequentar a sua Universidade/Academia Sénior? (Poderá colocar mais do que uma opção de resposta)

1. Ser ativo/a
2. Socializar/conviver
3. Adquirir novas aprendizagens
4. Adquirir novas competências digitais
5. Partilhar experiências e saberes
6. Outro _____

11. Qual o principal motivo que o/a levou a participar no curso ALV B'SÉNIOR?

(Poderá colocar mais do que uma opção de resposta)

1. Ser ativo/a
2. Socializar/conviver
3. Adquirir novas aprendizagens
4. Adquirir novas competências digitais
5. Partilhar experiências e saberes
6. Outro _____

12. Qual a sua experiência em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)?

1. Nenhuma
2. Adquirida em aulas de Informática da Universidade/Academia Sénior
3. Autoformação (com ajuda de amigos ou familiares)
4. Outra _____

13. Qual a sua experiência em eventos formativos de Educação a Distância (e-learning/b-learning)?

1. Nenhuma
2. Pouca
3. Nem muito, nem pouca
4. Muita
5. Muitíssima

14. Na sua opinião, que relevância atribui à Educação a Distância (e-learning/b-learning)?

1. Nenhuma
2. Pouca
3. Nem muito, nem pouca
4. Muita
5. Muitíssima

15. Na sua opinião, a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), contribui para:

1. Adquirir novas aprendizagens/competências
2. Estimular autocuidados de saúde e qualidade de vida
3. Garantir o acesso a mais e melhor informação
4. Garantir maior participação
5. Garantir maior segurança

16. Qual o seu conhecimento sobre Envelhecimento Ativo (Saúde, ALV, Participação e Segurança)?

1. Nenhum
2. Pouco
3. Nem muito, nem pouco
4. Muito
5. Muitíssimo

17. Qual o seu conhecimento sobre Cidadania (Direitos Fundamentais das Pessoas Idosas)?

1. Nenhum
2. Pouco
3. Nem muito, nem pouco
4. Muito
5. Muitíssimo

18. Como concebe o seu processo de Envelhecimento Ativo?

1. Com pessimismo
2. Com otimismo
3. Com naturalidade
4. Outro. Por favor, indique qual? _____

19. Qual o grau de satisfação que tem com a sua qualidade de vida?

1. Muito Insatisfeito/a
2. Insatisfeito/a
3. Nem satisfeito/a, nem insatisfeito/a
4. Satisfeito/a
5. Muito Satisfeito/a

20. Qual o grau de satisfação que tem com a sua saúde?

1. Muito Insatisfeito/a
2. Insatisfeito/a
3. Nem satisfeito/a, nem insatisfeito/a
4. Satisfeito/a
5. Muito Satisfeito/a

21. Perante as afirmações abaixo, por favor indique, 4 (quatro) opções de resposta, que considere em que Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) reflita impactos no processo de Envelhecimento Ativo:

1. ALV promove a autonomia
2. ALV promove a capacidade de decisão
3. ALV promove a inclusão social
4. ALV promove a autoestima
5. ALV promove o bem-estar
6. ALV promove as capacidades intelectuais
7. ALV promove competências formativas e/ou digitais
8. ALV promove o envelhecimento ativo e positivo
9. Outra. Por favor, indique qual? _____

Comentários/Sugestões:

Muito obrigado pela sua colaboração!

ANEXO IV – Inquérito de satisfação (sessões presenciais/*online*)

PERTINÊNCIA

1. Muito insatisfeito/a
2. Insatisfeito/a
3. Nem satisfeito/a, Nem Insatisfeito/a
4. Satisfeito/a
5. Muito satisfeito/a

QUALIDADE DOS CONTEÚDOS

1. Muito insatisfeito/a
2. Insatisfeito/a
3. Nem satisfeito/a, Nem Insatisfeito/a
4. Satisfeito/a
5. Muito satisfeito/a

ORGANIZAÇÃO

1. Muito insatisfeito/a
2. Insatisfeito/a
3. Nem satisfeito/a, Nem Insatisfeito/a
4. Satisfeito/a
5. Muito satisfeito/a

ANEXO V – Guião de entrevista semiestruturada

GUIÃO DA ENTREVISTA

Participantes: Alunos das Universidades e Academia Sêniores da Região Autónoma dos Açores participantes no Curso ALV B'SÉNIOR

Tipo de entrevista: Presencial

Data e local da entrevista: __/__/____ - _____

Duração: _____

Após o esclarecimento e reforço sobre a confidencialidade de que teríamos uma conversa, sobre a sua experiência no curso ALV B'SÉNIOR, sem que haja lugar a respostas certas ou erradas, gostaria muito de ter a sua melhor colaboração.

1. Começo por perguntar-lhe dados relativos à sua identificação.

(Nome, idade, estado civil, agregado, habilitações literárias, profissão exercida, com quem vive atualmente, o que faziam os seus pais e qual escolaridade)

6. Até hoje, qual foi a experiência de aprendizagem/formação mais significativa que teve?

7. Antes desta sua experiência de *e-learning*, teve outras? Se sim, pode-me falar um pouco acerca dessa experiência? O que mais gostou e o que menos gostou? Porquê?

8. Como descreve a sua experiência com os recursos digitais (quando, como e porquê)?

5. Falando mais um pouco acerca da sua experiência no curso ALV B'SÉNIOR, o que o/a levou a participar? E o que mais o/a motivou neste curso? Porquê?

(Motivos de adesão? Aspetos mais positivos a reter)

6. Em média, quanto tempo passava na plataforma *Moodle*? Gostava que me falasse um pouco acerca das suas rotinas de 'estudo' à volta deste curso?

(Em que altura? O que procurava? E como vê esta sua experiência?)

7. Ao longo do curso passou por alguma dificuldade? Se sim, quais?

8. Na sua opinião, as sessões formativas a distância e presenciais valeram a pena? Porquê?

(Tiveram mais-valia? Quais?)

9. A sua participação no curso ALV B'SÉNIOR, teve algum impacto ou provocou mudanças no seu dia-a-dia? Quais?

(Comportamentos, atitudes, perspetivas de vida, aprendizagens digitais, despertou/reforçou a necessidade de adotar novos hábitos de vida/boas práticas)

10. Gosta de aprender coisas novas? O que desperta maior interesse e porquê?

11. Acha que ter ALV's será uma boa forma de manter-se independente? Porquê?

(Autonomia, participação, cidadania, integração, poder de decisão, controlo de vida...?)

13. Terminando, estaria disponível a participar em outros cursos semelhantes? E caso tivesse que recomendar este curso a algum/a amigo/a, que mensagem deixaria?

14. Na sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens no processo de aprendizagem em contexto de *e-learning*?

15. Na sua opinião, para manter uma boa qualidade de vida é preciso...?

16. E para viver até aos cem anos é preciso...?

Muito obrigado pela sua colaboração!

