



Departamento de Educação e Ensino a Distância

---

Doutoramento em Educação  
Especialidade em Educação e Interculturalidade

**Fatores interculturais no envelhecimento autónomo:  
estudo de um grupo de seniores residentes na área urbana de  
Viana do Castelo**

**Manuela Benvinda Vieira Gomes Cachadinha**

Lisboa, 2014



**Doutoramento em Educação**  
**Especialidade em Educação e Interculturalidade**

**Fatores interculturais no envelhecimento autónomo:  
estudo de um grupo de seniores residentes na área urbana de  
Viana do Castelo**

**Manuela Benvinda Vieira Gomes Cachadinha**

Tese apresentada para a obtenção do Grau de Doutor em Educação,  
especialidade de Educação e Interculturalidade

Orientadores:

Professora Doutora Maria Manuela Malheiro Ferreira

Professor Doutor Hermano Carmo

Lisboa, 2014



---

## RESUMO

Nas sociedades atuais a educação assume um papel de importância estratégica. A literatura na área das ciências sociais e das ciências da educação coloca em evidência a importância da educação ao longo da vida. Também se verifica que outros dois fenómenos caracterizam as sociedades do presente: o envelhecimento demográfico crescente e a globalização económica e cultural que se expande a todas as áreas do mundo.

A globalização implica, entre outras coisas, um movimento intenso de mercadorias e de pessoas que migram para diferentes pontos do globo. Portugal tem uma população com vasta experiência migratória e tem também uma população cada vez mais envelhecida. Neste contexto, a reflexão sobre as implicações sociais, políticas e educativas do envelhecimento revela-se crucial. Uma das referidas implicações relaciona-se com a importância da manutenção da autonomia funcional e social por parte dos que envelhecem por forma a não se transformarem num problema social e político. Para a manutenção da autonomia, a educação ao longo da vida assume atualmente uma importância fundamental. A educação pode permitir aos seniores adaptarem-se à sociedade da informação (e ao mundo globalizado), contribuir para a manutenção de níveis elevados de atividade e para um envelhecimento bem-sucedido.

A nossa investigação tem como objetivo geral perceber em que medida as diferentes experiências socioculturais e as características educativas, advindas da migração durante a vida, se relacionam com as vivências diárias autónomas de um grupo de seniores selecionados. No nosso trabalho, começamos por fazer uma revisão da literatura mais relevante sobre envelhecimento, sobre educação e sobre interculturalidade. Durante a investigação empírica entrevistamos um conjunto de seniores com experiência migratória e que estão a residir atualmente na zona urbana de Viana do Castelo. Os nossos entrevistados produziram narrativas que nos permitiram perceber os motivos da sua partida, que falam da sua experiência migratória e intercultural que retratam a forma como vivem atualmente e o que pensam sobre a sua vida.

Concluimos que a experiência intercultural influencia o envelhecimento autónomo.

**Palavras-chave:** Educação, interculturalidade, envelhecimento, autonomia e migração.



---

## ABSTRACT

In today's society education plays a strategically important role. The literature in social sciences and in sciences of education highlights the importance of education throughout life. It has also been observed that two other phenomena characterize present societies: the growing aging population and the economic and cultural globalization that expands to all areas of the world.

Globalization involves, among other things, an intense movement of goods and people migrating to different parts of the world. Portugal has a population with extensive migration experience and also has an increasingly aging population. The reflection on the social, political and educational implications of aging appears to be crucial. One of these implications relates to the importance for people getting older to maintain their functional and social autonomy so that they do not become a social and political problem. Lifelong education assumes today a fundamental importance for the maintenance of autonomy. Education can enable seniors to adapt to information (and globalized) society, and contributes to the maintenance of high levels of activity and to successful aging.

Our research has a main objective of understanding the extent to which different socio-cultural and educational experiences, resulting from migration during life, relate to the autonomous everyday experiences of a selected group of seniors. In our work, we start by reviewing the most relevant literature on aging, on education and on interculturalism. During the empirical research we interviewed a group of seniors with migratory experience who are currently living in the urban area of Viana do Castelo. Our interviewees produced narratives that allowed us to understand the reasons for their departure, which speak of their migration and intercultural experience that depict how they live today and what they think about life.

We concluded that the intercultural experience impacts on autonomous aging.

**Keywords:** Education, interculturalism, aging, autonomy and migration.



---

## AGRADECIMENTOS

Esta tese foi construída ao longo de quatro anos intensos e a minha contribuição mais significativa foi saber estar atenta a factos, pessoas, ideias e leituras que nesse tempo se foram revelando e que depois se plasmaram no texto que agora apresento.

A construção de uma tese de doutoramento é uma tarefa exigente e entendo que ela apenas é possível com o apoio e a colaboração de várias pessoas. Sem desprezar a importância da capacidade de autoria que deve solidificar-se e revelar-se num processo de doutoramento, importa salientar que tal capacidade constrói-se. Esta construção é conseguida e facilitada pela partilha de conhecimentos e de dúvidas, pela discussão de ideias e metodologias e pela possibilidade de escutar quem sabe e tem maior experiência de investigação.

Assim, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Manuela Malheiro Ferreira, e ao meu coorientador, Professor Doutor Hermano Carmo, todo o apoio científico e metodológico, todo o rigor e exigência, toda a disponibilidade para ouvir e aconselhar que foram essenciais na realização desta tarefa. Gostaria também de agradecer a estes estimados professores toda a enorme generosidade ao aceitarem o desafio de orientar e acreditar neste trabalho.

Agradeço também a todos os seniores que me cederam algum do seu tempo e aceitaram responder às minhas perguntas. Partilharam comigo momentos cruciais das suas vidas. Sem a colaboração destas pessoas o trabalho que agora apresento nunca teria sido possível.

Agradeço ainda a alguns dos meus colegas, sobretudo à Professora Doutora Alice Bastos, aos Professores Doutores José Melo de Carvalho, Henrique Rodrigues e Carla Faria e ao Doutor Gonçalo Marques todo o apoio que me prestaram e o grande incentivo durante o tempo em que estive embrenhada nesta investigação e, em simultâneo, exerci funções docentes lecionando diversas unidades curriculares e cumprindo todas as obrigações inerentes à minha profissão.

Agradeço aos alunos que comigo colaboraram na recolha de alguns dados e que ao longo deste percurso constituíram para mim uma motivação acrescida para o aperfeiçoamento da investigação.

Agradeço à minha família todo o apoio que sempre me deu e que contribuiu para a pessoa que sou atualmente.

Agradeço especialmente à minha mãe todo o afeto, toda a capacidade de apoiar e de cuidar, toda a paciência que teve durante a elaboração deste trabalho, sem esta preciosa solidariedade a minha tarefa teria sido muito mais dura.

## Índice Geral

RESUMO .....	i
ABSTRACT .....	iii
AGRADECIMENTOS.....	v
Índice de Tabelas.....	.xi
Índice de Ilustrações.....	.xiii
INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I - DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO .....	11
Capítulo I. Perspetivas Teóricas sobre o Envelhecimento .....	13
1. Teorias provenientes da Biologia .....	14
1.1. Teorias Genéticas .....	18
1.2. Teorias Estocásticas.....	21
2. Teorias provenientes da Psicologia.....	23
2.1. Teorias Cognitivas e da Memória .....	25
2.2. Teorias do Desenvolvimento Psicológico .....	28
3. Teorias provenientes das Ciências Sociais .....	35
3. 1. Correntes de pensamento estruturantes da análise social do envelhecimento.....	36
3.2. Teorias Socio-antropológicas sobre o Envelhecimento .....	37
3.2.1. Teoria da Desvinculação.....	42
3.2.2. Teoria da Subcultura .....	43
3.2.3. Teoria da Atividade .....	45
3.2.4. Teoria da Continuidade .....	46
3.2.5. Perspetiva do Construtivismo Social .....	47
3.2.6. Teoria do Curso de Vida .....	49
3.2.7. Teoria da Modernização.....	50
3.2.8. Teoria Crítica .....	51
4. Conceções Demográficas sobre o Envelhecimento .....	52
5. Tendências Recentes no Estudo do Envelhecimento.....	60
Síntese do Capítulo.....	71
Capítulo II. Educação, Envelhecimento e Interculturalidade .....	73
1. Educação e Envelhecimento .....	74
2. Educação e Interculturalidade .....	92
3. Educação e Gerações .....	105
Síntese do Capítulo.....	126

---

Capítulo III. Referenciais Teóricos na Educação de Adultos e na Educação Intercultural .....	129
1. Principais Tradições Históricas na Educação de Adultos .....	130
1.1. Pragmatismo .....	130
1.2. Humanismo .....	144
1.3. Marxismo.....	150
1.4. Illich .....	159
2. Principais Referenciais em Educação Intercultural .....	168
2.1. Delimitação do conceito de Educação Intercultural .....	168
2.2. Origens das respostas pedagógicas e educativas à multiculturalidade .....	174
2.3. Tendências recentes da investigação em Educação Intercultural .....	186
Síntese do Capítulo.....	192
Capítulo IV. Envelhecimento e Autonomia .....	195
1. O conceito de autonomia.....	195
2. O envelhecimento ativo e a autonomia funcional.....	204
3. A educação, autonomia e envelhecimento bem-sucedido.....	217
Síntese do Capítulo.....	232
PARTE II - EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL E AUTONOMIA EM SENIORES NA ÁREA URBANA DE VIANA DO CASTELO .....	235
Capítulo V. Opções Metodológicas .....	237
1. Justificação da opção pela investigação predominantemente qualitativa .....	237
2. O modelo de análise.....	247
3. Técnica de recolha de dados .....	258
4. Construção da amostra/grupo de participantes .....	264
Síntese do capítulo .....	270
Capítulo VI. O espaço envolvente .....	273
1. O Distrito de Viana do Castelo .....	273
1.1. Localização e espaço .....	273
1.2. Repartição da população no distrito .....	275
1.3. Densidades populacionais na sub-região Minho-Lima.....	277
1.4. Composição etária da população do distrito .....	278
1.5. O envelhecimento na sub-região Minho-Lima.....	280
1.6. Escolarização no distrito.....	286
1.7. Algumas características histórico-demográficas do Distrito de Viana do Castelo.....	288
2. O concelho, o espaço urbano de Viana do Castelo e os idosos .....	295

---

2.1. O concelho de Viana do Castelo.....	295
2.2. A área urbana de Viana do Castelo .....	297
2.3. O envelhecimento e os idosos na área urbana de Viana do Castelo .....	303
Síntese do Capítulo.....	307
Capítulo VII. O grupo de seniores estudados .....	309
1. Caraterização global .....	309
1.1. Caraterísticas Sociodemográficas do Grupo de Informantes.....	309
1.2. Caracterização do Grupo quanto à Autonomia e quanto ao Bem-estar.....	316
1.3. Caraterização do grupo de informantes quanto às suas atividades e ocupações .....	321
1.4. Caraterização dos entrevistados quanto às suas relações sociais e intergeracionais	332
1.5. Identificação da experiência migratória dos sujeitos na sua história de vida .....	336
2. Os diversos olhares sobre o envelhecimento .....	343
2.1. A perspetiva dos mais escolarizados.....	343
2.2. A perspetiva dos menos escolarizados .....	344
2.3. O passado migratório e as vivências da senioridade .....	346
Síntese do Capítulo.....	352
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES .....	355
BIBLIOGRAFIA.....	369
WEBGRAFIA.....	405
ANEXOS .....	407
ANEXO I .....	i



## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Teorias do Envelhecimento Biológico segundo Medvedev (1990) .....	16
Tabela 2 - Principais Teorias Psicológicas sobre o Envelhecimento.....	25
Tabela 3 - Etapas de Erikson (1950) .....	30
Tabela 4 - Síntese das Teorias Socio-antropológicas sobre o Envelhecimento .....	41
Tabela 5 - Síntese comparativa das principais características da Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal .....	77
Tabela 6 - Evolução do número de estrangeiros residentes em Portugal e no Distrito de Viana do Castelo.....	94
Tabela 7 - Síntese sobre os principais autores aqui referidos e seus contributos para a Educação de Adultos .....	166
Tabela 8 - Síntese das Características do Professor Inter/Multicultural .....	183
Tabela 9 - Categorização da investigação em Educação Multicultural .....	188
Tabela 10 - Síntese das Características dos Paradigmas Qualitativos e Quantitativos .....	240
Tabela 11 - Tradições teóricas em investigação qualitativa.....	241
Tabela 12 - Operacionalização do nosso modelo de análise .....	257
Tabela 13 - População Residente, Famílias e Alojamentos nos Concelhos do Distrito de Viana do Castelo.....	275
Tabela 14 - Densidades populacionais nos concelhos da sub-região Minho-Lima, na região Norte e em Portugal (1960, 1981, 2001 e 2011).....	278
Tabela 15 - Estrutura etária da população dos concelhos da sub-região Minho-Lima (2008 e 2011) .....	279
Tabela 16 - Evolução do Índices de Envelhecimento em Portugal, no Continente, no distrito de Viana do Castelo e seus concelhos. Rácio% .....	284
Tabela 17 - Níveis de Escolarização da população com mais de 15 anos em Portugal, no Continente, na Região Norte, na Sub-região Minho-Lima e nos seus Concelhos, em % (2011). .....	287
Tabela 18 - Evolução da importância relativa da população residente nos concelhos do distrito de Viana do Castelo, em % (1801-2011). .....	291
Tabela 19 - População Residente, Áreas e Densidades Populacionais no Concelho de Viana do Castelo e nas suas Freguesias .....	296
Tabela 20 - Evolução da População Residente nas Freguesias da Área Urbana de Viana do Castelo.....	303
Tabela 21 - População Residente na Área Urbana de Viana do Castelo e em Portugal, por grupos etários, em 2001 .....	304
Tabela 22 - População Residente na Área Urbana de Viana do Castelo e em Portugal, por grupos etários, em 2011 .....	305
Tabela 23 - Variação da População Residente na Área Urbana de Viana do Castelo e em Portugal, entre 2001 e 2011, por grupos etários (%).....	305
Tabela 24 - Distribuição dos entrevistados por grupos de idades e por sexos .....	309
Tabela 25 - Distribuição dos entrevistados por níveis de escolaridade .....	310
Tabela 26 - Síntese da caracterização sociodemográfica do grupo de informantes .....	311
Tabela 27 - Distribuição dos entrevistados por freguesias de residência.....	312
Tabela 28 - Caracterização profissional dos informantes e anos na situação de reforma .....	314
Tabela 29 - Caracterização dos níveis de rendimento dos entrevistados e sua origem.....	315

---

Tabela 30 - Bem-estar manifestado pelos inquiridos .....	318
Tabela 31 - Caracterização dos inquiridos relativamente às suas ocupações durante a semana .....	323
Tabela 32 - Caracterização dos inquiridos relativamente às suas ocupações durante o fim de semana .....	326
Tabela 33 - Síntese relativa às atividades preferidas pelos entrevistados para ocupação do tempo .....	329
Tabela 34 - Síntese relativa à frequência com que são desenvolvidas as atividades preferidas pelos entrevistados .....	331
Tabela 35 - Passado migratório dos informantes .....	337

---

## Índice de Ilustrações

Ilustração 1 - Evolução do Índice de Envelhecimento nos países da União Europeia e em Portugal .....	55
Ilustração 2 - Indicadores de Envelhecimento segundo os Censos .....	59
Ilustração 3 - Estilos de aprendizagem de Kolb.....	137
Ilustração 4 - Modelo de Análise.....	256
Ilustração 5 - Mapa do Distrito de Viana do Castelo e dos seus Concelhos .....	274
Ilustração 6 - Repartição da População Residente na Região Norte de Portugal (2001).....	276
Ilustração 7 - Pirâmide etária do Concelhos de Melgaço.....	281
Ilustração 8 - Pirâmide etária do Concelho de Caminha .....	281
Ilustração 9 - Pirâmide etária do Concelho dos Ponte de Lima .....	282
Ilustração 10 - Pirâmide etária do Concelho de Valença .....	282
Ilustração 11 - Pirâmide etária do Concelho de Viana do Castelo .....	283
Ilustração 12 - Evolução demográfica do Distrito de Viana do Castelo (1801-2001) .....	289
Ilustração 13 - Regresso dos emigrantes portugueses por regiões (1976-1981).....	294
Ilustração 14 - Mapa do concelho de Viana do Castelo com as freguesias .....	295
Ilustração 15 - Mapa da área urbana de Viana do Castelo e dos seus principais acessos rodoviários .....	298



## INTRODUÇÃO

A educação constitui uma dimensão fundamental e estratégica das sociedades atuais que adquire uma importância crescente quer nos países mais desenvolvidos socioeconomicamente quer nos países em desenvolvimento.

Falar da importância da educação implica refletir sobre por que razão ela se tornou tão fundamental para as pessoas e para as sociedades e requer também alguma análise sobre o que mudou recentemente nas sociedades contemporâneas.

Antes de mais, a educação é fundamental para as pessoas porque hoje ninguém consegue integrar-se plenamente na sociedade, quer em termos pessoais quer em termos profissionais, sem ter passado alguns anos da vida no sistema de ensino. A educação básica é atualmente um requisito fundamental para o exercício da maioria das profissões. Esta educação básica tem vindo a alargar-se temporalmente na generalidade dos países.

Atualmente, não são apenas as crianças e os jovens a frequentar a escola, também os adultos a frequentam, quer por imposição do mercado de trabalho quer por necessidade ou gosto pessoal. Difundiou-se e impôs-se a necessidade de educação ao longo da vida.

Em termos profissionais existe uma mobilidade e uma precaridade crescentes. As profissões começam a deixar de o ser para toda a vida do indivíduo. A reconversão profissional exige formação. Dentro de cada profissão existe também a necessidade crescente de atualização devido à mudança e evolução dos conhecimentos técnicos e científicos e à especialização crescente dos saberes profissionais. A atualização profissional requer formação. Os mecanismos formativos e educativos multiplicam-se.

Concomitantemente, a população mundial, a população europeia e também a população portuguesa têm vindo a envelhecer ao longo das últimas décadas. As previsões das organizações internacionais (Nações Unidas e Eurostat) dizem que o envelhecimento demográfico continuará a progredir em termos mundiais. O facto é tido como um problema social, na medida em que a sociedade atual tem dificuldades em integrar plenamente uma população crescente com as características sociais, educativas e físicas dos seniores. Entre estas características destaca-se o problema da dependência (a

diversos níveis e em diferentes graus) e a questão das características educativas destas pessoas que, maioritariamente, não tiveram possibilidade de aceder a elevados níveis de escolarização nem cresceram numa sociedade tecnológica como a atual.

No mundo globalizado em que vivemos atualmente, onde se fala em “sociedade da informação” (Naisbitt, 1988), os progressos da ciência, das tecnologias e dos conhecimentos são factos inegáveis pois impactam quotidianamente as nossas vidas e contribuem para a existência de uma acelerada e permanente transição cultural. A informação difunde-se a velocidades outrora impensáveis e através de múltiplos canais. Neste contexto, gera-se aquilo que Morin (1981) e Carmo (2013) designaram de "nevoeiro informacional". Tal como refere Carmo (1997, 2013), o nevoeiro informacional traduz-se num conjunto de três tipos de filtros que desfocam a visão e complicam a ação quotidiana das pessoas: a sobre informação, a subinformação e a pseudoinformação.

Com o advento da sociedade de informação, **o conhecimento** assume-se cada vez mais como principal instrumento de captura e de exercício de poder. Antes de mais, pela mesma razão que havia levado a riqueza a suplantarmos a força direta, a sua versatilidade: numa sociedade em que a informação é sobrevalorizada, o conhecimento permite criar riqueza que, por seu turno, permite comprar força. O poder económico assenta assim as suas bases no conhecimento que os agentes têm sobre a situação macro e micro económica (Carmo, 1997, p. 87).

O mundo de hoje vive também o muito referido fenómeno da globalização (Giddens, 2009). A globalização traz consigo um aumento do fenómeno migratório e o crescimento das situações de heterogeneidade cultural vividas ao nível local, regional, nacional e internacional. A população em geral, e a população sénior em particular, depara-se atualmente com fenómenos de heterogeneidade e de mudança social e cultural como nunca anteriormente aconteceu. A sociedade em que os seniores cresceram e viveram a juventude modificou-se profundamente. Esta constatação faz-nos pensar na importância que tem para estes cidadãos a adaptação à modernidade e às novas tecnologias por forma a evitar a dependência. Ora, a dependência tem também a ver com questões de saúde (individual e coletiva) e mesmo esta esfera sofre o impacto da globalização.

Natália Ramos (2012) refere-se ao impacto da globalização a vários níveis, nomeadamente, ao nível da saúde e afirma que

---

O aumento da globalização e das migrações no mundo fez aumentar a multi/interculturalidade nas sociedades e a coabitação com a diversidade cultural. Esta multiculturalidade faz com que as sociedades, os Estados e as diferentes instâncias sociais sejam confrontadas com uma grande heterogeneidade linguística e cultural dos seus profissionais e cidadãos, o que exige destas o desenvolvimento de competências e a adoção de práticas, estratégias e políticas adequadas para fazer face a estas novas realidades sociais, educacionais, comunicacionais e sanitárias. O desenvolvimento de competências interculturais é fundamental para todos os que vivem na sociedade multi/intercultural (Ramos, 2012, p. 2).

A nível educativo merece especial destaque a necessidade de adaptação dos seniores às mudanças comunicacionais, tecnológicas e culturais. A nível socioeconómico sobressai a dependência dos seniores face à Segurança Social e das organizações comunitárias de apoio à população desta faixa etária. Contudo, existem setores da população idosa onde prevalecem elevados graus de autonomia e independência e nos quais se verifica a manutenção de níveis de qualidade de vida muito aceitáveis, atendendo aos padrões internacionais.

Estudos realizados em Portugal sobre a qualidade de vida da população idosa (Paúl, Fonseca, Martín e Amado, 2005), no âmbito de centros de investigação conceituados e reconhecidos pela comunidade científica (UnifAI / FCT), dão-nos uma imagem da situação dos idosos portugueses a residir em determinadas áreas geográficas e reforçam de alguma forma alguns resultados de estudos levados a efeito noutros contextos internacionais.

O retrato destes idosos, a residirem na comunidade, mostra-nos um conjunto de indivíduos com baixo nível de escolaridade (ou mesmo analfabetos) e possuindo rendimentos muito reduzidos, o que tem um peso claro não tanto na satisfação da vida psicológica, mas na avaliação da qualidade de vida. A sua rede de suporte social é extensa (...). O nível de autonomia, em termos de capacidades instrumentais, é elevado, principalmente nos idosos rurais, o que lhes tem permitido, mesmo aos que vivem sós, permanecerem em suas casas. (...) (Paúl, Fonseca, Martín e Amado, 2005, p. 92).

O trabalho de investigação que acabamos de citar coloca em evidência alguns aspetos característicos do envelhecimento em determinados contextos de Portugal e os seus autores chamam a atenção dos leitores para algumas limitações do referido estudo “designadamente: i) ao tamanho da amostra; ii) ao seu carácter transversal; iii) ao nível de autonomia geralmente elevado dos idosos estudados; iv) à ausência de dados normativos portugueses sobre a qualidade de vida (...)” (ob. cit. p. 93).

As limitações citadas acabaram por contribuir para uma motivação suplementar, da nossa parte, para estudar em profundidade as relações entre a educação e a autonomia, considerando estas como variáveis da qualidade de vida.

Nos vários trabalhos de investigação consultados sobre a qualidade de vida dos idosos verifica-se que o peso da educação é menos valorizado do que o peso da saúde na avaliação da qualidade de vida. Um tema central na Qualidade de Vida dos Idosos é a questão da autonomia versus dependência (L. Sousa *et al*, 2003). Na avaliação da qualidade de vida aparece como um indicador fundamental a autonomia/dependência, sendo este indicador muito relacionado com a situação de saúde da população estudada. Agora, o nosso problema coloca-se da seguinte forma: quando a saúde do idoso é satisfatória (*standardizando* a variável saúde) e existe saúde física e psicológica quais são os outros fatores que condicionam os níveis de autonomia dos idosos? Na resposta a esta questão acreditamos que a educação deverá ser um fator de peso a considerar. Daqui advém uma questão central deste projeto: investigar a relação entre educação/cultura e autonomia.

É conhecida a habilidade e a maior capacidade das gerações mais jovens para lidar com as novas realidades tecnológicas que impactam a vida quotidiana das sociedades atuais. Esta maior competência dos jovens para as novas tecnologias está certamente associada à sua educação formal e informal. Acreditamos que, atualmente, a educação constitui um instrumento fundamental de integração social das diferentes gerações e poderá também ser um recurso das gerações mais velhas para melhorar a sua autonomia. Numa sociedade com uma crescente multiculturalidade, a Educação Intercultural, em particular a proporcionada pelo contacto entre diferentes gerações, apresenta-se como uma perspetiva e um meio de importância estratégica para promover a inclusão social e a autonomia das gerações, particularmente das gerações mais velhas.

A educação intercultural, nomeadamente, através de práticas pedagógicas que incidam na “educação cooperativa entre diferentes gerações” em contextos educativos heterogéneos (em termos de grupos de idades e de gerações) pode ser um importante meio para melhorar a inclusão social e elevar a qualidade de vida e a autonomia de um vasto grupo populacional que, à partida, parece não apresentar as características escolares que permitam uma integração plena no contexto social atual.

---

Como nos dizem Paúl, Fonseca, Martín e Amado (2005, p. 93) na conclusão do seu estudo, referindo-se aos idosos, “aumentar o nível de educação e rendimento, o acesso à saúde e aos serviços, bem como a integração social, podem ser respostas claras no sentido de implementar o envelhecimento ativo e a qualidade de vida”.

O Noroeste de Portugal foi, tradicionalmente, um polo emissor de fluxos migratórios ao longo dos últimos séculos. Muitos dos ex-migrantes estão agora de regresso para aí viverem os seus anos de aposentação. Muitos dos ex-emigrantes são portadores de longos anos de experiência multicultural e intercultural. Este regresso também contribui para que o fenómeno do envelhecimento e da interculturalidade se faça notório ao nível local e regional. A área geográfica onde decorreu a nossa investigação empírica é a zona urbana de Viana do Castelo.

Esta área geográfica foi também selecionada para a realização deste trabalho por outras razões, entre as quais destacamos o facto de nela exercermos a nossa atividade profissional no campo de educação há cerca de três décadas e o facto de aqui termos efetuado alguma investigação sociológica num momento anterior (Cachadinha, 1987).

No contexto do que antes referimos, o estudo que agora apresentamos assume particular relevância e interesse pois esta tese tem como objetivo geral perceber em que medida as diferentes experiências educativas e socioculturais, advindas da migração durante a vida laboral, condicionam ou influenciam as vivências diárias autónomas dos seniores. A nossa pergunta de partida é “quais são os fatores interculturais que têm influência num envelhecimento autónomo?”. As palavras-chave deste trabalho são: educação, interculturalidade, envelhecimento, autonomia e migração.

A metodologia selecionada para a realização desta investigação é predominantemente qualitativa, com recurso à entrevista como técnica de recolha de informação.

A investigação que aqui se apresenta é constituída por duas partes fundamentais: uma primeira parte de contextualização teórica do envelhecimento, da educação, da interculturalidade e da autonomia enquanto fenómenos sociais e culturais com múltiplas dimensões e implicações; uma segunda parte constituída por uma investigação empírica de carácter qualitativo onde se procura compreender as situações e os fatores educativos,

culturais e interculturais que condicionam o envelhecimento real e autónomo numa área geográfica concreta.

Organizamos a primeira parte desta tese, de aproximação teórica ao objeto de estudo, em quatro capítulos.

No capítulo inicial procuramos fazer uma revisão da literatura sobre os conceitos e teorias do envelhecimento em diferentes perspetivas disciplinares. Iniciamos a revisão com o estudo do conceito de envelhecimento na perspetiva da Biologia, onde destacamos a existência de diferentes teorizações. Seguimos para o contexto disciplinar da Psicologia, onde se salienta que não podemos considerar a existência de teorias psicológicas que nos permitam explicar de forma autónoma e global as causas do envelhecimento humano. Acontece que dentro da Psicologia existem teorias do envelhecimento mais próximas da Biologia e da Fisiologia, por privilegiarem abordagens mais experimentalistas, e outras mais próximas do domínio das Ciências Sociais, por privilegiarem abordagens mais descritivas e interpretativas do fenómeno do envelhecimento humano.

No contexto das Ciências Sociais, verificamos a existência de teorias que se centram nos processos macrosociais e culturais, existem também teorias que focalizam mais no nível mesossocial e outras ainda que poderíamos considerar de nível microsocial.

Dentro do primeiro capítulo fizemos também a revisão de algumas conceções demográficas sobre o envelhecimento. Relativamente ao envelhecimento demográfico e à medida que a proporção de idosos aumente nas sociedades e nos países - e entendemos isto como um indicador de conquista de bem-estar e de desenvolvimento social - ainda persistem discursos teóricos e políticos centrados nos indivíduos ou em pequenos grupos. Contudo, sendo o envelhecimento um fenómeno social obriga a respostas do mesmo nível e são estas respostas que poderão constituir soluções para os problemas existentes.

A tendência para o envelhecimento demográfico das sociedades tem provocado, atualmente, um interesse crescente pelo estudo dos processos e situações do envelhecimento e das suas implicações quer para os indivíduos quer para os grupos e sociedades. Neste contexto, ainda dentro do capítulo I, procuramos também proceder a

---

um levantamento das principais tendências nos estudos recentes sobre o envelhecimento.

No capítulo II do nosso trabalho, procuramos estabelecer relações entre os conceitos de educação, de envelhecimento e de interculturalidade. Entendemos que a população sénior, quer devido à sua experiência de vida quer devido à sua idade, transporta uma experiência educativa (formal, não formal e informal) com impacto nas suas próprias vidas, nas suas condições existenciais atuais e na própria sociedade global.

Também no contexto do capítulo II tratamos das relações entre envelhecimento e interculturalidade o que adquire, para nós, especial interesse. Dentro do mesmo capítulo, estudamos o conceito de geração por encararmos as relações entre as gerações como uma forma de relações interculturais.

Num terceiro capítulo procuramos fazer uma revisão sobre os principais referenciais teóricos na educação/aprendizagem de adultos e na educação intercultural por considerarmos que a educação de seniores faz parte da educação de adultos. Começamos por passar em revisão as principais tradições históricas na educação de adultos, onde destacamos três principais percursos teóricos (pragmatismo, humanismo e marxismo) que depois se ramificaram em diferentes conceptualizações e práticas educativas também diversas.

Ainda dentro do capítulo III fizemos uma síntese sobre os principais referenciais teóricos em educação intercultural. Tratamos de efetuar uma delimitação do conceito, procuramos as origens das respostas pedagógicas e educativas à multiculturalidade e procuramos detetar as principais tendências na investigação intercultural.

No capítulo IV da nossa tese, fizemos uma revisão teórica sobre o conceito de autonomia relacionando-o com os modelos de análise do envelhecimento. Aqui pudemos concluir que existem diferentes modelos para compreender o envelhecimento e em qualquer deles o problema da autonomia/dependência é elemento central nas leituras desenvolvidas sobre a situação e as formas de envelhecer dos sujeitos seniores. Podemos definir, resumidamente, a autonomia como a capacidade de decidir o próprio destino pessoal e social e de satisfazer as necessidades da vida diária sem depender da intervenção de outrem.

Na segunda parte do nosso trabalho realizamos um estudo empírico sobre um grupo de seniores a residir na área urbana de Viana do Castelo.

Nesta Parte II, existe um capítulo de caráter essencialmente metodológico (capítulo V). No capítulo metodológico destacamos a importância que atribuímos à nossa opção pelas metodologias predominantemente qualitativas. Aqui apresentamos também o nosso modelo de investigação que assenta em pressupostos teóricos construtivistas, da teoria do curso de vida e da teoria da atividade. O modelo construído permitiu-nos concretizar melhor a orientação a imprimir ao nosso inquérito por entrevista e selecionar as perguntas pertinentes e necessárias a incluir no guião de entrevista. Este inquérito foi aplicado a um grupo de sujeitos selecionados intencionalmente e atendendo a um conjunto de critérios por nós apresentados. Na delimitação da amostra usamos o critério da saturação.

No capítulo VI deste trabalho procuramos efetuar uma caracterização predominantemente geográfica e demográfica do contexto em que decorreu a nossa investigação empírica. O distrito de Viana do Castelo, sendo uma área geográfica situada no litoral português, apresenta algumas especificidades demográficas que o aproximam das características dos distritos do interior país. A área urbana de Viana do Castelo apresenta também algumas particularidades que aprofundamos neste capítulo.

No capítulo VII desta tese efetuamos a caracterização sociodemográfica no nosso grupo de informantes e analisamos as respostas dadas nas entrevistas, onde destacamos as narrativas sobre os percursos de vida migratória dos sujeitos inquiridos e os seus processos educativos e formativos.

Após o capítulo VII, apresentamos uma discussão dos resultados da nossa investigação, à luz de algumas construções teóricas por nós privilegiadas, e tiramos algumas conclusões entendidas como pertinentes e oportunas.

Neste trabalho, optamos intencionalmente por usar as palavras "idoso" e "sénior" de forma sinónima embora alguns investigadores tivessem produzido reflexões sobre a importância de as distinguir em termos semânticos. Como dissemos, tratou-se de uma opção tomada intencionalmente e que assumimos. O aprofundamento da distinção

---

semântica entre as várias palavras vulgarmente utilizadas para designar o grupo populacional dos maiores de 60 anos seria, certamente, matéria para uma outra tese.

No nosso estudo empírico optamos também por entrevistar pessoas com mais de 60 anos. Sabemos que as organizações internacionais consideram idosas as pessoas com mais de 60 anos nos países em desenvolvimento e com mais de 65 nos países desenvolvidos.

Portugal é um país desenvolvido considerando os principais indicadores usados internacionalmente. No entanto, estudos recentemente publicados sobre o envelhecimento em Portugal (Cabral *et al.*, 2013) dizem-nos que a idade de transição para a situação reforma ocorre pouco acima dos 60 anos (60.3), bem abaixo da idade convencionalmente considerada como idade da reforma. A idade relativamente precoce da reforma tende a ser contrabalançada pelas longas trajetórias profissionais. Nas gerações seniores, as longas trajetórias profissionais correspondem também, na generalidade, a entradas precoces no mercado de trabalho e a diminutos períodos de escolarização. Atendendo a esta realidade social relacionada com a idade de entrada para a reforma optamos por incluir na nossa investigação empírica pessoas com mais de 60 anos.



## **PARTE I - DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO**



---

## Capítulo I. Perspetivas Teóricas sobre o Envelhecimento

Após pesquisa efetuada sobre a bibliografia existente relativamente ao tema de que nos ocupamos, vamos agora apresentar algumas das principais teorias produzidas pelas diferentes ciências sobre o fenómeno do envelhecimento humano e social, nas últimas décadas, pois elas vão, de alguma forma, ajudar a perceber a evolução das leituras e entendimentos sobre o problema que constitui o nosso objeto de estudo.

Na abordagem do envelhecimento é relevante começar por fazer uma apresentação do "estado da arte" aferido a partir das teorias do envelhecimento e seguindo o tradicional rumo positivista que parte das Ciências Naturais (especificamente da Biologia) para depois chegar às Ciências Sociais, aquelas em cujo cerne se situam as preocupações desta investigação.

Assim, começaremos por enunciar algumas das principais ideias contidas nas teorias produzidas no campo da Biologia, para depois passarmos em revisão algumas teorizações mais referidas no campo da Psicologia para seguidamente concentrarmos a nossa atenção em teorias surgidas no campo das Ciências Sociais. Na realidade, e pelo que pudemos aprender com as leituras efetuadas, não existem fronteiras estanques entre as teorizações produzidas pela Psicologia Social e pela Sociologia quando se trata da utilização das referidas teorias.

O objetivo fundamental da revisão teórica que agora apresentamos é procurar explicar o fenómeno do envelhecimento com recurso a diferentes teorias que começaram a ser desenvolvidas a partir do início século XX e estando algumas ainda em desenvolvimento ou em reformulação. Muitas destas teorias apresentam-se como conceções e/ou explicações complementares pelo que não as consideramos mutuamente exclusivas. Outras destas construções teóricas estão a perder atualidade, sendo menos referidas nas investigações concretas ou sendo mesmo muito contestadas, pelo que não as aprofundaremos longamente.

Entendemos por teorias os conjuntos integrados de conceitos, proposições e modelos que se apresentam com objetivo de dar uma perspetiva sistemática, global, de um determinado objeto de estudo (ou de investigação) e ainda de apresentar e explicar as condições necessárias e suficientes para que um determinado efeito aconteça, o que

poderá permitir prever e, mesmo, controlar o desenrolar de um determinado fenómeno (Dortier, 2006; Maia, 2002).

## **1. Teorias provenientes da Biologia**

Atendendo ao trabalho que nos propomos realizar e às questões de investigação que nos preocupam, agora ocupar-nos-emos apenas, de forma muito sucinta, do envelhecimento humano numa lógica biológica. A nossa problemática é eminentemente sociológica embora tenhamos que reconhecer que as teorias de carácter biologista têm, desde há longa data, ocupado um lugar de destaque junto de setores influentes e relevantes da comunidade científica. Temos consciência de que os problemas biológicos e funcionais dos organismos humanos têm implicações fundamentais na qualidade de vida e na autonomia das populações seniores.

No contexto das Ciências Naturais, o envelhecimento é um fenómeno biológico partilhado pelo reino animal e vegetal, apesar de poder acontecer a diversos ritmos e intensidades nos diferentes seres vivos. O facto deu origem a inúmeras teorias explicativas do mesmo. Deu também origem ao desenvolvimento de várias definições de envelhecimento biológico que, apesar de divergirem na orientação teórica, têm em comum a noção de perda de funcionalidade progressiva com a idade, com o consequente aumento da suscetibilidade e incidência de doenças, aumentando também a probabilidade de morte.

Na perspetiva de Fernández-Ballesteros (2004), um aspeto comum às diferentes teorias biológicas do envelhecimento é que o organismo individual experiencia três etapas básicas: 1) crescimento e desenvolvimento; 2) maturidade, e 3) decadência ou declínio. Estas três fases sucedem-se inexoravelmente exceto se existir erro biológico, morte por acidente ou alteração funcional que precipite a morte (como, por exemplo, uma intervenção cirúrgica mal sucedida na sequência de acidente ou de uma doença).

Um outro pressuposto comum às teorias biológicas do envelhecimento é aquele que postula que durante o envelhecimento produzem-se dois processos dificilmente separáveis: o declínio fisiológico e uma maior frequência de doenças.

---

Não há concordância entre os autores sobre se os referidos processos são independentes ou interdependentes. Numa lógica biológica, torna-se importante averiguar quais são os processos que mantêm o organismo vivo e o protegem das doenças.

Da dinâmica interativa entre o genoma<sup>1</sup> e os fatores "estocásticos" (contextuais e aleatórios) resulta a menor ou maior velocidade de envelhecimento do organismo. Se a capacidade de adaptação do organismo for reduzida e/ou se a ação dos fatores estocásticos for aumentada, o resultado será, certamente, um desequilíbrio que aumentará a suscetibilidade para acumular lesões e défices celulares, manifestando-se no fenómeno de envelhecimento celular, dos tecidos e do organismo. A compreensão do fenómeno de envelhecimento passa pelo conhecimento dos mecanismos biológicos específicos subjacentes aos referidos desequilíbrios.

Genericamente, numa lógica biológica, envelhecimento é o resultado da incapacidade da maioria dos organismos para se manter num estado inalterado, que proporcione a regeneração contínua de todos os seus componentes ao longo do tempo de vida.

Segundo Ladislav Robert (1995), a maior parte dos autores que procuraram elaborar uma revisão sobre as teorias do envelhecimento "apresentaram-nas pela ordem cronológica do seu aparecimento, ou tentaram uma classificação racional. Uma das classificações mais completas é a de Zhorès Medvedev (1990) " (Robert, 1995, p. 70).

Atendendo à fonte antes citada, um grande número das teorias recenseadas por Z. Medvedev estão obsoletas ou centram-se "numa única observação ou num único mecanismo" (*idem*) pelo que têm um interesse muito limitado, mesmo na perspectiva histórica.

A curiosidade despertada pelo problema do envelhecimento biológico tem sido de tal forma acentuada e explorada que, na década de 90 do século XX, Medvedev (1990) recenseou mais de 300 teorias desde o século XVIII.

Atendendo ao que nos diz Ladislav Robert, "as teorias do grupo nº V de Medvedev são, em certa medida, conservadas, pois elas apresentam a vantagem de uma análise global, física, (...), por vezes quantificável mas raramente testável" (Robert, 1995, p. 70).

---

<sup>1</sup> Genoma é o conjunto de genes de uma célula que especifica todas as sequências do ARN e das proteínas que a célula é capaz de sintetizar. Constitui o conjunto da mensagem genética (Robert, 1995, p. 137).

Apresentamos seguidamente uma tabela com a síntese das teorias do envelhecimento efetuada por Z. Medvedev.

**Tabela 1 - Teorias do Envelhecimento Biológico segundo Medvedev (1990)**

<b>Categorias</b>	<b>Alguns exemplos das teorias agrupadas</b>
I. Teorias baseadas em modificações com a idade	Teorias do desgaste e, em geral, teorias fundadas na acumulação progressiva de modificações degenerativas nos órgãos.
II. Teorias baseadas numa lesão (dano)	Atribuição do envelhecimento à ação de agentes exteriores ou interiores ao organismo, podendo desencadear a sua degenerescência.
III. Teorias geneticamente programadas	Teorias fundadas na continuidade dos mecanismos do desenvolvimento e diferenciação, através da maturação e do desenvolvimento.
IV. Teorias evolucionistas	Teorias que tendem a propor uma explicação para a grande diversidade dos tempos máximos de vida das espécies aparecidas no decurso da evolução.
V. Teorias específicas dos tecidos	Muitas teorias atribuem a primazia às modificações de certos tecidos ou de certas células com a idade.
VI. Teorias matemáticas e físico-matemáticas	Estas teorias são fundadas em cinéticas de mortalidade, o efeito das radiações, e tratam dos aspetos cibernéticos do envelhecimento.
VII. Teorias unificadas	Agrupam vários aspetos das teorias precedentes, são dificilmente verificáveis no plano experimental, e assentam em considerações predominantemente "especulativas".

Fonte: Adaptado de Robert, 1995, p. 131-132.

Segundo a autora (Fernández-Ballesteros, 2004), poderemos agrupar as teorias biológicas sobre o envelhecimento da seguinte forma: teorias genéticas, teorias celulares, teorias sistémicas, teorias dos eventos vitais biológicos e outras teorias. Outros autores propõem diferentes agrupamentos das teorias sobre o envelhecimento (Robert, 1995; Mota, Figueiredo & Duarte, 2004). **Parece não haver um consenso**

---

## **quanto às tipologias para agrupar estas teorias sobre o envelhecimento provenientes das Ciências Naturais.**

Enquanto fenómeno biológico, o processo do envelhecimento não poderá ser considerado uma doença mas implica entidades clínicas.

Na abordagem destas, a Medicina sempre inquiriu as suas características e sempre indagou das suas causas com o objetivo de diagnosticar e (...) mais eficazmente as tratar. Atualmente, a identificação precisa das entidades clínicas e das suas causas, carece do concurso das ciências fundamentais e de sofisticadas técnicas de Biologia e Genética Molecular (...). (Almeida, 2012, p. 23).

Embora tratando-se de um exercício difícil, entendemos pertinente começar por dar uma definição do que se entende por envelhecimento biológico. Atendendo à bibliografia consultada e à importância da concisão e clareza, uma das melhores definições parece-nos esta: "o envelhecimento é caracterizado pela incapacidade progressiva dos organismos para se adaptar às condições variáveis do seu ambiente" (Robert, 1995, p.17) e da sua própria situação. Na lógica do autor citado, os mecanismos implicados nos processos de envelhecimento apresentam as seguintes características: são progressivos, irreversíveis, nocivos e comuns a inúmeros organismos. Na literatura mais recente, resume-se o fenómeno do envelhecimento como "o declínio das funções dos organismos ou dos órgãos ou das células que os compõem. Este declínio resulta da ocorrência de erros no metabolismo, da sua acumulação progressiva e da diminuição dos mecanismos da vigilância e reparação desses erros" (Almeida, 2012, p. 25). Pensamos que as definições apresentadas se complementam.

Diversos autores afirmam que o envelhecimento é tudo o que acontece com o passar do tempo após se atingir a vida adulta e reservam o termo senescência para designar a diminuição da capacidade funcional dos organismos. Não há um consenso quanto a estas designações e alguns restringem a designação senescência para referir um estágio funcional das células.

O envelhecimento não se confunde com longevidade pois os dois termos têm significados biológicos diferentes. "A longevidade é a duração da vida de um organismo e depende da progressão do envelhecimento (...). Se ele for mais rápido (...) a longevidade encurta; se o envelhecimento for mais lento, a longevidade aumenta" (ob. cit., p. 23). Dentro da mesma lógica, a longevidade pode ser definida (delimitada) pelo momento da morte.

Nas sociedades contemporâneas, tem-se verificado um aumento progressivo da longevidade humana e a concomitante desaceleração da progressão do envelhecimento dos organismos humanos. Estes factos estão relacionados, tal como aparece explícito na literatura especializada, com a melhoria das condições de saúde e de educação para a saúde das populações. Os referidos factos têm implicações diretas no envelhecimento demográfico das sociedades humanas com as concomitantes implicações sociológicas, económicas e políticas.

Na sequência do desenvolvimento da ciência, da investigação e da tecnologia, foram surgindo diferentes teorias sobre os fenómenos do envelhecimento dos órgãos, dos tecidos e das células, dentro da própria Biologia.

Trataremos agora de fazer uma revisão sumária de algumas destas concepções teóricas que têm sido consideradas paradigmáticas pelos próprios especialistas na biologia do envelhecimento (Almeida, 2012; Drusini, 2004; Robert, 1995).

Das diversas teorias do envelhecimento muitas delas estão obsoletas, sendo as restantes ainda demasiado numerosas para serem abordadas individualmente. Porém, podem ser operacionalmente divididas em duas categorias gerais: Teorias Genéticas e Teorias Estocásticas (Mota, Figueiredo & Duarte, 2004).

As Teorias Genéticas, sem negar a importância das influências ambientais na longevidade, salientam/valorizam a determinante participação dos genes no fenómeno do envelhecimento. As Teorias Estocásticas atribuem a diminuição da funcionalidade durante o processo de envelhecimento a fatores e danos provenientes do meio ambiente.

### **1.1. Teorias Genéticas**

Dentro das Teorias Genéticas salienta-se a "teoria do envelhecimento celular" que assenta, essencialmente, na descoberta do envelhecimento das células realizada por Leonard Hayflick, no início da década de 60 do século XX (Hayflick & Moorhead, 1961). Esta descoberta é tida como revolucionária e vem abalar concepções anteriores, de Alexis Carrel, ligadas à imortalidade das células em cultura subtraídas ao organismo. "O paradigma e o modelo experimental do envelhecimento celular, devidos a Hayflick, permanecem como o centro de interesse de numerosos laboratórios e são largamente

---

utilizados para confirmar a teoria determinista geneticamente «programada» do envelhecimento" (Robert, 1995, pp. 79-80).

Seguindo o pensamento do autor citado sobre o trabalho de Hayflyck destaca-se que o "seu significado teórico, o primeiro e o mais importante, consistiu em demonstrar que se tratava, com efeito, de um «modelo reduzido» do envelhecimento do organismo" (Robert, 1995, p. 80).

A Biologia admite hoje que as células isoladas do organismo, mantidas em cultura, acabam por envelhecer a um ritmo dependente (não exclusivamente) da idade do dador. Ou seja, a célula em cultura conserva a memória da idade do dador. O genoma controla o envelhecimento. Algumas doenças de origem genética, que diminuem a esperança de vida humana, caracterizam-se também por uma diminuição do "tempo de vida" das células em cultura. Trata-se de uma teorização do tipo determinista que suscitou diversas críticas e posteriores investigações.

Segundo os autores consultados, o modelo de Hayflick de envelhecimento celular aplica-se a células com capacidade proliferativa, mitótica (com capacidade para se dividirem). As células pós-mitóticas (sem capacidade regenerativa) apresentam outras propriedades. "É o caso dos neurónios (que salvo raríssimas exceções não se dividem), das células musculares cardíacas e outras células pós-mitóticas, como as da zona reticulada, profunda, do córtex da glândula suprarrenal" (Almeida, 2012, p. 27).

Nas células pós-mitóticas, o envelhecimento declara-se pelo aparecimento progressivo de formações citoplasmáticas, cercadas de membranas, que têm o nome de grânulos de lipofuscina. A lipofuscina resulta da acumulação de biomoléculas parcialmente digeridas e não degradadas pelas enzimas lisossomais. Compõe-se essencialmente de proteínas oxidadas, lípidos oxidados, triglicéridos, colesterol, ácidos gordos, fosfolípidos e alguns metais (Terman & Brunk, 2004). A maioria destes materiais acumulados provém da auto fagocitose, o processo celular relevante para eliminar as células que ficam disfuncionais em resultado do desgaste.

"Como se inicia e se mantém este processo? Há evidência substancial de que para tal contribuem os espécimes reativos de oxigénio (ROS - *reactive oxygen species*) produzidos no decurso das oxirreduções, próprias dos processos de metabolismo" (Almeida, 2012, p. 27). A produção contínua de ROS e as suas consequências nas

---

biomoléculas são o fundamento da teoria do envelhecimento a radicais livres proposta por Danham Harman (Harman, 1956).

O envelhecimento dos tecidos está intimamente relacionado com o envelhecimento das células que fazem parte da composição dos mesmos. Quando se considera o envelhecimento dos órgãos, a heterogeneidade das manifestações de tal fenómeno é elevada porque neles coexistem diferentes tipos de tecidos e também porque eles refletem propriedades que ultrapassam a ordem estritamente biológica e neles se incluem as influências ambientais inerentes ao estilo de vida dos sujeitos estudados.

Ainda dentro das Teorias Genéticas, encontramos também a teoria do envelhecimento dos organismos que assenta na ideia de que é importante estudar os efeitos do envelhecimento num conjunto orgânico e não apenas numa das suas partes. "Deve procurar-se um efeito global, por exemplo a sua sobrevivência, que se determina medindo a longevidade" (Almeida, 2012, p.30).

Não está provado que o envelhecimento dos organismos seja geneticamente programado, tal como o é o desenvolvimento do embrião. "Porém, não se pode ignorar a contribuição genética para o envelhecimento, até porque no curso tardio da vida há interações entre produtos de uns genes com outros genes" (ob. cit., p.31).

Atendendo à bibliografia consultada, "embora não haja genes causadores do envelhecimento, há genes de cuja modificação resulta mudança da *performance* funcional e da longevidade dos organismos" (*idem*).

Uma leitura crítica das premissas desta teoria coloca obstáculos à sua adoção. Como nos diz Ladislav Robert "Se a relação existente entre o genoma e a longevidade de certas espécies é relativamente fiável, já o declínio do organismo ao longo do envelhecimento não parece ser «programado» como é o desenvolvimento" (Robert, 1995, p.100).

Cabe aqui referir que, sob um ponto de vista estritamente biológico, decompõe-se a longevidade das espécies em duas fases: "a longevidade do desenvolvimento, que culmina com a idade reprodutiva, e a longevidade pós-desenvolvimental. É este segundo período que diz respeito ao envelhecimento" (*idem*). Nos seres humanos a primeira fase prolonga-se por cerca de 30 anos, enquanto a segunda fase pode ir além dos 80 anos (Robert, 1995).

---

## 1.2. Teorias Estocásticas

"O papel do ambiente nas manifestações dos fenómenos aparentemente «programados no genoma» é muito mais importante do que se queria admitir. Visões deste tipo (...) foram banidas da biologia durante muito tempo" (ob. cit., p.105). O autor que acabamos de citar valoriza os fatores estocásticos no envelhecimento.

As Teorias Estocásticas explicam que a perda de funcionalidade que acompanha o fenómeno de envelhecimento é causada pela acumulação aleatória de lesões, associadas à ação ambiental, em moléculas vitais, que provocam um declínio fisiológico gradual e progressivo (Cristofalo, Gerhard & Pignolo, 1994). Atendendo à bibliografia consultada, várias teorias estão incluídas neste grupo, entre as quais se destacam a Teoria das Mutações Somáticas, a Teoria do Erro-catástrofe, a Teoria da Reparação do ADN, a Teoria da Quebra de Ligações, a Teoria da Glicosilação Avançada e a Teoria do Stress Oxidativo (Mota, Figueiredo & Duarte, 2004).

Muitas das teorias estocásticas do envelhecimento fundamentaram o seu conhecimento em experiências com radiações ionizantes. Entre estas, uma das teorias que assumiu maior protagonismo foi a proposta por Szilard (1959), em que os genes das células somáticas são inativados por lesões aleatórias, cuja acumulação com a idade leva à disfunção e morte das células. Numa fase inicial, a influência destas lesões na perda de funcionalidade e morte celular é mascarada pelos mecanismos de reparação e regeneração; contudo, à medida que estes perdem eficácia, as lesões vão-se acumulando, provocando desequilíbrios internos que culminam na morte do organismo. As radiações engendram mutações genéticas que se acumulam e fazem progredir o fenómeno de envelhecimento, de tal modo que condicionam a morte celular (Szilard, 1959).

Não nos alongaremos muito mais na apresentação deste tipo de teorias pois a sua análise exaustiva implicaria a realização de uma dissertação diferente do trabalho que agora nos propomos fazer.

Tal como nas teorias genéticas, também entre as teorias estocásticas a divisão das teorias restringe o conhecimento do processo de envelhecimento. Realmente, o mesmo fator estocástico pode induzir alterações em diversos mecanismos subjacentes ao

---

fenómeno de envelhecimento biológico. Por exemplo, considerando a influência das radiações na longevidade, os seus efeitos fazem-se sentir não só ao nível da alteração metabólica, aumentando o *stress* oxidativo, como também ao nível da alteração de fatores e mecanismos que regulam os ciclos celulares.

Os processos biológicos agem de uma forma coordenada e equilibrada, de modo que quando um sistema é perturbado, muitos outros também o são. É necessário ter consciência desta inter-relação entre os fatores que influenciam o envelhecimento, ou são dele consequência. Neste contexto, a divisão das teorias biológicas deverá ser entendida no contexto das variáveis que se pretende estudar e não como a explicação isolada do processo de envelhecimento (Mota, Figueiredo & Duarte, 2004).

Atendendo ao que refere Robert (1995), podemos dizer que uma das grandes dificuldades das teorias que resumidamente referimos, é que elas não conseguem explicar todos os sintomas do envelhecimento, em todos os níveis considerados, da molécula ao organismo. A complexidade do ser humano torna muito difícil a criação de condições experimentais em que não varie mais do que um parâmetro simultaneamente.

Referindo-se às teorias biológicas sobre o envelhecimento em geral e, em particular, a algumas mais recentes que defendem a proteção contra os radicais livres ou a restrição calórica dietética como meio de adiar o envelhecimento e prolongar a longevidade Robert afirma:

Uma das dificuldades destas teorias, que são na realidade hipóteses de trabalho, é demonstrar que elas «explicam» todos os sintomas do envelhecimento, em todos os níveis considerados, da molécula ao organismo. As poucas tentativas que foram feitas, a administração dos captadores de radicais livres (por exemplo, a vitamina E) ou a restrição calórica dietética, produziram apenas efeitos limitados. O prolongamento espetacular da esperança de vida só teve êxito - até nova ordem, estão em curso experiências no homem - nos roedores, à custa, talvez, de um desenvolvimento retardado! (Robert, 1995, p.117).

Resumidamente, o envelhecimento perspetivado à escala biológica, caracteriza-se por um declínio das capacidades funcionais dos indivíduos, sobretudo nas situações de maior esforço onde há necessidade de reservas funcionais para enfrentar as situações de agressão; caracteriza-se também pela diminuição da capacidade de regulação de alguns parâmetros fisiológicos (Ferreira, 2007).

---

Numa ótica geriátrica (Netto & Ramos, 2005), verifica-se que os efeitos do envelhecimento são mais nítidos em determinadas estruturas e funções orgânicas, como por exemplo: no metabolismo, no sistema nervoso central e autónomo, na pele e órgãos dos sentidos; nos sistemas cardiovascular, respiratório, endócrino, gastrointestinal, urinário, músculo-esquelético, imunológico e reprodutor. Os efeitos do envelhecimento não afetam, em simultâneo, todas as funções e estruturas existindo variações em função das características biológicas e ambientais.

## **2. Teorias provenientes da Psicologia**

Tal como aparece referido em Fernández-Ballesteros (2004) e em Ferreira (2007) não podemos considerar a existência de teorias psicológicas que nos permitam explicar de forma autónoma e global as causas do envelhecimento humano, acontecendo que dentro da Psicologia existem teorias do envelhecimento ou mais próximas da Biologia e da Fisiologia, por privilegiarem abordagens mais experimentalistas, ou então, mais próximas do domínio das Ciências Sociais, por privilegiarem abordagens mais descritivas do fenómeno do envelhecimento humano, no âmbito da existência humana.

A referida dualidade nas teorias do envelhecimento existentes dentro da Psicologia deve-se à própria história da formação da Psicologia enquanto disciplina científica e prende-se também com a especificidade do seu objeto de estudo.

Segundo C. Paúl (2006), a psicologia do envelhecimento é difícil de distinguir da psicologia dos idosos e da psicologia da idade, quer quanto ao objeto de estudo quer quanto ao método. Pode afirmar-se que a psicologia do envelhecimento tem como objeto de estudo as pessoas idosas, "numa perspetiva de estádios desenvolvimentais, adotando geralmente uma visão temática que abrange coisas tão diversas como a satisfação com a vida, a viuvez, a reforma, a cognição, os sentidos ou a motricidade" (ob. cit., p.43). A psicologia da idade tem como objeto de estudo as diferentes idades e compara grupos de pessoas com idades diversas num mesmo tempo. Nestes trabalhos, "os estudos são transversais e a idade é a principal variável independente, relativamente a variáveis dependentes como a mortalidade, a morbidade, a autonomia, a qualidade de vida, a competência ou a produtividade" (*idem*). Estas investigações são sobretudo baseadas na "*metáfora da colina*, em que o desenvolvimento é visto como uma função com um único pico, em que ao crescimento sucede o declínio" (*idem*).

---

A Psicologia caracterizou o desenvolvimento do conhecimento e o desenvolvimento psicogenético. Numa lógica mais tradicional e biológica, a denominada Psicologia do Desenvolvimento e do Envelhecimento deveria estar vocacionada para estudar processos semelhantes aos que determinam a evolução das espécies: "a temporalidade, a adaptabilidade, a seletividade e a progressividade" (Ferreira, 2007, p.71). Consequentemente, e à semelhança do que acontece com os organismos humanos estudados pela Biologia, também o desenvolvimento psicológico deverá ter fases de crescimento, maturidade e contração ou declínio. Nesta lógica, a velhice seria o período de retração e decadência e esta conceção do envelhecimento está na base do "modelo deficitário" do desenvolvimento mental da vida adulta (Leher & Thomae, 2003, p.75). O referido modelo alimentou muitos estudos da psicologia do envelhecimento durante uma boa parte do século XX e está hoje amplamente criticado.

As novas conceções originadas nas disciplinas biológicas, psicológicas e sociais, que hoje compõem o campo da gerontologia, significaram mudanças de paradigma perante o envelhecimento no sentido em que instauraram novas interpretações e novos métodos para o seu estudo, os quais contrariam visões lineares e unidimensionais sobre o significado do tempo e das mudanças evolutivas (Neri, 2001, p.8-9).

Quanto ao objeto de estudo, as teorias psicológicas centram-se, sobretudo, no estudo dos processos intrapsíquicos, ligados quer ao desenvolvimento perceptivo, cognitivo e motor, quer ao desenvolvimento emocional e pessoal. Uns estão mais ligados à Psicologia Experimental e à Psicofisiologia. Os outros tendem a considerar o indivíduo em interação com o seu meio e atendem aos efeitos da referida interação em termos psíquicos.

Atendendo à bibliografia consultada e a outras revisões de literatura realizadas sobre esta temática (Ferreira, 2007), é possível agrupar as teorias psicológicas sobre o envelhecimento em dois grandes grupos: o grupo das teorias cognitivas e da memória e o grupo das teorias do desenvolvimento. Verifica-se que tem existido, nas últimas décadas, alguma evolução conceptual e metodológica em cada um desses grupos.

Em síntese, podemos dizer que, no campo da Psicologia do Envelhecimento, encontramos fundamentalmente Teorias Cognitivas e da Memória e Teorias do Desenvolvimento.

**Tabela 2 - Principais Teorias Psicológicas sobre o Envelhecimento**

<b>Teorias Cognitivas e da Memória</b>	<b>Teorias do Desenvolvimento</b>
<p>Teorias Deficitárias - Yerks, 1921;</p> <p>Teoria Deficitária e que considera a variabilidade individuais - S. Hall, 1922;</p> <p>Conceção mais integrativa e Dinâmica - P. Balaton, 1995.</p>	<p>Analogia entre o desenvolvimento biológico e psicológico - C. Buhler, 1935.</p> <p>A "Metanoia" e o "Velho Sábio" - C. Jung.</p> <p>Integridade versus Desespero - E. Erikson, 1950.</p> <p>Life Span Theorie - Neugarten, 1975; Riegel, 1976; P. Baltes, 1979, 1995.</p>

Fonte: Adaptado de Ferreira, 2007, p.72

### **2.1. Teorias Cognitivas e da Memória**

As **Teorias Cognitivas e da Memória** foram evoluindo significativamente ao longo de todo o século XX. A referida evolução verificou-se no sentido da passagem de uma visão mais estática, mecânica e deficitária da velhice para uma outra mais dinâmica e que prevê ganhos adaptativos a par do processo de envelhecimento (Ferreira, 2007).

O "modelo deficitário" de envelhecimento que prevê perdas a vários níveis com o aumento da idade, predominou durante toda a primeira metade do século XX. Para a difusão deste modelo contribuíram trabalhos como os de Yerks (1923). Estes trabalhos confirmavam os desempenhos inferiores dos mais velhos e concluíam que as pessoas com mais de 30 anos apresentavam piores resultados em termos cognitivos e de memória. Segundo estes estudos, estes resultados piorariam progressivamente com o aumento da idade.

Posteriormente, desenvolveram-se outras investigações que começaram a tirar conclusões algo diferentes das do "modelo deficitário". Passou-se para uma conceção mais ativa e dinâmica do processo de envelhecimento. A título de exemplo, cabe referir que nos estudos sobre a memória, predominou primeiro uma conceção que implicava a passagem progressiva da memória fluida (preponderante nos jovens) para a memória

cristalizada (preponderante nos seniores). Posteriormente, outros trabalhos sobre o mesmo tema mostraram vantagens adaptativas no desenvolvimento ao longo da vida de uma memória cristalizada, mais voltada para a especialização cognitiva em determinados domínios, mais sensível às realidades sociais e culturais "de longa duração", conseguindo relativizar os dados imediatos. Neste contexto, mudanças nas variáveis dos testes, incluindo aspetos da inteligência mais ligados à vida social e cultural, acabaram por permitir que se encontrassem vantagens cognitivas no processo de envelhecimento (Ferreira, 2007).

Realmente, as variáveis que interferem no funcionamento cognitivo são muitas, sendo que a idade, pelo menos até aproximadamente aos 75 anos, é apenas um desses fatores. Outros fatores explicativos enunciados são os fatores genéticos, o nível de instrução, o nível socioeconómico, a saúde e o grau de atividade (Barreto, 1988; Ferreira, 2007, Vaz Serra, 2000).

Na revisão da literatura, em termos de teorias cognitivas, encontramos três temáticas centrais na investigação psicológica do envelhecimento: os estudos sobre a lentidão das performances dos idosos, os estudos sobre a memória e os trabalhos sobre a inteligência. Relativamente às referidas funções encontramos um conjunto de perdas e alterações com o aumento da idade (Ferreira, 2007, p. 73).

Analisando as funções da memória Vaz Serra (2000) distingue três tipos de memória:

- a) memória primária, na qual se armazenam determinados conteúdos durante um tempo limitado e curto, sendo posteriormente eliminados/esquecidos, implica conteúdos considerados de menor importância ou utilidade;
- b) memória secundária, que exige algum tipo de reprodução ou transmissão da informação recebida recentemente (resposta), tem implicações nas tarefas diárias e a sua perda tem maior importância no quotidiano;
- c) memória terciária que se relaciona com os acontecimentos fixados e vividos há muito tempo, implicando aspetos significativos e pessoais, afetivos e emocionais, sendo recordados/rememorados ao longo da vida.

As perdas de memória são consideradas também parcialmente responsáveis por outros problemas resultantes do envelhecimento, ou seja, o refreamento das funções cognitivas e intelectuais. O aumento da lentidão intelectual nos seniores é acompanhado

---

pelo aumento da lentidão das reações motoras, nomeadamente, a partir dos 70-75 anos. Esta maior lentidão com o aumento da idade deve associar-se com algumas alterações na perceção e no processamento da informação (Barreto, 1988).

Analisando agora os problemas relativos à memória, devemos dizer que ela tem um conjunto de funções consideradas essenciais no quotidiano, como movimentar-se num espaço e reconhecer objetos e pessoas. Na memória de curto prazo, os especialistas distinguem entre uma memória sensorial que permite adquirir informações do ambiente e a construção de significações. Ligada à anterior temos ainda uma memória processual da informação. Com o envelhecimento, as perdas nestes dois tipos de memória acentuam-se e isto tem implicações na performance e na "sensação objetiva de perda".

Sobre a inteligência, entendida basicamente como a adaptabilidade aos problemas e situações novas a partir da capacidade de aprender pela experiência (Sternberg, 1995), na literatura consultada faz-se a distinção entre a inteligência fluida e a inteligência cristalizada.

A inteligência fluida indica a capacidade para resolver problemas a partir do processamento da informação em contextos específicos, sendo que os indivíduos mais jovens conseguem melhores performances nos testes efetuados. Relativamente à inteligência cristalizada, onde intervém a educação, a cultura e a experiência, os resultados dos testes melhoram com o aumento da idade (Morangas, 1991).

Contudo, apesar das perdas apontadas para os mais velhos na inteligência fluida, diversos autores (Barreto, 1988; Berger & Mailloux-Poirier, 1995; Vaz Serra, 2000) coincidem na consideração de que as perdas e alterações verificadas com a idade não são suficientes para modificarem substancialmente as condições e a qualidade de vida dos seniores. A permanência de atividades e responsabilidades, a estimulação em situações de segurança e equilíbrio, os contactos sociais frequentes e os exercícios apropriados ajudam os seniores a manterem-se ativos e produtivos, incrementando as suas capacidades de desenvolvimento.

Importa referir, neste momento da nossa revisão bibliográfica, os resultados da experimentação realizada por Baltes (1992) e seus colegas, no contexto da escola de Frankfurt. Este grupo de investigadores comparou o desempenho mnésico de dois grupos de indivíduos, um grupo de jovens e um grupo de seniores, tendo como base o

---

método dos *Ioci*, o qual faz apelo à memória episódica, entendida como a mais prejudicada com o envelhecimento. Esta experiência consistiu, numa primeira fase, em memorizar 30 palavras e o resultado foi igual nos dois grupos. Numa segunda fase da experiência, foi ensinado aos dois grupos o método dos *Ioci* e os sujeitos tiveram um treino de 38 sessões, onde os resultados foram sendo medidos. Estes resultados permitiram chegar a determinadas conclusões das quais se salientam as seguintes:

- a) os dois grupos melhoraram os respetivos desempenhos;
- b) o treino aumenta a heterogeneidade dentro dos dois grupos mas as diferenças são maiores dentro do grupo dos mais velhos;
- c) o grupo dos mais velhos melhora mais do que o grupo dos jovens.

Face aos resultados obtidos, os investigadores concluíram que os seniores mantêm reservas latentes de recursos cognitivos embora estes declinem com a idade.

Importa atender à literatura mais recente sobre memória e envelhecimento e esta tem sistematizado algumas conclusões que passamos a apresentar:

O declínio da memória parece começar bastante cedo na vida adulta. Contudo, nem todos os tipos de memória são afetados com o envelhecimento (...). Por outro lado, nos casos da memória episódica, em défice quer no processo normal de envelhecimento quer no início da apresentação amnésica de uma demência do tipo Alzheimer provável, a forma de recuperação mnésica requerida numa dada situação pode tornar mais ou menos acentuada a deterioração do desempenho (...). O ato mnésico revela-se, assim, como uma função cognitiva complexa cujo conhecimento do funcionamento na idade adulta requer um aprofundamento de natureza concetual e várias preocupações metodológicas (...) (Pinho, 2012, p.158).

## **2.2. Teorias do Desenvolvimento Psicológico**

As **Teorias do Desenvolvimento Psicológico** relacionadas com o envelhecimento fazem apelo à "mudança ordenada" dos sujeitos ao longo das respetivas vidas (Neri, 2002; Ferreira, 2007). Dentro destas construções teóricas destacam-se três autores que, segundo a literatura da especialidade, contribuíram com conceções inovadoras para a problemática do envelhecimento: C. Buhler, C. Jung e E. Erikson.

Para os referidos autores das teorias do desenvolvimento, a progressão na idade implicaria sempre novas situações e desafios, pressupondo-se que se constituiriam atividades e tarefas típicas para cada fase da vida que os indivíduos deveriam interiorizar e aceitar. São as tarefas de desenvolvimento "*developmental tasks*" a serem

---

realizadas individualmente e que se configurariam tendo por base a estrutura biofisiológica, as normas culturais interiorizadas e as expectativas individualmente valorizadas.

Dentro deste grupo de teorias, verificou-se uma evolução progressiva no sentido de uma maior valorização do desenvolvimento entendido como um fenómeno que implica dimensões que relevam dos contextos sociais, culturais e históricos (Fonseca, 2005).

C. Buhler realizou um estudo, na década de 30 do século XX, sobre um vasto conjunto de autobiografias (400, segundo a bibliografia consultada) que mostravam, segundo a autora, a progressão faseada e ordenada onde aconteciam mudanças de atitudes e realizações. Esta autora demonstrou que o desenvolvimento não era linear mas, sim, dinâmico e mesmo dialético. Concluiu que o facto de haver pessoas muito produtivas em idades muito avançadas, implicaria que não existiria uma correlação direta entre envelhecimento biológico e perda de funções intelectuais (Ferreira, 2007 p. 76).

C. Jung distinguiu na vida humana "idades" e pontos de transição, sendo especialmente importante a quarta década, a partir da qual se começa a construir a segunda parte da vida. Nesta, as pessoas procuram um novo sentido para a sua existência (*metanóia*) podendo revelar-se aspetos menos conformes com as normas culturais e mais "sombrios" que podem ser negados ou podem levar a uma reorganização da vida dos sujeitos através de mudanças pessoais e novos relacionamentos sociais (*idem*).

E. Erikson também se ocupou com o estudo da evolução e do desenvolvimento da vida humana, sob o ponto de vista psicológico. Concebeu estádios de desenvolvimento ao longo das diferentes idades da vida, estabelecendo diferenciações entre oito etapas:

- a infância (0-1 ano),
- a primeira infância (1-6 anos),
- a idade do jogo (6-10 anos),
- a idade escolar (10-14 anos),
- a adolescência (14-20 anos),
- a idade adulta jovem (20-35 anos),
- a maturidade (35-65 anos)
- e a velhice (+ 65 anos).

Este autor concedeu uma grande importância aos mecanismos do *ego* que, pela vivência dos conflitos próprios de cada estágio, permitem ultrapassar os conflitos psicossociais cíclicos.

**Tabela 3 - Etapas de Erikson (1950)**

<b>Etapas</b>	<b>Crise/conflito</b>	<b>Virtudes</b>
1. Infância (0-1)	Confiança/Desconfiança	Esperança
2. Primeira Infância (1-6)	Autonomia/Vergonha	Vontade
3. Idade do Jogo (6-10)	Iniciativa/Culpabilidade	Propósitos
4. Idade Escolar (10-14)	Produtividade/Inferioridade	Competência
5. Adolescência (14-20)	Identidade/Confusão	Fidelidade
6. Adulto Jovem (20-35)	Intimidade/Isolamento	Amor
7. Maturidade (35-65)	«Generatividade»/Estagnação	Cuidado
8. Velhice (+65)	Integridade/Desespero	Prudência, Sabedoria

Fonte: Fernández-Ballesteros, 2004, p. 47

E. Erikson considerava que, num desenvolvimento normal, cada idade e cada conflito deverão permitir o surgimento de um valor dominante. Neste contexto, à idade da maturidade, está associado um conflito entre "generatividade" e "estagnação" o qual deve promover o valor do "cuidado". Nesta fase, o sentido de utilidade e o benefício dos outros deverão ser compensatórios ou, caso contrário, as pessoas retraem-se e sentem-se inúteis. Esta etapa coincide com a plena realização no trabalho e corresponde à preparação da transição geracional para a última fase de desenvolvimento. A última etapa é constituída pela velhice onde se desenvolve no *ego* um conflito entre a "integridade própria" e o "desespero". Por "integridade" entende-se a capacidade de o indivíduo rever e aceitar a sua trajetória de vida, defendendo a sua integridade e a sua biografia. A solução do conflito deverá fazer emergir a "maturidade" e a "sabedoria" que corresponde à aceitação de si mesmo, à integração da história pessoal e à preparação da morte atribuindo-lhe um sentido próprio (Marchand, 2005).

O **Enfoque do Ciclo Vital** (*Life Span Theory*) foi desenvolvido por vários autores, sendo que nos trabalhos consultados aparecem muito referidos K. Riegel (1976) e P.

---

Baltes e seus colegas da Escola de Frankfurt (1979,1987, 1995). Na literatura, o *Life Span* surge mais referido como enfoque do que como teoria.

Fernández-Ballesteros (2004, p. 47) considera que o "enfoque do ciclo vital" foi inaugurado por Neugarten (1975) a partir de uma série de estudos começados em 1950 e apresentados na sua monografia *Middle Age and Aging*. Neugarten e os seus colegas descrevem o ciclo de vida tendo por base duas condições fundamentais: os acontecimentos que constituem uma transição de vida para cada indivíduo (casamento, nascimento de filhos, sucessos profissionais, reforma, etc.) e os papéis que cada sujeito assume, os quais implicam mudanças na própria identidade.

Os autores promotores do enfoque do ciclo vital (*Life Span*) integraram na psicologia do desenvolvimento a idade adulta e a velhice e consideraram os efeitos também importantes/marcantes de diversas mudanças ocorridas ao longo da vida.

A psicologia do desenvolvimento tradicional tinha dificuldade em integrar a idade adulta e o envelhecimento nos seus esquemas intelectuais pois considerava que o desenvolvimento terminava com o fim da adolescência. Considerava-se que a "adultícia" correspondia a um período de estabilidade (e, não de desenvolvimento pessoal) associado ao período da velhice onde se verificariam perdas. Os autores que partilham o enfoque do **ciclo vital** passaram a considerar a idade adulta e a velhice como fases da vida que devem ser incluídas na psicologia do desenvolvimento pois estas fases comportam desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

Neste contexto, Riegel (1976) destaca quatro categorias *major* de influências que seriam os fatores de natureza inato-biológicos, individual-psicológicos, cultural-psicológicos e natural-ecológicos.

Segundo Néri (2002, p. 40), trata-se de um modelo "bio-psico-socio-cultural-ecológico" que pretende integrar as múltiplas influências em cada uma das idades da vida. No âmbito deste corpo teórico, a temporalidade linear e progressiva cede lugar a um tempo elíptico e dialético, onde acontecem diferentes influências com multicausalidades em interação dinâmica onde os processos intraindividuais (biológicos e psicológicos) e supraindividuais (sociais e culturais) estão mutuamente implicados, sem uma teleologia antecipadamente definida.

---

Atendendo aos trabalhos que foram sendo publicados (Baltes, Reese & Lipsitt, 1980; Baltes, 1987), podemos dizer que, nos anos oitenta do século XX e seguintes, se verificou uma complexificação do conceito de desenvolvimento no sentido de o definir como um processo multifuncional e multidirecional, influenciado pelo contexto socio-histórico, englobando todo o curso de vida, onde se verifica um equilíbrio entre ganhos e perdas, que resulta em variabilidade intra-individual e em plasticidade pessoal (Baltes, 1987).

Baltes e os seus colegas da Escola de Frankfurt propõem que a investigação realizada no âmbito do enfoque do **ciclo vital** se concretize em três componentes do desenvolvimento individual, focando-se quer na pessoa quer nas funções. As três componentes são as seguintes: a) os aspetos interindividuais comuns ou regulares; b) as diferenças e especificidades interindividuais; c) a plasticidade intraindividual (Baltes, Staudinger e Lindenberg 1999, p. 472).

O projeto de Baltes e colegas (1979) desenha um quadro de tripla influência de vários acontecimentos cruzados com as características biológicas, ao longo da vida dos indivíduos, e que desencadeiam fatores persistentes, cíclicos e ocasionais. Os referidos fatores são uniformizados porque fazem parte da condição humana, contudo, são também diferenciadores porque permitem (e têm em conta) perfis pessoais e biografias individuais progressivamente diferenciados. São distinguidos três principais fatores de influência ao longo da vida dos indivíduos. O primeiro relaciona-se com a "Influência Normativa pela Idade" onde, num contexto cronológico, confluem as influências biológicas e os acontecimentos ambientais tipificados (educação, família, trabalho). Na trajetória de vida, e no cruzamento Biologia/Ambiente, cada indivíduo vai adquirindo papéis e competências de forma que a Educação, a Família e o Trabalho se vão configurando de forma distinta com as diversas Idades. O segundo fator é constituído pela "Influência Normativa pela História", onde as normas gerais culturais são conjugadas com as mudanças biossociais partilhadas por uma certa comunidade. Nesta esfera, os órgãos de comunicação social e os grupos "informais" são particularmente relevantes. O terceiro fator é constituído pelas "Influências Não Normativas" que são específicas de cada indivíduo, onde os acontecimentos verificados durante a trajetória de vida ganham especificidade: traumatismos físicos e/ou emocionais, doenças, mudanças no trabalho, alterações na organização familiar (divórcio, morte) e acontecimentos ocasionais mais ou menos gratificantes.

---

Da conjugação dos vários fatores de influência resulta um processo de desenvolvimento que é pluridimensional, não é cumulativo e não é predeterminado. O processo de desenvolvimento demonstra e ilustra a plasticidade humana pois é possível, em qualquer idade, adquirir, manter e aperfeiçoar ou abandonar atitudes, comportamentos e conhecimentos. O referido processo assume-se como pluridimensional e pode acontecer ao longo de toda a vida.

Contudo, em função dos fatores determinantes fundamentais que permanecem durante toda a vida (quer sejam biológicos quer sejam ambientais), é possível conceber e potenciar atividades promotoras de uma melhor qualidade de vida no ciclo de vida da velhice. Assim sendo, e atendendo a que o desenvolvimento é aberto e construído, torna-se fundamental saber selecionar as situações e as condições que "sejam úteis para a harmonização entre as exigências do ambiente e as motivações pessoais, as habilidades do indivíduo e a própria capacidade do rendimento biológico" (Leher & Thomae, 2003, p.100). Pretende-se "o envelhecimento bem-sucedido sendo para tal necessário conciliar processos mais concretos (indicadores de saúde, funcionalidade e bem-estar) com o bem-estar subjetivo (uma atitude positiva e um sentimento de felicidade)" (ob. cit., p.101).

O conceito de envelhecimento bem-sucedido (*successful aging*) foi inicialmente desenvolvido por Havigurst (1963) e corresponde a um indicador de adaptação bem-sucedida por parte do sénior quando este consegue/conseguiu ultrapassar as diferentes dificuldades impostas pela transição para um novo ciclo de vida.

Baltes (1991) procurou também definir um modelo teórico de envelhecimento bem-sucedido. Neste modelo ele sistematizou as seguintes premissas para o envelhecimento:

- a. o curso do desenvolvimento apresenta variabilidade individual;
- b. existem diferenças significativas entre o desenvolvimento normal, ótimo e patológico;
- c. durante o envelhecimento fica preservado o potencial de desenvolvimento;
- d. os prejuízos deste período podem ser minimizados pela ativação das capacidades de reserva para o desenvolvimento;
- e. as perdas cognitivas podem ser compensadas por ganhos no domínio da inteligência prática;

- 
- f. no processo de envelhecimento, o equilíbrio entre ganhos e perdas torna-se menos positivo;
  - g. em idade avançada, os mecanismos de auto regulação da personalidade mantêm-se.

Sobre esta última premissa importa esclarecer que as alterações na personalidade, referidas por alguns, na senescência podem não significar mudanças efetivas, mas serão apenas traços de personalidade que só mais tarde se revelaram. "A velhice é uma idade reveladora, quando o pior e o melhor de nós se declaram de maneira audaz" (Gregory, 1995, p.368).

Baltes (1991) denominou de *otimização seletiva com compensação*, o processo de envelhecimento dinâmico e adaptativo envolvendo os diferentes fatores que antes mencionamos. Neste contexto, face às crescentes limitações biológicas e sociais que se apresentam nos seniores, a tarefa adaptativa destes passa por selecionar metas, direcionando-se para os objetivos mais prementes, otimizando os recursos disponíveis e tentando compensar as perdas sofridas com o processo de envelhecimento. Na mesma lógica, o envelhecimento constitui um processo dinâmico e adaptativo.

Atendendo àquilo que nos é dito por Fernández-Ballesteros (2004, p.48) a grande relevância do **enfoque do ciclo vital** tem, essencialmente, a ver com os seguintes aspetos:

- a. o reconhecimento de que, ao longo da vida, existem ganhos e perdas, apesar de estas perdas serem maiores durante o envelhecimento do que durante outras idades da vida;
- b. existem algumas funções psicológicas que diminuem durante o envelhecimento, mas outras, em condições normais, permanecem ao longo de toda a vida;
- c. o ciclo de vida aumenta a variabilidade interindividual em termos psicológicos e de situação de vida;
- d. existem mecanismos de "reserva" ou compensatórios que, através do seu treino e uso, permitem ultrapassar parcialmente as perdas;
- e. a variabilidade e a plasticidade dos indivíduos que estão a envelhecer permitem diferentes formas de envelhecimento, a saber: normal, patológico e bem-sucedido (isto é possível através de mecanismos de seleção, otimização e compensação).

---

Fernández-Balhesteros (2004) refere que este **enfoque do ciclo vital** pode considerar-se comum à Psicologia e à Sociologia.

Tal como refere Neto (2004), uma característica central para que chama a atenção a Psicologia Social dos seniores é que eles são mais heterogéneos do que qualquer outro grupo de idades. Nesta lógica, o desenvolvimento humano é perspectivado como um processo de diferenciação ao longo da vida (e do envelhecimento). Consequentemente, os seniores constituem um conjunto de pessoas "altamente diferenciadas, incluindo as pessoas mais sábias da sociedade, bem como as mais dementes" (ob. cit. p.271).

Às teorias psicológicas do envelhecimento que agora apresentamos poderíamos ainda acrescentar outras, nomeadamente, a relacionada com abordagem mais sistémica do envelhecimento de J. Schroots (1995) que construiu uma "teoria gerontodinâmica do envelhecimento".

Um dos elementos base deste paradigma é a substituição de uma conceção estrutural do desenvolvimento por outra que integra estrutura e função, passando a falar-se de uma estrutura dinâmica ou de um sistema. Neste caso, deslocamo-nos de uma visão centrada na fisiologia e na morfologia, para outra visão que se centra no comportamento, nas trocas, nas funções da "estrutura-funcional" (Ferreira, 2007, p.80).

J. Schroots (1995) introduziu o conceito de bifurcação (*branching*) salientando que ao longo da vida dos indivíduos surgem momentos cruciais (de bifurcação), nos quais as pessoas se confrontam com diferentes alternativas conducentes a uma maior ou menor ordem ou desordem, a uma maior ou menor saúde ou morbilidade e a um maior ou menor bem-estar. Neste contexto, determinados acontecimentos da vida dos indivíduos, e segundo a capacidade seletiva e a autonomia destes, podem gerar condições para determinado tipo de desenvolvimento e de envelhecimento.

### **3. Teorias provenientes das Ciências Sociais**

Devemos começar por referir que ainda que uma Teoria possa surgir no interior de uma disciplina científica específica, ela acaba por ser utilizada por diferentes disciplinas, linguagens e metodologias. Por isso, muito do exercício de sistematização passa pela delimitação com o maior rigor possível do campo e nível de análise, das metodologias empregues, da linguagem e de ponto de partida do observador.

Dentro das Ciências Sociais, verificamos a existência de teorias que se centram nos processos macrossociais e culturais, embora, ao privilegiarem os efeitos do ambiente ou do contexto sobre os indivíduos, as suas consequências só possam ser observadas ao nível das relações interpessoais e sociais. Existem também outras teorias que privilegiam a análise dos aspetos microssociais e mais relacionados, por exemplo, com as relações interpessoais.

Na realidade, as teorias das Ciências Sociais sobre a questão do envelhecimento enquadram-se nos grandes conjuntos teóricos e intelectuais que têm dominado a panorâmica geral das Ciências Sociais e da Sociologia nas últimas décadas. Neste contexto, revisitamos Giddens (2009) que sistematizou as principais correntes sociológicas atuais em quatro grandes grupos: o funcionalismo, a perspectiva do conflito, a perspectiva da ação social e o interacionismo simbólico.

### **3. 1. Correntes de pensamento estruturantes da análise social do envelhecimento**

Tal como refere Giddens (2009), durante muito tempo o pensamento funcionalista foi uma das principais correntes teóricas na Sociologia, sobretudo nos Estados Unidos da América. O funcionalismo defende que a sociedade é um sistema complexo cujas partes se conjugam para manter estabilidade e solidariedade. "Nos últimos anos a sua popularidade começou a decrescer, à medida que as suas limitações vieram ao de cima" (ob. cit. p. 17). A corrente de pensamento funcionalista coloca a tónica na estabilidade, na ordem e na coesão social, em detrimento de fatores que geram divisão e conflito. "O funcionalismo confere também uma menor ênfase ao papel da ação social criativa na sociedade" (*idem*).

Ainda segundo Giddens (2009), os investigadores que adotaram as teorias do conflito também sublinham a importância das estruturas na sociedade. No entanto, os teóricos do conflito rejeitam a ênfase que os funcionalistas dão ao consenso, sublinhando a importância das divisões e do conflito na vida social. Neste contexto, centram mais as análises nas questões de poder, na desigualdade e na luta. "Tendem a ver a sociedade como algo que é composto por diferentes grupos que lutam pelos seus próprios interesses" (ob. cit. p. 17). Encontramos a raiz deste pensamento em Karl Marx.

Referindo a perspectiva da ação social Giddens (2009) salienta que as teorias da ação social dão uma atenção muito maior ao papel desempenhado pela ação e pela interação

---

dos membros da sociedade na formação das estruturas sociais. Neste contexto, procura-se mais o significado da ação e da interação social e não se enfatiza tanto a explicação das forças externas aos indivíduos que os compelem a agir. As teorias da ação social centram-se essencialmente "na análise da maneira como os atores sociais se comportam uns com os outros e para com a sociedade" (ob. cit. p. 17). Max Weber é considerado um dos principais motores desta corrente de pensamento.

M. Weber e G. Herbert Mead estão também na origem de uma corrente de pensamento específica que tem sido designada por interacionismo simbólico. O interacionismo simbólico dirige a nossa atenção para os pormenores da interação interpessoal e da vida quotidiana e realça a importância do papel dessas interações na criação da sociedade e das suas instituições (Giddens, 2009).

As diferentes correntes teóricas dentro das Ciências Sociais acabam por gerar diferentes olhares, leituras e teorias sobre o envelhecimento. Estas diferentes teorias sobre o envelhecimento associam-se a diferentes metodologias privilegiadas nas análises dos fenómenos relacionados com a velhice e com o envelhecimento.

A título de exemplo, alguns estudos (feitos em determinados contextos, sobretudo em lares para a terceira idade) constataram a desvinculação dos idosos relativamente ao mundo social e deram origem à teoria da "desvinculação". Este tipo de trabalhos e teorizações basearam-se sobretudo em inquéritos por questionário.

Tal como fez Ferreira (2007), enquadrámos todas estas teorizações sociais sobre o envelhecimento num campo disciplinar que designamos por Socio-antropologia do Envelhecimento.

A designação "Socio-antropologia" foi claramente explicitada por Bouvier (2000) e também foi usada por outros autores (Ferreira, 2007) para designar um campo do saber que engloba diferentes disciplinas das Ciências Sociais e Humanas.

### **3.2. Teorias Socio-antropológicas sobre o Envelhecimento**

As diversas teorias que foram sendo propostas e que acompanham a evolução das concepções do próprio envelhecimento desde a década de 40 do século XX, podem também ser sistematizadas por épocas ou por unidades de análise (Bengtson, Burgess &

---

Parrot, 1997), verificando-se uma deslocação do nível microsocial para o nível macrosocial. Nos anos 50 e 60 do século XX,

desenvolveram-se teorias mais centradas ao nível das implicações individuais e nos fatores sociais que determinam papéis sociais que normalizam o processo de envelhecimento. Na década de 70 e até meados da década de 80, o objeto de análise ter-se-á deslocado para a transformação das condições sociais e como estas influenciam o processo de envelhecimento (Ferreira, 2007, p.83).

Neste contexto, as condições sociais elaborais dos idosos terão dado lugar a uma nova categoria social (Siqueira, 2002). A entrada nesta nova categoria social surge frequentemente associada à idade de entrada na reforma. A partir daí concebem-se categorias e abordagens que procuram equacionar os níveis micro e macrosociais, que criticam e sistematizam as teorias antecedentes e integram os processos dinâmicos e de interação, onde se configura o domínio existencial – vivencial, que é possível e influenciado pelas condições ecológicas (Dannefer & Uhleberg, 1999).

As teorias mencionadas cruzam os processos individuais definidos pela idade cronológica, pela biologia e pelas condições evolutivas com as trajetórias de vida que são social e culturalmente determinadas. Desse cruzamento de mútua implicação entre o indivíduo e a sociedade, resulta um processo continuado no qual, à semelhança dos *Zeitgibers* (dadores de tempo) que determinam os ritmos biológicos, se constroem “relógios sociais” (Neugarten, 1969, citado em Ferreira, 2007).

Os referidos "relógios sociais", na lógica de Neugarten, regulam os ciclos de vida dos indivíduos numa dada sociedade. São marcadores aprendidos e transmitidos pela cultura, sendo socialmente partilhados pela *coorte* (conjunto de pessoas nascidas num mesmo intervalo de tempo) que organizam os percursos de vida, bem como os comportamentos individuais e sociais. Neugarten (1969) refere a importância dos designados “acontecimentos de transição” que correspondem a momentos críticos, de instabilidade, mas que também abrem a possibilidade de uma mudança adaptativa (o conceito de crise).

Tal como refere Ferreira (2007), estes "acontecimentos de transição" podem ser definidos como “normativos”, quando acontecem de acordo com a cultura e as expectativas sociais, ou “idiossincráticos”, quando decorrem da biografia e das condições específicas dos sujeitos. "Os primeiros, porque têm um contexto sociocultural

---

justificativo, são melhor preparados e enquadrados por mecanismos sociais que suportam e dão sentido às mudanças. Os segundos têm maiores implicações emocionais e tendem a ser vividas de forma mais privada e até solitária" (ob. cit. p. 83-84).

Contudo, hoje o que é da esfera privada pode tornar-se rapidamente da esfera pública e continua a ser mediado pela cultura. Cresce a importância dos processos de mediação e dos media na sociedade contemporânea e tal também se reflete nas maneiras de viver as situações no envelhecimento e na velhice.

Havingurst (1951) desenvolveu a noção de “tarefas evolutivas”. Tratam-se também de normas que resultam quer da pressão sociocultural, quer dos valores e desejos dos indivíduos, e estão também associadas à idade e à maturação biológica. Este conceito acentua a importância da construção das normas associadas às idades e ao contínuo processo de socialização do indivíduo e da regulação do seu comportamento. Há necessidade de aprender e desenvolver novas tarefas ou práticas adequadas à nova situação de vida (Ferreira, 2007).

Neste contexto, a socialização ganha uma importância particular, distinguindo-se entre uma socialização antecipatória (preparatória para a mudança, e que pode ser explorada em certos contextos como é o caso da preparação e do projeto de reforma) e uma ressocialização, pela qual o indivíduo aprende, integra-se e adapta-se às mudanças ocorridas (a entrada para uma residencial de idosos ou o início da frequência de um centro de dia, por exemplo).

Este processo de preparação da reforma é ainda mais significativo quando temos estudos que nos mostram que “quanto maior a satisfação do indivíduo com o trabalho e no grupo, maiores as dificuldades no desligar da atividade.” (Amarillo & Carlos, 2005; Zanelli & Silva, 1996, citados em Ferreira, 2007).

O que antes dissemos é coerente com as teorias de Berger & Luckmann (1973), para quem a vida social é uma contínua reconstrução feita na interação com os outros. Ora a perda abrupta desses mediadores sociais que estabeleceram, por uma interação contínua, a construção dos significados e a passagem da realidade “objetiva para subjetiva e vice-versa” (ob. cit. p.179) só pode ser vivenciada como perda, sobretudo, se o processo anterior estiver sólido e satisfatório.

Os referidos autores também dizem que essa socialização secundária (tradução da realidade objetiva para a realidade subjetiva e construção de significados) nunca é nem plena, nem esgota a individualidade, sendo “um ato continuamente oscilante”; porém, mudanças demasiado abruptas, podem desequilibrar esse processo.

Neste contexto, os autores mencionam a necessidade de “conservação da realidade” (ob. cit., p.195-215) e ainda os processos de ressocialização. Aqui, é fundamental a perda da “conversa” (ob. cit. p.202), da segurança das palavras “confirmativas”. Perdem-se as do trabalho e têm de ser reconstruídas as do lar. A ressocialização dos idosos, nesta situação, pode acabar por ser um processo muito difícil e doloroso. O sucesso neste processo de ressocialização pode ser condicionante de um envelhecimento "bem-sucedido".

Referiremos seguidamente algumas teorias e concepções “que se centram na explicação da relação que existe entre o ambiente sociocultural e os comportamentos dos idosos” segundo a classificação feita por Bengston, Burgess & Parrot (1997).

Porém, não se reproduz integralmente a classificação dos autores antes referidos, mas efetua-se essencialmente uma sistematização cruzando dois dos elementos selecionados que são:

- a sua cronologia ou data de primeira publicação de referência e
- o nível de análise.

Esta seleção tem a ver com os diferentes níveis de análise possíveis (dos indivíduos que envelhecem – micro; para o que acontece a nível das sociedades e dos grupos e como isso determina o envelhecimento a nível social – macro) e com a evolução das concepções sobre o envelhecimento. Esta evolução resulta quer da recolha dos dados empíricos e da sua sistematização, quer de uma elaboração teórica cada vez mais sofisticada e complexificada, que vem sendo desenvolvida nas últimas décadas (como de pode constatar na Tabela nº 4).

Apresentamos seguidamente uma tabela de síntese destas diferentes teorias (adaptada de Ferreira, 2007, p.86).

**Tabela 4 - Síntese das Teorias Socio-antropológicas sobre o Envelhecimento**

<b>Década</b>	<b>1950 -1960</b>	<b>1970 -1980</b>	<b>1990-2000</b>
<b>Nível</b>			
Micro	<b>Teoria da Atividade</b> - Havighurst (1968)	<b>Teoria do Esgotamento e da Perda de Competências</b> - J. Kuypers e V. Bergston (1973)  <b>Teoria das Trocas</b> - J. Dowd (1975)  <b>Teoria do Construtivismo Social</b> -Gubrium e Holstein (1999)  <b>Teoria da Continuidade</b> - Atchley (1989)	
Meso ou Interface	<b>Teoria da Desvinculação (ou da Desinserção)</b> - Cumming e Henry (1961)  <b>Teoria da Subcultura</b> - Rose (1964)	<b>Teoria da Modernização</b> - Cowgil e Holmes (1972)  <b>Teoria da Estratificação por Idades</b> -Riley, Johnson e Foner (1972)  <b>Teoria do Contexto ou do Meio Social</b> - J. Gubriun (1973)	<b>Teoria do Curso de Vida</b> -Dannefer e Uhlemberg (1999)
Macro		<b>Teoria Político Económica</b> - Walker (1981)	<b>Teoria Crítica</b> -Habermas, Illich e seus seguidores da Escola de Frankfurt; - Moody (1998)

Fonte: Adaptado de Ferreira, 2007, p.86.

Também neste ponto se selecionam apenas algumas teorias sociais sobre o envelhecimento. O critério passa por considerar as teorias paradigmáticas (as Teorias da

---

Desvinculação e da Atividade) em muitos trabalhos sobre envelhecimento, considerar a Teoria da Subcultura tida como uma sequência da Teoria da Desvinculação, considerar a sua evolução nas Teorias da Continuidade e do Construtivismo Social, considerar a Teoria do Curso de Vida (uma Teoria de interface entre a abordagem micro e macro) e analisar Teoria Crítica (Teoria Macro), na qual se constroem os pressupostos da Gerontologia Educacional Crítica (tal como também foi feito por Ferreira, 2007).

### 3.2.1. Teoria da Desvinculação

A **Teoria da Desvinculação**<sup>2</sup>, tanto quanto pudemos apurar, foi primeiramente formulada por Cumming & Henry (1961) e é essencialmente o resultado da observação feita a cerca 275 seniores (com idades compreendidas entre 50-90 anos) em Kansas City (EUA).

Os autores antes referidos, "dão conta de uma tendência da amostra para, independentemente das pressões sociais, restringirem voluntariamente, e satisfatoriamente, os seus contactos sociais: diminuir o número de contactos, restringirem a sua intensidade e o seu envolvimento emocional" (Ferreira, 2007, p. 86). Paralelamente, os seniores tenderiam a uma maior concentração em si próprios e/ou a um maior isolamento social.

Na lógica da teoria da desvinculação, o afastamento dos idosos da esfera social, segundo Fray (1996), teria vantagens quer para os próprios idosos quer para a sociedade. Esta teoria assenta numa conceção deficitária do envelhecimento (entendido como diminuição das capacidades dos seniores, diminuição esta que implica perdas na competitividade económica e social) e assume que os mecanismos sociais de afastamento dos seniores – através da reforma – e o correspondente autoafastamento dos mesmos seniores são elementos fundamentais na estabilidade social. De forma positiva, os indivíduos e as instituições teriam uma ação adaptativa ao envelhecimento individual promovendo e aceitando o desinvestimento económico e social dos mais velhos.

Resumidamente, esta teoria baseia-se na ideia de que tanto as pessoas idosas como a própria sociedade beneficiariam ao entrarem num processo de desvinculação ou de mútuo afastamento, garantindo a funcionalidade ou a manutenção do “sistema”.

---

<sup>2</sup> Esta mesma teoria aparece também com a designação de Teoria da Desinserção, designadamente, em Mailloux-Poirier (1995).

---

Desenvolve-se a ideia de que o sistema social funcionaria melhor com a desvinculação dos seniores.

A referida teoria deu origem a diversas formulações mais ideológicas do que científicas (em nosso entender) como, por exemplo, a de que o sénior deve dar o lugar aos mais novos, quer no emprego quer na família.

Esta teorização foi objeto de muitas críticas fundamentadas, evoluindo posteriormente quer para uma “desvinculação transitória” (Dreher, 1969,1970, citado por Ortiz, 2000) quer para o modelo de “envelhecimento bem-sucedido”.

Uma das razões para as várias críticas feitas à Teoria da Desvinculação prende-se também com a sua associação à Teoria da Modernização, colocando-se em relevo os efeitos negativos das sociedades industriais, centradas no lucro e na segregação dos menos produtivos e menos rentáveis sob o ponto de vista económico. A Teoria da Desvinculação acabou por funcionar como matriz negativa para a Teoria da Atividade (Ferreira, 2007).

### **3.2.2. Teoria da Subcultura**

A **Teoria da Subcultura**, divulgada por Rose (1962) é considerada uma teorização de nível intermédio (entre o microssocial e o macrossocial) pois enfatiza o estudo das relações que se estabelecem quotidianamente entre os indivíduos e o sistema social. Esta teoria da subcultura dos idosos identifica duas condições que explicam a sua formação. Primeira, as circunstâncias partilhadas pelos idosos (interesses, preocupações, problemas, relações de amizade, etc.) conduzem a uma identidade “interior” comum. Quando isto acontece, cria-se um sentimento de pertença dos membros de um grupo culturalmente coeso que se vê a si próprio como sendo de alguma forma distinto da sociedade envolvente. Segunda, a formação da subcultura pode ser catalisada quando a maioria da sociedade exclui grupos particulares da participação social plena. Nestes casos, a formação de subculturas de grupo representa uma adaptação e uma resposta dos grupos marginalizados face à situação de exclusão. Frequentemente, as duas condições para a formação da subcultura conjugam-se (Arnold, 1970, citado em Street, 2007).

Segundo Rose (1964), citado em Street (2007), as pessoas idosas experienciam, afinidades entre si, devidas às circunstâncias partilhadas de mudança de papéis,

experiências geracionais comuns, limitações físicas, etc. Como grupo, as pessoas idosas foram muitas vezes excluídas da participação social pelas pessoas mais jovens.

Rose (1964) teorizou que nos Estados Unidos a diminuição do estatuto social acompanha frequentemente o envelhecimento. A perda de estatuto pode, por sua vez, conduzir ao isolamento e à experiência de uma situação comum e partilhada. Teoricamente, os referidos processos criam as condições para uma subcultura dos idosos. Refletindo hierarquias no meio cultural envolvente, poderíamos encontrar hierarquias nas subculturas dos idosos baseadas na boa situação (*good fortune*) combinada com a saúde física e mental.

Apesar de poder parecer ingénua a ideia de um grupo tão diverso como o formado pelos idosos constituir uma subcultura, a teoria da subcultura teve importantes contribuições conceptuais para a análise das experiências dos mais velhos e dos estilos de vida em ambientes segregados, em termos etários, como o das instituições (lares) de terceira idade (Street, 2007). Por exemplo, um estudo de Arlie Hochschild (1978), citado por Street (2007), sobre os idosos residentes num pequeno conjunto de apartamentos, na Califórnia, confirmou a hipótese de que a saúde e a “boa sorte” contribuíam para a hierarquização dos estatutos sociais dentro da subcultura dos idosos.

No estudo agora referido, aqueles que apresentavam maiores problemas de saúde e que tinham experienciado maiores perdas nas suas relações sociais situavam-se mais abaixo na hierarquia de estatuto sociais informais. Dado o crescimento das comunidades de reformados e de lares de terceira idade, a investigação sobre as subculturas de tais comunidades pode apresentar algum interesse para conhecer fenómenos ligados aos mais velhos.

Nos anos mais recentes, a ideia de que a população mais idosa constitui uma subcultura devido à sua exclusão pelos jovens, deu lugar à preocupação, por parte de alguns, de que a subcultura dos idosos tem uma influência política que prejudica os jovens cidadãos. A ideia de que as pessoas mais velhas são um grupo politicamente poderoso que recebe mais benefícios do estado do que o que seria justo, apresenta muitos traços comuns com a teoria da subcultura (Street, 2007). Esta variante mais recente da hipótese da subcultura enfatiza o facto de a idade ser um veículo comum que cria preferências políticas monolíticas entre os cidadãos mais velhos e que inspira o seu comportamento

---

político coordenado. As investigações empíricas sobre o monolitismo dos interesses dos mais velhos e sobre a sua influência política ainda são muito escassas e os seus resultados pouco conclusivos (Binstock & Quadagno, 2001; Street & Cossman, 2006, citados em Street, 2007).

A teoria dos idosos como uma subcultura pressupõe que, mesmo quando os indivíduos idosos se comportam de formas inconsistentes com a subcultura, uma parte da sociedade pode ainda continuar a ver nas pessoas mais velhas as características da subcultura.

### **3.2.3. Teoria da Atividade**

Esta Teoria é entendida com sendo uma construção na interseção entre a Sociologia e a Psicologia (Fernández-Ballesteros, 2004, p.50).

A **Teoria da Atividade** foi desenvolvida no fim dos anos 60 por Havighurst (1968). Este autor afirmou que a cessação das atividades físicas e mentais no decurso do envelhecimento estaria associado a patologias psicológicas, a atitudes e comportamentos de isolamento social e, inversamente, o “bom envelhecimento” seria possível se o sénior mantivesse níveis de atividade equivalentes aos que teve durante a fase anterior da vida (idade laboral/ativa).

Deveremos referir sobre esta teoria, a importância dos seniores substituírem os papéis sociais à volta dos quais foi construída a sua vida enquanto adultos ativos e que foram perdidos durante o processo de envelhecimento e com a reforma. A referida substituição deveria ser feita através do desempenho de novos papéis, igualmente satisfatórios sob o ponto de vista psicológico.

Neste contexto é de salientar que, quando alguns papéis são voluntária ou compulsivamente abandonados, pode haver lugar a uma definição negativa de cada indivíduo sénior: o de quem não tem papéis (A. Rodriguez, 1994 citado por Ferreira, 2007).

Esta perda de papéis sociais pode conduzir à anomia, à inutilidade, pelo que, segundo a Teoria da Atividade, cada individuo deve desempenhar durante o máximo tempo possível os seus papéis ou, pelo menos, que ao longo do processo de envelhecimento sejam encontrados papéis de substituição que incrementem o seu bem-estar e objetivos pessoais (Ferreira, 2007, p.87).

Essencialmente, a Teoria da Atividade assume que embora se verifiquem mudanças físicas e psicológicas, persistem as mesmas necessidades de sociabilidade ou de funcionalidade ativa.

Diferentes investigadores se debruçaram sobre as relações entre as atividades desenvolvidas pelos seniores e a satisfação com a vida. Segundo a Teoria da Atividade, a velhice bem-sucedida pressupõe a descoberta de novos papéis ou uma nova organização dos já desempenhados. No entanto, há estudos que demonstram que o índice de satisfação na vida é aumentado apenas pela participação em atividades efetuadas com pessoas amigas (Lemon, 1972).

Nesta lógica, a atividade desenvolvida pelos idosos, em determinadas condições, contribui para uma situação satisfatória (sob o ponto de vista psicológico e da sociabilidade) durante o processo de envelhecimento e pode mesmo prolongar a vida dos indivíduos.

#### **3.2.4. Teoria da Continuidade**

A **Teoria da Continuidade** apresenta-se como uma evolução do tipo funcionalista da teoria anterior. Segundo Ferreira (2007), esta teoria acentua o facto de as estratégias aprendidas e desenvolvidas ao longo da existência continuarem a ser mantidas quer em termos internos – conceções, personalidade, experiências, preferências, etc., quer em termos externos – relações com o ambiente, satisfação das necessidades e resposta às expectativas sociais (Atchley, 1987, citado em Ferreira, 2007). Por outro lado, os idosos serão capazes de avaliar a sua continuidade quer em termos globais, quer em aspetos particulares e concretos, tal como a sua saúde.

Essa avaliação poderá ser classificada como baixa, ótima ou excessiva: a primeira, seria insatisfatória porque indicaria dificuldades de adaptação às mudanças ocorridas ou, de outro modo, as estratégias anteriores mostram-se pouco eficientes na resposta aos novos contextos; na segunda, o idoso sente-se bem adaptado, o que demonstra a utilidade das suas estratégias; por último, a rotina e a previsibilidade tornariam inúteis e inaplicáveis quaisquer estratégias, tornando-se o ambiente hipostimulante (Ferreira, 2007, p. 88).

Em reformulação posterior Atchley (1993, p. 5-16) destaca alguns aspetos da **Teoria da Continuidade**, nomeadamente:

- 
- trata-se de uma teoria evolucionista, porque os padrões de ideias e as competências adquiridos e desenvolvidos pelos sujeitos persistem ao longo da vida, o que lhes permite adaptarem-se a agirem no seu meio;
  - é uma teoria também construtivista, porque considera que as construções pessoais são respostas dos sujeitos às experiências vividas, sendo influenciadas pela cultura e construções sociais da realidade interiorizadas, que são captadas na relação com os outros e através da influência dos meios de comunicação social.

A teoria da continuidade demonstra que o envelhecimento é uma parte integrante do ciclo de vida e não um período final separado dos outros períodos ou fases da vida. Nesta lógica, apesar de muitos seniores entrarem na situação de reforma, os hábitos e os estilos de vida, adquiridos pelos sujeitos, condicionam a sua adaptação. As pressões geradas pelos acontecimentos sociais que surgem durante as últimas décadas da vida de um sujeito, conduzem à adoção de comportamentos que continuam a direção de vida já iniciada anteriormente.

### 3.2.5. Perspetiva do Construtivismo Social

**O Construtivismo Social** não deve ser entendido como uma teoria sociológica ou uma "escola" pois trata-se de uma perspetiva que engloba várias teorias sociológicas e que consideram a realidade social - assim como o conhecimento comum e as conceptualizações - como o resultado de uma construção histórica e permanente dos sujeitos.

Esta perspetiva construtivista aplicada ao envelhecimento, segundo Ferreira (2007), considera várias contribuições teóricas, tais como o Interacionismo Simbólico, a teoria da Etiquetagem Social (*Labeling Theory*), a Fenomenologia Social (Schutz, 1970; Berger & Luckmann, 1973) e as Etnometodologias.

A perspetiva construtivista corresponde às teorias sociológicas que consideram que a realidade social - assim como o conhecimento comum e as conceptualizações - são fruto de uma construção histórica e quotidiana dos atores. A perspetiva construtivista encontra em Schutz, Berger e Luckmann, os seus autores de referência, a que se juntam Aaron Cicourel, Bruno Latour, John Elster e outros. Trata-se, fundamentalmente, de aprender a realidade social, ou a realidade da vida quotidiana e o conhecimento comum, como construções dos atores sociais. Nesta medida o construtivismo é crítico em relação às conceções substancialistas e analíticas que tendem a fazer dos fenómenos sociais factos quase naturais. Com

efeito, o construtivismo procura compreender como o mundo social se constrói e como as formas sociais do passado são produzidas e transformadas, enquanto outras são produzidas nas práticas e nas interações da vida quotidiana dos atores. Ora esta construção não se faz sem a intervenção de mecanismos de objetivação, de materialização e de estabilização das realidades sociais (Lança, 2002, p.80).

Para o interacionismo simbólico os comportamentos humanos são aprendidos através da comunicação simbólica com os outros, em processos dinâmicos de interação social significativos para os indivíduos. As concepções do interacionismo simbólico podem ser reconhecidas noutras teorias do envelhecimento (ou podem funcionar como matriz), tais como a teoria da atividade, da continuidade e da subcultura. “Estas concepções trazem para o envelhecimento o seu significado social, as relações e as interações sociais implicadas, as atitudes perante a idade e os senescentes e as significações subjetivas que os indivíduos atribuem ao seu envelhecimento e ao dos outros” (Ferreira, 2007, p.89).

Tal como nos diz o autor antes citado, um exemplo da influência mais direta do interacionismo simbólico no estudo do envelhecimento aparece nos trabalhos de Myerhoff (1984) para quem existirá mesmo um ritual (uma forma da cultura se representar) pelo qual os idosos podem rememorar o seu passado com os outros e, dessa forma, continuar a sua existência e dignidade. Desta forma, a participação dos seniores em rituais de envelhecimento serviria para reforçar o seu sentido de existência, com verificação física e confirmação pelos outros da sua vitalidade.

“A partir dos pressupostos genéricos do interacionismo simbólico e da Teoria da Etiquetagem, considera-se que o idoso é etiquetado como “desviante” relativamente aos valores predominantes nas sociedades industriais e que são a juventude e a saúde” (Ferreira, 2007, p.89). Neste contexto, o comportamento dos idosos pode ficar claramente dependente das atitudes e ações das pessoas que lhes são mais significativas. Neste processo, "a aceitação do idoso da etiquetagem condu-lo a uma circularidade onde acaba por cumprir “a profecia” ou “o destino”, perdendo progressivamente as suas competências, confiança e independência” (*idem*).

Relativamente ao seu objeto de estudo a **Perspetiva do Construtivismo Social** torna relevante:

- 1) a descrição e a compreensão dos processos individuais do envelhecimento, nomeadamente da influência neste processo das estruturas sociais e das interações;
- 2) o estudo dos aspetos relativos a cada situação e construtivos dos significados sociais do envelhecimento;
- 3) o estudo sobre a evolução das concepções sociais do envelhecimento.

Concretamente, Gubrium & Holstein (1999), citados em Ferreira (2007), salientam como exemplos de trabalhos construtivistas mais atuais sobre o envelhecimento a aplicação das etnometodologias na investigação das estratégias dos idosos na sua vida quotidiana, a análise de histórias de vida e de narrativas sobre a forma como os seniores vão construindo as suas significações e vivenciando as suas experiências e estudos diferenciais, junto de mulheres, e do modo como em contextos culturais e sociais específicos e diferenciados constroem o seu envelhecimento e a sua vida.

Devemos referir que Gubrium & Holstein (1999) não são os “inventores” das teorias construtivistas sobre o envelhecimento pois eles apenas fazem uma sistematização das teorias e das linhas de investigação. Na origem destas construções teóricas encontramos E. Goffman (1961) e P. Berger e T. Luckman (1973).

### **3.2.6. Teoria do Curso de Vida**

A **Teoria do Curso de Vida**, segundo Ferreira (2007), embora possa ter fundamentos prévios, nomeadamente nos trabalhos de Riley na década de 70, foi atualizada no artigo de revisão por Dannefer & Uhlenberg (1999). Trata-se de uma conceção teórica que assenta nas interações entre pessoa e o ambiente, nas conceções de estratificação e nas mudanças ocorridas com a idade e com os acontecimentos do curso de vida. Predomina a conceção dinâmica e dialética, quer seja a nível individual quer seja a nível das relações de grupo.

Entendemos que a Teoria do Curso de Vida tem uma perspetiva do envelhecimento que se enquadra dentro do Construtivismo Social. Um aspeto importante desta conceção é perceber que o envelhecimento não pode ser compreendido apenas em função do envelhecimento imediato e visível nos últimos ciclos de vida, mas que deve ser entendido em função dos ciclos prévios, nomeadamente do início da vida adulta, e dos seus efeitos sobre saúde e da integração social. Depois, há conexões entre os diversos

ciclos ou fases de vida e, nesta lógica teórica, devem ser particularmente estudados os momentos de transição (entrada para a escola, início da vida laboral, casamento, nascimento dos filhos... reforma).

Posteriormente, em cada contexto, devem ser analisadas as concepções sociais que determinam as concepções individuais, e que levam a que alguém avalie a sua idade e a sua situação de uma determinada maneira.

Resumidamente, para a Teoria do Curso de Vida o envelhecimento é um processo dinâmico. Tem a ver com as mudanças relacionadas com a idade e com os percursos de vida. Nesta mesma lógica, o envelhecimento é também contextualizado (o contexto molda o processo de envelhecimento e tem significados culturais) e a própria história do sujeito e do seu grupo molda o processo de envelhecimento seja a nível individual, grupal ou social, tal como também preconiza a teoria da modernização de que falaremos a seguir.

### **3.2.7. Teoria da Modernização**

Na perspetiva da **Teoria da Modernização** (Cowgil e Holmes, 1972), atribui-se grande importância à relação entre as mudanças de estatutos e papéis e as mudanças sociais. Trata-se de uma teoria de nível mesossocial ou de interface entre o nível micro e o nível macrossocial.

Esta teoria tenta explicar como é que as mudanças tecnológicas, nos modos de produção e na sociedade criam efeitos culturais e sociais que afetam as pessoas mais velhas (e outras) à medida que o processo de modernização se desenvolve. Parte-se do pressuposto de que houve uma espécie de “idade de ouro” para os idosos situada nas sociedades do passado (tradicionalistas) onde os idosos tiveram maior prestígio social e um mais elevado estatuto e onde a sua “sabedoria” era respeitada.

Com o desenvolvimento das tecnologias e da economia, altera-se o mercado de trabalho e os conhecimentos das gerações mais velhas tornam-se obsoletos. O mercado privilegia a colocação dos mais jovens que são detentores dos novos conhecimentos e por tal são valorizados em detrimento das gerações seniores. Alteram-se as relações intergeracionais com prejuízo para a geração dos idosos.

---

No contexto da Teoria da Modernização, parte-se do postulado que o estatuto social das pessoas mais velhas covaria com o grau de industrialização da sociedade em que vivem. Deste ponto de vista, considera-se que a posição social dos idosos é inversamente proporcional ao grau de industrialização da sociedade. São muito escassos os estudos transculturais que testam esta teoria (Fernández-Ballesteros, 2004).

### 3.2.8. Teoria Crítica

A Teoria Crítica (Horkheimer, 1937 citado em Ferreira, 2007) é uma denominação dada a um conjunto de trabalhos que, indo para além das investigações da Escola de Frankfurt, aplicam à Gerontologia Social as críticas feitas no domínio das Ciências Sociais e Humanas por autores com propostas tão diversas como T. Adorno, M. Weber, W. Benjamim, J. Habermas e também fenomenologistas como Schultz.

Sinteticamente, nesta perspetiva, consideram-se fundamentais os aspetos estruturais e ainda a dimensão humana das teorias, integrando na investigação da Gerontologia Social as questões da subjetividade e da hermenêutica do envelhecimento, a *praxis* – questionamento das ações e políticas propostas, a relação entre a investigação, as teorias e a prática e, além do mais, apontando a necessidade de uma epistemologia gerontológica – que questione os conhecimentos, os fundamentos e as ações concretas, nomeadamente, as referentes à dominação, ao poder e à autoavaliação (Ferreira, 2007).

Teremos, então, uma abordagem gerontológica positivista, alimentada por trabalhos ao longo do séc. XX, pretensamente científica, que precisa ser “criticada”, debatida e “desconstruída” por uma epistemologia mais sólida e que considere os próprios atores sociais e as significações que atribuem quer ao envelhecimento quer ao seu envelhecimento, como as próprias estruturas sociais que determinam a existência dos indivíduos (ob. cit., p.91).

É neste contexto que parece ao autor citado de especial interesse a ideia de “mediação” recuperada pelos autores da Teoria Crítica, especificamente J. Habermas (1971). Este autor, ao reconhecer a importância essencial quer do trabalho quer das relações interpessoais – das interações - para a existência humana, define-os como os instrumentos essenciais de mediação entre o homem e o seu mundo. Ora a perda de ambos (trabalho e interações sociais) pelos seniores implica necessariamente a sua reconstrução, para que o envelhecimento seja bem-sucedido (Ferreira, 2007).

---

Entende-se que têm particular interesse dois conceitos forjados por dois autores de referência nesta corrente, J. Habermas (1971), já referido, e I. Illich (1973). O primeiro, pela distinção categorial entre “trabalho” e “interação”, mostrando a importância decisiva da “interação comunicativa” para “os interesses humanos” e para “a sociedade”. Ora, o segundo autor aperfeiçoou a conceção interacionista com o conceito de “convivialidade” (Ferreira, 2007, p.91).

Na perspetiva do autor que citamos, no caso dos seniores, por imposição dos próprios mecanismos sociais e produtivos, o sentido destes dois conceitos ganha particular relevo: a libertação do homem relativamente à instrumentalização, "em oposição às dinâmicas de poder e submissão, numa redescoberta de uma Educação sem escolarização" (*idem*).

Sintetizando, de acordo com Phillipson (2000) citado em Ferreira (2007), uma conceção crítica da Gerontologia Social, nomeadamente da sua aplicação a uma Gerontologia Educativa Crítica – CEG (Glendenning, 2000) resulta do cruzamento de três esferas distintas:

- das análises feitas em economia política sobre as políticas sociais e as formas de tratamento dos seniores;
- dos trabalhos sobre o sentido e o significado da vida das pessoas, tal como os que foram feitos por Moody (1998);
- e, das pesquisas etnológicas, biográficas e narrativas que nos dão o ponto de vista dos idosos.

Antes de terminar este ponto importa realçar que consideramos fundamental o facto de haver necessidade de encarar o envelhecimento e os seniores como um todo complexo não suscetível de compartimentações. Mesmo que a natureza exata das influências exercidas pelos fatores biopsicossociais continue a ser motivo de discussão, entendemos que cada sénior é dotado de uma entidade e identidade próprias.

#### **4. Conceções Demográficas sobre o Envelhecimento**

A nível mundial, estão a acontecer alterações demográficas que afetam profundamente a vida das pessoas e o equilíbrio planetário. Nos últimos séculos, verificou-se um aumento exponencial da população (Nações Unidas, 1999). Foi necessária toda a

---

história da humanidade até 1801, para que a população mundial atingisse o primeiro bilião (milhar de milhões). Entre essa data e 1950, a população mundial cresceu para 2.5 biliões e cinco décadas depois cresceu para 6 biliões. Resumidamente, nos últimos 50 anos a população do planeta triplicou (António, 2001).

Segundo os dados das Nações Unidas, em 2011 a população mundial atingiu os 7 biliões<sup>3</sup> (mil milhões) de habitantes, 60% dos quais residentes na Ásia. Apesar de diversos dados se revelarem aparentemente contraditórios, com as mulheres a gerarem menos filhos à escala global, os dados populacionais continuam em ascensão até uma estabilização prevista nos cerca de 9,1 biliões (mil milhões) de habitantes em 2050 (ONU, 2011).

Sobretudo a partir da década de 50 do século XX, a dinâmica populacional evoluiu diferentemente nos grandes grupos de países:

Assistimos, desde 1950, a dois ritmos de crescimento da população muito diferentes. Enquanto os **países mais desenvolvidos**, evidenciam uma tendência para um decréscimo do seu efetivo populacional, nos **países menos desenvolvidos** verifica-se uma situação inversa, ou seja, as suas populações terão um peso cada vez maior no total mundial (António, 2001, p. 167).

Os países mais desenvolvidos estão a envelhecer mais rapidamente do que os outros. Portugal, situado no contexto dos países europeus desenvolvidos, é também um país demograficamente envelhecido devido, sobretudo, à queda da fecundidade e aumento da longevidade a partir do terceiro quartel do século XX.

O fenómeno do envelhecimento populacional tem sido objeto de reflexão e preocupação por parte das Ciências Sociais sobretudo devido a verificar-se a existência de um número crescente de pessoas com mais idade na globalidade da população mundial.

Sob o ponto de vista demográfico, o envelhecimento caracteriza-se pela redução, no tempo, do número de nascimentos, pelo aumento relativo do número de idosos. Também a emigração (saída em massa de pessoas jovens e adultas não idosas) vem acentuar o envelhecimento demográfico. Se fizermos uma representação piramidal de

---

<sup>3</sup> Importa salientar que a palavra **bilião** apresenta diferentes significados: nos Estados Unidos designa “**mil milhões**”; na Europa é “**um milhão de milhões**”. Aqui é usado o critério americano.

determinada população ao longo de dois momentos distintos, poderemos verificar se ela envelheceu ou rejuvenesceu nesse período de tempo.

O aumento da esperança de vida à nascença, o alargamento da longevidade, a diminuição da mortalidade devido a um conjunto de fatores sociais, políticos e técnico-científicos no campo da saúde e da medicina que têm sido largamente referidos nas literaturas especializadas, levaram a um aumento do grupo etário com mais de 65 anos, muito especialmente, nos denominados países desenvolvidos.

Os dados estatísticos e demográficos têm servido de ponto de partida objetivo para avaliar o crescimento do grupo etário dos mais velhos e a Demografia foi uma das Ciências Sociais que primeiro lançou o alerta sobre as implicações sociais de tal crescimento.

Em Portugal, as primeiras preocupações com o envelhecimento, na área da Demografia, aparecem-nos retratadas nos trabalhos de Óscar Soares Barata (1968, 1985, 1988) e de Manuel Nazareth (1979, 2009). Estes autores foram pioneiros na análise detalhada e regional do envelhecimento demográfico português, procurando também estabelecer comparações entre o envelhecimento português e o de outros países europeus. Os autores referidos e, posteriormente, outros construíram análises aprofundadas sobre o fenómeno do envelhecimento demográfico. Na literatura existe algum consenso em que neste fenómeno têm especial relevo explicativo fatores como a natalidade, a fecundidade, a esperança de vida à nascença, a mortalidade e os fluxos migratórios.

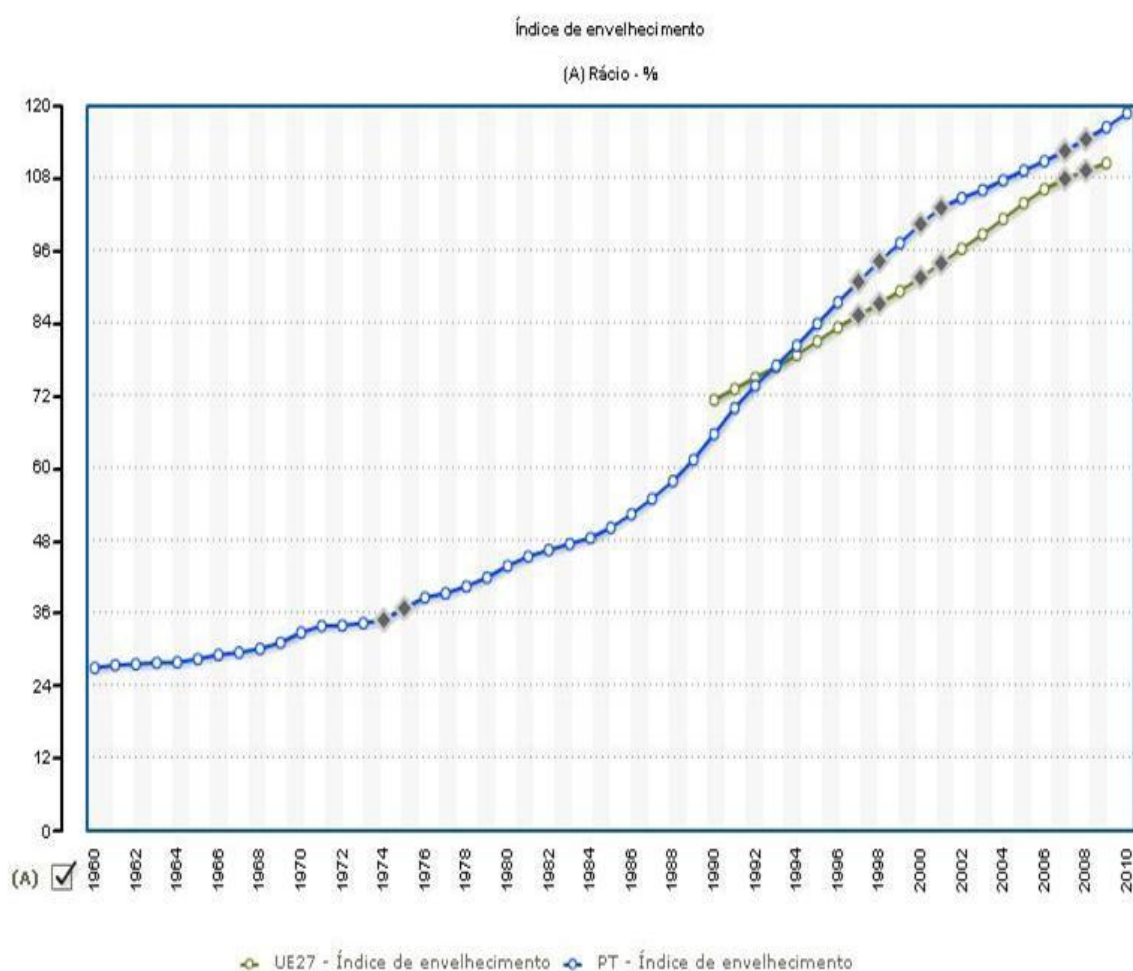
O envelhecimento demográfico, "apesar de ser comum à quase totalidade dos países desenvolvidos, começou a ser observado em momentos muito diferentes" (Nazareth, 2009, p. 25). Atendendo apenas aos países da Europa ocidental, "podemos afirmar que o primeiro país onde se observou sinais visíveis de envelhecimento foi a França no fim do século XVIII. A este país seguiu-se a Bélgica, a Suíça e a Noruega e, com o início do século XX, este fenómeno alargou-se a todos os países da Europa Ocidental" (*idem*).

Portugal começou a sentir o fenómeno do envelhecimento um pouco mais tarde do que a generalidade dos países da Europa ocidental mas, a partir da década de 70 do século XX, ele já está perfeitamente visível embora de formas diferentes consoante as regiões do nosso país. No Gráfico nº1 apresentamos a evolução dos índices de envelhecimento demográfico de Portugal e dos países da União Europeia (27 países).

O Índice de envelhecimento calcula-se estabelecendo a relação entre a população idosa e a população jovem, definida habitualmente como o quociente do número de pessoas de 65 ou mais anos vezes 100, pelo número de pessoas com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos.

Podemos verificar no gráfico abaixo (Ilustração 1), proveniente da base de dados PORDATA, que em 1990 Portugal tem um índice de envelhecimento inferior ao da UE. Contudo, a partir de 1993 Portugal começa a apresentar índices de envelhecimento superiores aos da média dos 27 países da UE.

### Ilustração 1 - Evolução do Índice de Envelhecimento nos países da União Europeia e em Portugal



Fontes/Entidades: Eurostat / NU / Institutos Nacionais de Estatística, PORDATA.

Importa aqui lembrar que "a Europa é a região do mundo mais «envelhecida no topo» com 15,9% de pessoas com mais de 65 anos em 2007; a Europa Ocidental (17,2%) e a

---

Europa do Sul (17,6%) são as regiões mais envelhecidas da Europa" (Nazareth, 2009, p.59). Atendendo ao que nos diz o mesmo autor,

Portugal, no período de 1970-2007, deixa de ser o país menos «envelhecido no topo» da Europa e, em 2007, a percentagem de pessoas com mais de 65 anos (16,9%) é mais elevada do que a média observada na Europa do Norte e na Europa Oriental, ultrapassando a percentagem dos jovens com menos de 15 anos (15,7%) (*idem*).

Sob o ponto de vista demográfico, o envelhecimento caracteriza-se de forma dupla: pelo aumento da população sénior e pela diminuição da população jovem. Atendendo a estes dois critérios e suas possíveis combinações, encontramos tipologias de envelhecimento muito diversificadas nos diferentes países e regiões. Geralmente, denomina-se envelhecimento na base (da pirâmide etária) a diminuição da proporção de jovens e envelhecimento no topo (da pirâmide etária) o aumento da proporção de idosos relativamente ao total da população.

Atendendo ao que nos diz Manuel Nazareth (2009, p. 16-17), no início da década de 1970, as gerações com menos de 15 anos, na globalidade dos países da Europa, totalizavam quase 170 milhões de jovens, enquanto as gerações com mais de 65 anos totalizavam aproximadamente 70 milhões. Num total de cerca de 650 milhões de habitantes, os mais jovens tinham um peso de 100 milhões acima dos mais velhos. Em 2007, as gerações mais novas passaram de 170 para 110 milhões e as gerações com mais de 65 anos passaram de 70 para 125 milhões. O significado da diferença mudou radicalmente pois existem hoje mais pessoas nas gerações mais velhas do que nas gerações mais novas.

Importa aqui lembrar a teoria da transição demográfica. A ideia fundamental da teoria da transição demográfica é a passagem de um estado de equilíbrio, em que a mortalidade e a natalidade têm valores elevados (situação típica das sociedades pré-industriais), para outro estado de equilíbrio, em que a mortalidade e a natalidade apresentam valores baixos, separados por um período de forte crescimento natural, com elevada natalidade mas com diminuição da mortalidade (correspondente ao século XIX, nos países da Europa Ocidental e nos EUA) e por um outro período em que a fecundidade e a natalidade caem mas a esperança de vida continua a aumentar (correspondente à primeira metade do século XX nos países antes referidos). A generalidade dos denominados países desenvolvidos encontra-se na última fase da

---

transição demográfica e é nesta fase que se verifica o maior envelhecimento da população.

No campo da teorização demográfica, Notestein (1945) adotou uma abordagem simultaneamente, macro demográfica e socioeconómica, relacionando a transição demográfica com o desenvolvimento económico e social. Segundo ele, o processo de modernização, ocorrido inicialmente na maior parte da Europa Ocidental, América do Norte e Austrália, trouxe grandes aumentos de produtividade que possibilitaram o incremento da oferta de bens em geral, e de bens de subsistência, em particular, o que resultou em melhorias na qualidade de vida da população. Este facto, conjugado com o controlo sobre as doenças e a melhoria das condições de higiene e saúde, possibilitou a redução das taxas de mortalidade. Na lógica de Notestein (1945), a taxa de fecundidade continuou alta, durante muitos anos, devido ao facto de a sociedade manter na memória o período da elevada incidência da mortalidade e a razões de natureza cultural (leis, as doutrinas religiosas, os códigos morais, a educação, os costumes comunitários, os hábitos de casamento e as organizações familiares estavam orientadas para a criação de um grande número de filhos). Após um certo tempo, o processo de modernização, entendido como urbanização e industrialização, reduziria a fecundidade devido ao crescimento do individualismo e ao enfraquecimento dos laços familiares e comunitários. Os velhos tabus e preconceitos culturais são superados e o controle da fecundidade passa a ser adotado em larga escala. Esta situação conduziu a um declínio acentuado da natalidade, o que acabou por gerar envelhecimento demográfico.

Segundo António (2001), o envelhecimento demográfico ou populacional deriva de uma das três principais razões:

- A primeira consiste no envelhecimento natural do topo da pirâmide etária, resultado do aumento da população idosa, como resultado de tendências demográficas endógenas normais. Aumenta o número de indivíduos com mais de 65 anos devido à baixa da mortalidade geral e da mortalidade infantil.

- A segunda razão diz respeito ao envelhecimento artificial do topo da pirâmide etária, que acrescenta à primeira razão, a concentração de seniores em regiões especialmente atraentes para este grupo de idades (por exemplo, clima ameno e existência de serviço de apoio), constituindo assim fator exógeno à demografia natural.

- A terceira é o envelhecimento natural na base da pirâmide etária que advém da baixa da natalidade frequente nas sociedades industrializadas e terciarizadas onde se verificou uma forte urbanização.

Acontece que, na realidade, poderão existir situações de países ou regiões onde se verifique a combinação de duas ou mais razões para o envelhecimento demográfico.

Se até aos anos de 1980, os dilemas da política demográfica europeia se situavam entre o "crescer ou envelhecer", já a partir do final do século XX, o desafio demográfico passou a ser "crescer e envelhecer". É pertinente refletir sobre o que nos diz o demógrafo português já supra referido:

Não podemos deixar de reconhecer que o projeto de lançar as bases para um autêntico debate nacional, num momento em que a opção entre «crescer ou envelhecer» tinha todo o sentido, falhou por completo. No século XXI, não é mais possível voltar a este dilema. O que importa é optar entre as diversas soluções possíveis para fazer face aos efeitos do envelhecimento demográfico porque o constrangimento ambiental não permite equacionar soluções com base no crescimento. O antigo dilema de Sauvy «crescer ou envelhecer» transformou-se em «crescer e envelhecer». Se o século XX foi o século do crescimento, o século XXI será o século do envelhecimento demográfico (Nazareth, 2009, p. 21).

Tal como afirma o autor citado, o envelhecimento demográfico é, atualmente, um fenómeno irreversível mas não tem que ser necessariamente uma calamidade social. Poderemos mesmo afirmar que o envelhecimento é uma conquista civilizacional que requer a adoção de medidas de política social adequada às situações específicas e ao tipo de envelhecimento demográfico verificado em cada país. Sobre este assunto Hermano Carmo, em trabalho recente, afirma:

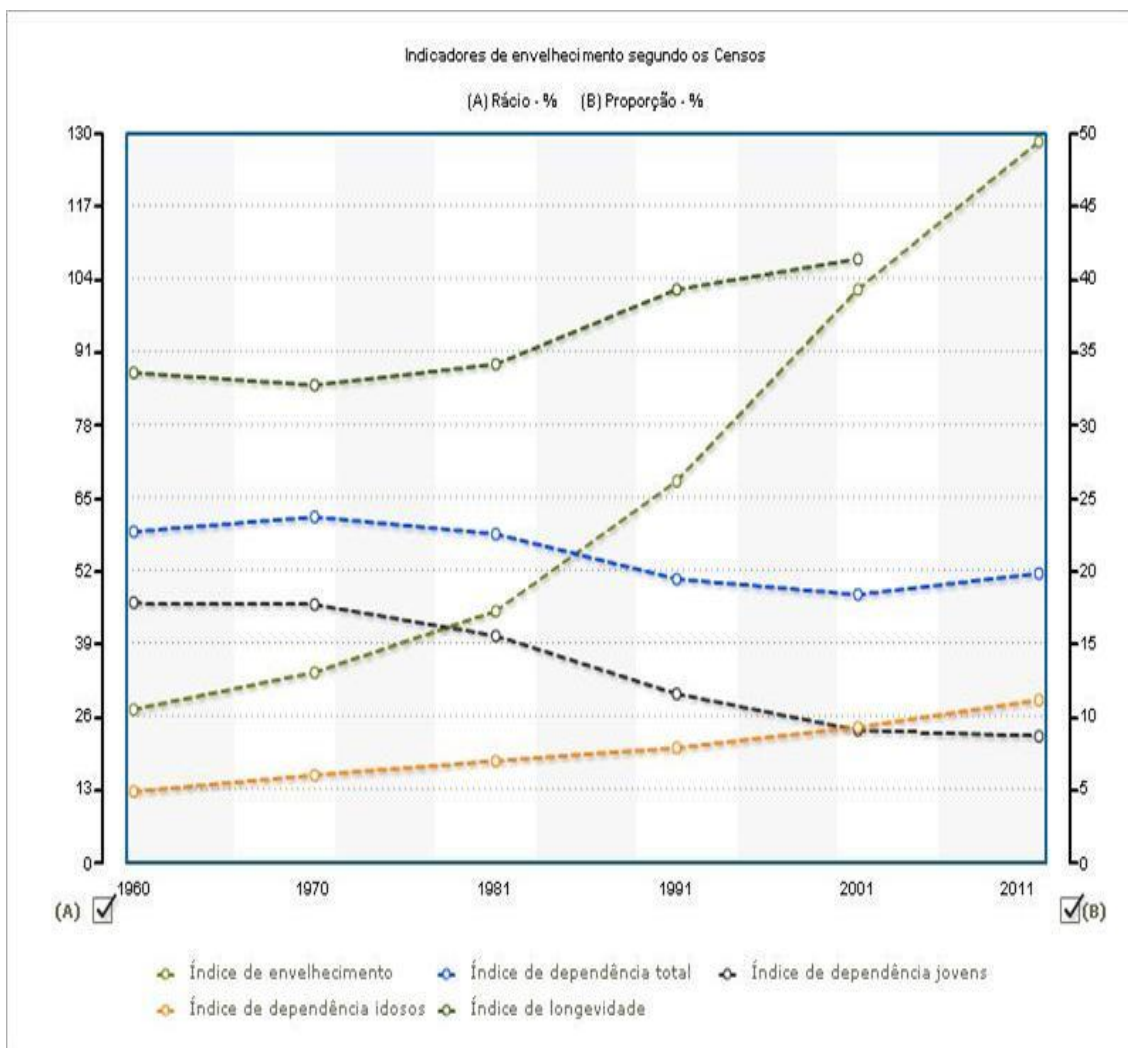
Também a tendência para o **envelhecimento** generalizado (...) obrigará os Estados a desenvolverem políticas públicas de promoção do **envelhecimento ativo**, de **cuidados continuados e paliativos** e de formação especializada nesses domínios. A quantidade crescente de população mais velha, qualificada e autónoma, associada à facilidade de interação e formação de opiniões através de redes sociais, fazem levantar a hipótese plausível de um processo de **empoderamento deste grupo** e da sua assunção como **parceiro social** poderoso (Carmo, 2011, p. 234).

Neste contexto, é também pertinente refletir sobre a evolução de alguns indicadores de envelhecimento em Portugal nas últimas décadas (Ilustração 2). Os indicadores de envelhecimento demográfico retratam evolução da situação social do país. Assim, verificamos que, a partir de 1960, o índice de envelhecimento cresce sempre mas, tal crescimento acentuou-se significativamente a partir de 1981.

O índice de dependência dos idosos (relação entre o número de idosos e a população ativa) também cresce progressivamente a partir de 1960. O índice de longevidade (relação entre a população de mais de 75 anos e a população de mais de 65 anos) também aumenta. Esta evolução confirma que há mais portugueses a viver mais anos, aumentando o número dos que têm mais de 75 anos.

O índice de dependência total (relação entre o somatório da população jovem com a população idosa e a população ativa) não aumenta. O índice de dependência dos jovens (relação entre o número de jovens com menos de 15 anos e a população ativa) também não aumenta. Isto significa que o número de jovens tem crescido menos do que o crescimento verificado na população ativa, nas últimas décadas. Nesta evolução tem certamente muito peso o fluxo imigratório que vem engrossar a população ativa e cuja análise não iremos aprofundar agora.

**Ilustração 2 - Indicadores de Envelhecimento segundo os Censos**



Fontes/Entidades: INE, PORDATA

---

Todos os dados analisados indicam que a tendência para o envelhecimento populacional é uma realidade que está presente na sociedade portuguesa tal como acontece na generalidade dos países europeus.

Assim, embora o processo de envelhecimento demográfico tenha adquirido uma dimensão mundial, manifesta-se de modo particularmente notório na Europa (região que, aliás, também é conhecida pelo «continente grisalho»), apresentando este processo um ritmo marcadamente acelerado em Portugal, condicionado pela rapidez com que baixaram os níveis de mortalidade e de fecundidade (Rosa, 2012, p. 27).

Nas argumentações mais difundidas, vigora a ideia de que o envelhecimento populacional é nefasto para a sociedade. Esta visão negativa assenta, resumidamente, em três argumentos: não se renovam as gerações e a população estagna; a produtividade diminui e os mais velhos retiram as possibilidades de trabalho aos mais novos e existe o risco da sustentabilidade financeira da Segurança Social. Não partilhamos esta visão negativista e tentaremos demonstrar que alguns destes argumentos não são, necessariamente, nefastos para a organização social, se as medidas de política social e educativa forem devidamente tomadas.

## **5. Tendências Recentes no Estudo do Envelhecimento**

Nas últimas décadas tem-se verificado um interesse crescente pelo estudo das questões e problemas relativos ao envelhecimento das pessoas e das populações. Este interesse tem-se consolidado num número crescente de publicações científicas que têm surgido sobre o assunto. Neste contexto, desenvolveu-se uma nova disciplina de interface entre a Biologia, a Psicologia, a Sociologia e outras disciplinas das Ciências Sociais. Esta nova disciplina é designada de Gerontologia e "corresponde a uma visão integrada do envelhecimento que agrega os contributos de várias áreas científicas (...) mas que se constitui num novo campo do saber, ao criar abordagens e modelos explicativos sobre o ser humano e o seu curso de vida" (Paúl, 2012, p. 1).

Constança Paúl, num artigo recente, faz o levantamento do estado da arte em Gerontologia a partir de publicações internacionais de referência (*Journals of Gerontology*, *The Gerontologist* e outras) e procura desenhar um panorama sobre as principais preocupações e focos de interesse dos estudiosos da temática.

Blieszner & Sanford (2010), citados em Paúl (2012), fizeram uma análise de 437 artigos publicados no período compreendido entre 2000 e 2008 e verificaram que os tópicos

---

mais estudados foram a cognição (31,7%), a saúde (19%), o bem-estar (17,4), a personalidade (8%), a cultura/género e raça (7,8%), as relações (6,7%) e as percepções/atitude (2%). Nos estudos analisados as amostras são pequenas ou médias (inferiores a 500 elementos) e as técnicas de tratamento de dados utilizadas foram predominantemente quantitativas. As expectativas de Blieszner & Sanford (2010) para a produção científica nos próximos anos passam pela abordagem de processos psicossociais mais diversificados, pelo uso de medidas repetidas que contemplem os indivíduos e as suas redes de sociabilidade e também pela utilização quer de análises multivariadas quer de métodos qualitativos. Referem também a importância de virem a ser realizados estudos transculturais.

Já Silverstein (2010) põe em relevo o facto de, em ciência, as fronteiras entre temáticas serem muito transitórias pois verifica-se a emergência frequente de novas perspectivas. A aposta deste autor, em termos de perspectivas para a Gerontologia, vai no sentido de se explorar caminhos novos através de metodologias mistas complexas e da comparação transcultural. Sobressai a preocupação de obter artigos mais críticos em termos do passado e do futuro da disciplina e da prática gerontológica num contexto social caracterizado pelas mudanças.

Na situação recente da Gerontologia sobressai a multiplicação de estudos de natureza empírica e a escassez de reflexão e enquadramento teóricos das pesquisas efetuadas, tal como acontece nas disciplinas científicas com história recente e com vida curta (Birren & Bengston, 1988).

Achenbaum (2010) também faz uma abordagem e uma reflexão sobre a história recente e o futuro da Gerontologia e coloca em relevo a necessidade de se fazer a integração entre a investigação, a educação e a prática gerontológica, no sentido de encontrar novos papéis para os seniores que vivem numa sociedade em permanente mudança, onde os antigos papéis já não servem. Este autor coloca também em destaque a importância de encontrar alicerces teóricos sólidos e de avançar para teorias multi, inter e transdisciplinares<sup>4</sup> que contemplem os problemas da vida real dos idosos. Diz este

---

<sup>444</sup>Importa relembrar a distinção concetual proposta por João Ferreira de Almeida (Almeida, 1994, p. 31), citada em Carmo (2008, p. 61), entre: *intradisciplinaridade*, que visa a integração de várias especialidades no interior duma mesma disciplina; *pluridisciplinaridade*, que visa a comunicação entre diferentes disciplinas; *interdisciplinaridade*, que visa construir uma abordagem teórica global, entre disciplinas de modo a gerar pesquisas integradas; e *transdisciplinaridade*, que pretende a estabilização das experiências interdisciplinares em procedimentos contínuos e frequentes.

---

autor: "Enquanto se faz o mapeamento das capacidades e das necessidades das pessoas idosas nas populações que estão a envelhecer, temos que decidir como alimentar os potenciais de vida tardia, para atualizar as prioridades da sociedade" (Achenbaum, 2010, p.144).

Tal como nas outras disciplinas científicas, a função detida pelas teorias em Gerontologia é a de contribuir para explicar e sistematizar os fenómenos observados assim como para levantar hipóteses e/ou fundamentar intervenções práticas. Neste contexto, importa referir que Alley *et al* (2010) também fizeram um estudo de artigos de Gerontologia, em publicações de referência, para analisar quais as teorias referidas nesses mesmos artigos. Verificaram que a maioria dos artigos analisados (61%) não fazia referência a qualquer teoria. Nos artigos em que as teorias eram mencionadas (39%) verificou-se a tendência para o uso de teorias transdisciplinares. Nestes trabalhos, as teorias mais usadas foram as seguintes: a Perspetiva do Curso de Vida (*Life Course*); as Teorias Desenvolvimentais do Curso de Vida (*Life Span*); a Teoria dos Papeis; a Teoria da Troca e as Teorias Ecológicas/Pessoas/Ambiente. Os modelos mais comumente referidos foram: os de *Stress* e *Coping*; o de Envelhecimento Bem-sucedido; o Modelo Comportamental de utilização dos serviços de saúde de Anderson; os Modelos de Controlo, Autoeficácia e Mestria e os Modelos de Incapacidade.

Os artigos analisados pelos autores referidos e as conclusões a que chegaram

mostram que há uma crescente ênfase multidisciplinar e que o recurso a modelos como sistemas explicativos, confundindo por vezes modelos com teorias, parece preencher algum vazio entre a teoria e a aplicação, mas podem ser um bom recurso no desenvolvimento de teorias novas, através da explicação do porquê da verificação empírica de um modelo que relaciona variáveis entre si (Paúl, 2012, p.4).

Em termos europeus e nas décadas mais recentes, destacam-se os trabalhos de desenvolvimento teórico e aplicado promovidos por investigadores do Instituto Max Plank de Berlim, entre os quais se salientam Baltes & Baltes (1990) e os seus colegas. Estes autores deram um contributo significativo para a compreensão dos processos de envelhecimento através do desenvolvimento das teorias do envelhecimento bem-sucedido e da seletividade socio emocional de Carstensen (1995).

Vários autores têm colocado em relevo a necessidade de se proceder ao enquadramento teórico e afinamento metodológico dos atuais trabalhos de pesquisa sobre o

---

envelhecimento por forma a conseguir o próprio desenvolvimento científico da Gerontologia.

Também em Portugal é necessário prosseguir caminho idêntico e não apenas acumular evidências empíricas sobre a condição dos idosos, mas compreender o envelhecimento de forma integrada, quer através de teorias sólidas, próprias ou oriundas de outras áreas do saber, quer no contexto socio-histórico que nos envolve e no qual somos elementos atuantes na constante mudança (Paúl, 2012, p.4).

Em Portugal, nos últimos anos, destacam-se alguns trabalhos sobre a situação e as condições de envelhecimento da população portuguesa, nomeadamente, o de Carneiro (2012) e o de Cabral (2013).

A transformação ocorrida no estatuto das pessoas mais velhas durante o século XX, é explicada por Brody (2010) para a sociedade americana, e por Paúl (1996) para a sociedade portuguesa. Brody (2010) aponta as mudanças demográficas acontecidas, as mudanças nas características de saúde dos seniores e na organização de serviços de apoio que isso implicou. Refere, especificamente, que os lares de terceira idade tiveram que deixar de selecionar pessoas autónomas como critério de admissão e tiveram que passar a acolher pessoas com incapacidades e doenças crónicas. Também Paúl (1996) constata uma evolução semelhante em Portugal, a partir da década de 80 do século XX.

Tal com é referido por Paúl (2012) em Portugal, antes da década de 80, as pessoas faziam entrada precoce para as instituições, com um sentido preventivo, reservando lugar para quando se sentissem incapacitadas na sua vida quotidiana. Isto também porque o critério de admissão dominante nos lares era o estado de autonomia das pessoas. Esta situação punha em causa, provavelmente, um envelhecimento mais ativo, pelo desuso de capacidades face a um meio institucionalizado protetor que retirava autonomia aos seus utentes (ob. cit.).

Segundo a mesma autora, a qualidade de vida e o conforto em muitas das instituições de acolhimento de idosos, durante os anos 80 e princípios da década de 90, também não se poderiam considerar elevadas, verificando-se mesmo "pobreza" de serviços sociais e de saúde.

Binstock (2010) refere também que a atual crise económica internacional traz para a discussão, sobre a situação dos idosos, as políticas de envelhecimento e a possibilidade de existência de conflitos intergeracionais em relação às despesas com os seniores e aos impostos. Este autor, refletindo sobre a realidade americana, chama a atenção para o

---

facto de os programas e benefícios para a população sénior, até aos anos 70, se terem baseado no estereótipo que considera os idosos como pessoas carenciadas, pobres, dependentes e excluídas. Depois da década de 70 e com o "florescimento" da ideologia neoliberal, os seniores começaram a ser estereotipados como um grupo poderoso que seria uma sobrecarga para o orçamento do Estado e para a sociedade. Os idosos começaram a ser vistos como culpados de situações de pobreza vividas por outros grupos etários.

Paúl (2012) constata para a realidade portuguesa uma evolução semelhante àquela que Binstock (2010) encontrou nos USA mas com anos de desfasamento no tempo.

Desfasados no tempo, vivemos uma evolução paralela e condensada em Portugal que no advento de um sistema de Segurança Social com escassos 30 anos de existência, soam já vozes discordantes que se queixam da sobrecarga dos gastos com a saúde, a Segurança Social e as pensões dos mais velhos, sem uma compreensão clara do efeito destes benefícios dirigidos aos mais velhos, no alívio e suavização da experiência de envelhecimento, mas também das famílias que doutra forma serão chamadas, ainda mais, para apoiarem os seus membros mais velhos (Paúl, 2012, p.6).

Atualmente, está na ordem do dia a questão dos direitos sociais do mais velhos assim como a da problemática da violência e da discriminação que, com frequência, aparece retratada nos diversos órgãos de comunicação social. Atendendo aos resultados do *I Relatório sobre o Idadismo na Europa*, do *European Research Group on Attitudes to Age* (Lima et al., 2010), deve referir-se que uma das conclusões evidencia que a discriminação pela idade é um problema grave ou bastante grave para 61% dos entrevistados portugueses, sendo a discriminação na sua forma subtil, do tipo "falta de respeito", a mais mencionada.

Segundo a mesma fonte, em Portugal, os estereótipos sobre os idosos, ao contrário do que se passa com a tendência europeia, mostram que a discriminação etária tende a aumentar com a idade acontecendo que 31,6% das pessoas com mais de 80 anos inquiridas já foi vítima de discriminação. Nos países europeus, os idosos são encarados como uma ameaça económica (57%) e um peso para os serviços de saúde (49%), sobretudo pelos mais jovens. Os autores do estudo referem que os estereótipos relativos ao idoso são do "tipo benevolente". Os seniores são encarados como mais simpáticos do que competentes, gerando pena e admiração, sentimentos de compaixão e paternalismo.

---

Esta situação leva-nos a questionarmo-nos sobre as implicações políticas que este tipo de estereótipos pode vir a gerar num contexto dominado pelas ideias neoliberais em que as argumentações de natureza economicista constituem a tônica dominante no discurso político. Nota-se uma tendência para o retomar das ideias que alguns enquadram na designação de darwinismo social e que preconiza e valoriza a sobrevivência dos mais fortes sem qualquer preocupação com o que acontece aos mais frágeis (Barata, 1974).

O conceito de Reforma, em torno do qual se reconheceram socialmente os direitos dos seniores, tem vindo a ser posto em causa pelo alterar dos pressupostos estabelecidos para os sistemas de pensões e outros direitos que antes pareciam adquiridos. Em termos internacionais verifica-se a tendência para o adiamento da idade da reforma, com um aumento do número de pessoas maiores de 65 anos no mercado de trabalho. Um dos aspetos mais problemáticos da questão da Reforma é o problema do financiamento das pensões. Neste contexto, afiguram-se duas grandes tendências opinativas: o financiamento integral pelos próprios das suas pensões (numa lógica neoliberal) ou, então, o financiamento por transferência intergeracional (numa lógica de Estado Social). Sobre este problema não se chegou ainda a qualquer consenso generalizado mas as ideias neoliberais parecem ter adquirido maior visibilidade no contexto da recente crise económica.

Em resumo, verificou-se um desenvolvimento globalmente positivo na evolução da situação social das pessoas mais velhas ao longo do século XX, no sentido de uma maior solidariedade intergeracional, observada na institucionalização da reforma e de sistemas de proteção social e saúde. A fase áurea das medidas que permitiram baixar a pobreza e melhorar substancialmente a qualidade de vida das pessoas idosas, quer nos EUA quer na Europa, já terminou (Paúl, 2012, p.8).

No atual momento de crise económica, verificamos a imposição de grandes restrições e começam a acontecer muitas diminuições de garantias e benefícios que, antes, protegiam os seniores no tempo da aposentação e reforma. Desta forma, a experiência de vida na reforma torna-se cada vez mais ambivalente e incerta. Esse tempo de pós-trabalho que foi encarado como um tempo de possibilidade de lazer, agencia e consumo torna-se, hoje, um tempo de risco e incerteza, falta de concretização e de penúria económica. A atitude face ao grupo dos mais velhos vive atualmente uma fase negativa e os problemas da discriminação em função da idade voltam a ser uma realidade social, como o demonstram estudos recentes, nomeadamente, o *I Relatório sobre o Idadismo na Europa*, do *European Research Group on Attitudes to Age* (Lima et al., 2010).

Num contexto teórico dominado pela teoria da atividade, o voluntariado sénior surge como uma alternativa positiva para colmatar o problema da falta de concretização, permitindo uma maior realização pessoal e fornecendo uma perspetiva altruísta nesta fase da vida. No entanto, as soluções de voluntariado não resolvem os problemas de penúria económica dos próprios seniores e contribuem, isso sim, para resolver alguns problemas económicos da própria sociedade. É de salientar que as soluções de voluntariado aportam sobretudo benefícios de natureza psicossocial para os seus praticantes.

Morrow-Howell (2010) procurou fazer uma revisão do estado da arte sobre o voluntariado e analisou as principais pesquisas existentes. Verificou que, nos EUA, cerca de um quarto da população com 65 ou mais anos faz voluntariado, regularmente, numa média de aproximadamente 90 horas anuais. Este autor coloca em relevo o efeito do voluntariado no bem-estar psicossocial e na saúde dos seniores, sobretudo daqueles que ultrapassam a média de 100 horas de voluntariado por ano.

Na lógica do autor antes referido, a valorização social do voluntariado, o seu reconhecimento público, tornando mais relevante o papel dos seus praticantes, constituiria um poderoso mecanismo de incremento do bem-estar social e psicológico dos próprios seniores e uma motivação suplementar para a prática de atividades voluntárias.

Quanto aos temas atuais mais relevantes no estudo do envelhecimento, para C. Paúl (2012) eles abarcam o seguinte leque:

**Relações de Género** - As questões de género apresentam-se com grande relevância quando se estuda o envelhecimento. A existência de uma crescente proporção de mulheres dentro da população idosa, nos diferentes países com envelhecimento demográfico, faz com que se conclua que existe uma feminização do envelhecimento. Este facto "não obsta à existência de indicadores globalmente mais negativos nas mulheres velhas, a começar pelos estereótipos e a acabar em indicadores de incapacidade, declínio cognitivo ou depressão" (ob. cit., p.8).

Também Calassanti (2010) se preocupa com as relações de género em idades avançadas, propondo que se ultrapasse o estudo do género como uma variável de retaguarda, um atributo individual com um conjunto de características estáveis. Este

---

autor chama a atenção para o facto de o género estar presente nas instituições sociais, quer seja na família quer seja no trabalho, o que obriga a desfocar da naturalização do comportamento individual para a vida organizacional e institucional. Ao indivíduo (homem ou mulher) velho corresponde também um estatuto de desvalorização na sociedade atual. Este facto cruza-se com um muito mais amplo sistema de desigualdades pois mulheres e homens velhos pertencem também a raças, classes sociais e sexos, construindo-se uma teia complexa de diferentes níveis de desvalorização social para os mais velhos. Mesmo perante a saúde, há diferentes posições de homens e mulheres idosos.

Há estudos que indicam que o homem idoso tem mais comportamentos de risco para a saúde e também se queixa menos do que as mulheres idosas (Calassanti, 2010). Estes factos estarão ligados aos próprios processos de socialização diferenciados entre os sexos e também às diferentes expectativas sociais, sendo as atitudes respostas a contextos socioculturais.

**Envelhecimento Cognitivo** - O entendimento de como se processa o declínio das funções cognitivas humanas constitui uma das preocupações centrais nos estudos da Gerontologia. Os esforços conjugados das Neurociências, da Psicologia e até da Imagiologia (ex.: ressonâncias magnéticas) têm possibilitado alguns avanços na compreensão do declínio cognitivo.

Reuter-Lorenz & Park (2010) publicaram um artigo, considerado pelos especialistas como bastante relevante, sobre o envelhecimento da mente, demonstrando que os dados resultantes dos estudos comportamentais produzidos pela Psicologia são presentemente corroborados pela Imagiologia.

Segundo os mesmos autores, as inovações mais destacadas no conhecimento do envelhecimento com recurso à neuro imagem são: a *sobreativação* que mostra que as pessoas mais velhas ativam mais regiões e diferentes áreas cerebrais (isto poderá corresponder a um processo compensatório) para executar uma tarefa, o que otimiza o seu desempenho; a *desdiferenciação* que se relaciona com a perda de especialização e especificidade regional no cérebro; a compensação frontal, que corresponde a uma *sobreativação* pré-frontal paralela à subativação de regiões posteriores do cérebro; a *default mode network* (DMN) que é mais ativa nas pessoas mais velhas (a DMN medeia as cognições associadas com o centrar em si mesmo e o pensar em factos passados, e

torna-se menos ativa durante o desempenho de tarefas e mais ativa quando as pessoas estão em repouso).

Neste contexto, pensa-se que "a plasticidade e a compensação são fatores críticos para compreender o envelhecimento cognitivo" (Paúl, 2012, p.10). O modelo STAC (*Scaffolding Theory of Aging and Cognition*) proposto por Park & Reuter-Lorenz (2010) corresponde a uma perspetiva integradora de modelos anteriores, em que o envelhecimento cerebral é sujeito a desafios neurais que acompanham alterações funcionais. O cérebro responde a estas alterações funcionais através da utilização de circuitos neurais alternativos (*scaffolds*) compensatórios que poderão ser menos eficientes. Acredita-se que o treino cognitivo e as novas aprendizagens feitas na maturidade podem aumentar a capacidade do cérebro para estabelecer novos circuitos adaptativos. A somar a estes dados devemos acrescentar aquilo que acontece ao nível da regulação emocional e o papel desempenhado pelo meio social no envelhecimento e no bem-estar, o que veremos de seguida.

**Bem-Estar** - Segundo Scheibe & Carstensen (2010) verificam-se elevados níveis de bem-estar emocional nos seniores até aos 70 ou 80 anos, em contraste com o que se passa no domínio físico e cognitivo. A decadência do bem-estar emocional é sobretudo observada na fase final da vida das pessoas, independentemente da idade em que a morte acontece. No contexto das teorias sobre o bem-estar emocional, os referidos autores destacam a teoria da seletividade socioemocional de Carstensen (2006) que preconiza que as pessoas, ao sentirem que o fim se aproxima, dão prioridade a experiências emocionais imediatamente gratificantes em detrimento de expectativas sobre recompensas futuras.

Os mesmos autores destacam também a teoria do "controlo ao longo do ciclo vital" de Heckhausen & Schulz (1995) que considera que as estratégias mais usadas pelos seniores, face às dificuldades em controlar o meio ambiente para atingir objetivos, são de controlo secundário, como, por exemplo, a regulação emotiva em que se modifica o *self* para o coadunar com o meio em lugar de alterar o próprio meio. Scheibe & Carstensen (2010) salientam também a teoria de Labouvie-Vief (2003) que preconiza que, face à diminuição das capacidades cognitivas e à dificuldade em integrar sentimentos negativos, os seniores promovem a otimização dos afetos e não a complexificação dos mesmos. Sobre este assunto C. Paúl salienta que a "teoria de

---

Labouvie-Vief (2003), que refere que as capacidades cognitivas diminuídas associadas à idade tornam mais difícil integrar e aceitar sentimentos negativos levando a que os mais velhos prefiram mais a otimização do afeto do que a sua complexidade" (Paúl, 2102, p.11).

As três teorias antes referidas "apontam para uma maior regulação emocional em idades tardias que beneficia da aprendizagem e prática ao longo da vida." (*idem*). As mesmas teorias estão também em sintonia com a teoria de Baltes & Baltes (1990) sobre a *selecção, otimização e compensação* no envelhecimento.

Resumidamente, Scheibe & Carstensen (2010) preconizam que as alterações no processamento cognitivo dos estímulos emocionais e o incremento da motivação e competência emocional contribuem para uma melhor regulação emocional nos seniores.

George (2010) também se debruçou sobre a questão do bem-estar subjetivo (BES) em idades avançadas. Procurou fazer uma clarificação conceptual e começa por referir que o termo BES é impreciso, aparecendo com sinónimos como felicidade, bem-estar psicológico, ânimo e facto positivo.

Na ótica desta autora (George, 2010) a questão distintiva será a estabilidade do estado, sendo que a satisfação com a vida e o ânimo são orientações estáveis, enquanto que a felicidade seria mais instável e dependente do humor. Baseando-se em vários estudos, ela defende que as pessoas idosas estão mais satisfeitas com a vida e são mais felizes do que os jovens e os adultos. A mesma autora procurar explicar este fenómeno e para tal salienta as seguintes teorias: as teorias da discrepância (preconizam que as pessoas idosas apresentam menor discrepância entre o que têm e o que desejam quer porque baixaram as expectativas quer porque tiveram sucesso); as teorias sobre a comparação com os outros (os seniores terão tendência a comparar-se mais com os que estão pior o que contribui para o seu elevado BES); teorias sobre a estratificação social do BES (o BES é mais elevado em pessoas com estatuto social mais elevado); teorias que relacionam os níveis de BES com o Produto Interno Bruto dos países (o BES é mais elevado nos países ricos).

Pinquart & Sorenson (2000) mostram também a importância da educação e do rendimento nos níveis de BES."Além disso, a saúde e a ausência de incapacidades, a

participação social, o estado civil, as redes sociais e a capacidade de controlo são variáveis que se associam ao BES no sentido esperado" (Paúl, 2012, p.12).

**Curso de Vida e Stress** - Pearlin (2010) debruçou-se sobre a perspetiva do curso de vida e o processo de *stress* no envelhecimento. A teoria do curso de vida procura analisar a continuidade e a descontinuidade ao longo da vida das pessoas, ou seja, o que permanece e o que se altera com o envelhecimento e pretende também compreender como é que esse processo afeta o bem-estar dos indivíduos. A trajetória de vida inclui diferentes componentes que na sua interação poderão conduzir a um processo de *stress*. O referido autor analisa também como as transições que ocorrem em determinado tempo e sequência moldam as trajetórias de curso de vida. O conceito de curso de vida interage com o de agência que prevê a capacidade das pessoas para controlar as suas vivências.

A noção de coorte emerge também como essencial, ao situar as pessoas num grupo que experienciou acontecimentos sociais e económicos determinados, cuja história se reflete nas trajetórias individuais. Por seu lado, os *stressores* são também acontecimentos marcantes ou condições persistentes ao longo da vida que desta forma colocam em paralelo os dois constructos de curso de vida e de processo de *stress*. As transições que marcam o curso de vida são potenciais fatores de *stress* que sequenciam as trajetórias, ligam o passado ao presente e ao futuro, mas, mais do que isso, ajudam a identificar as condições que explicam as variações (Paúl, 2012, p.12).

Na nossa lógica, interessam sobretudo os fatores contextuais do *stress*. Contudo, há gerontólogos que se interessam também pela fisiologia do *stress* e suas consequências preocupando-se com os biomarcadores. A exposição ao *stress* acelera o declínio relacionado com a idade e tem consequências ao nível de alguns biomarcadores neuroendócrinos e do sistema imunitário (Piazza *et all*, 2010).

**Cuidados e Cuidadores** - O problema relativo à prestação de cuidados a pessoas idosas com algum nível de dependência tem suscitado grande interesse por parte dos investigadores do envelhecimento portugueses e estrangeiros.

Este assunto, que em Portugal é um dos que tem merecido mais atenção por parte dos investigadores (...), é extremamente relevante, na definição de políticas e serviços de saúde e sociais, do papel da família no apoio aos seus membros idosos com incapacidades e, em geral, no tipo de solidariedade social que temos e que queremos (Paúl, 2012, p.13).

Deve referir-se que, segundo a pesquisa efetuada, um dos domínios mais marcantes e geradores de *stress* em seniores é precisamente o da prestação de cuidados dentro da

---

família. Estes cuidados consistem na realização de um conjunto de tarefas diárias por parte de pessoas não profissionais e na prestação de apoios de natureza variada. Estes "cuidados informais" podem implicar quer uma sobrecarga psicológica quer mesmo uma sobrecarga física ou podem ser muitíssimo gratificantes para quem os presta (Paúl & Martim, 2003).

Knight & Sayegh (2010) preocuparam-se com o modelo sociocultural do *stress* em famílias cuidadoras. Reviram os problemas da perceção da sobrecarga em função da cultura de pertença das mesmas famílias. A hipótese de que em culturas mais coletivistas, com solidariedades mais fortes, o familismo teria um efeito de redução da sobrecarga percebida e nos resultados em saúde não se verificou. Os valores sociais pareceram refletir-se mais no apoio social recebido dos outros elementos da família.

Quando as soluções de prestação de cuidados domiciliários formais ou informais falham ou são insuficientes verifica-se a institucionalização. Atualmente a tendência é limitar esta opção Lar aos grandes dependentes e privilegiar a manutenção das pessoas em domicílio. Não obstante, as respostas tipo Lar são necessárias e devem ter a melhor qualidade possível. Aparentemente, tanto nos EUA como em Portugal, tem havido muito progresso, mas há ainda um longo caminho a percorrer (Paúl, 2012, p.14).

Na realização do levantamento sobre estas temáticas que têm suscitado maior interesse no estudo do envelhecimento, seguimos de muito perto o trabalho de Paúl (2012) e as revistas *The Gerontologist* e *The Journal Of Gerontology*.

## **Síntese do Capítulo**

Neste capítulo procuramos fazer uma revisão da literatura sobre os conceitos e teorias de envelhecimento em diferentes perspetivas disciplinares.

Iniciamos a revisão com o estudo do conceito de envelhecimento na perspetiva da Biologia. Um pressuposto comum às teorias biológicas do envelhecimento é aquele que postula que durante o envelhecimento se produzem dois processos dificilmente separáveis: o declínio fisiológico e uma maior frequência de doenças nos organismos. Nos contextos da Biologia adquirem especial relevo as teorias do envelhecimento celular e as teorias estocásticas que relacionam o envelhecimento com fatores ambientais.

No contexto da Psicologia, salienta-se que não podemos considerar a existência de teorias psicológicas que nos permitam explicar de forma autónoma e global as causas do envelhecimento humano. Acontece que dentro da Psicologia existem teorias do envelhecimento ou mais próximas da Biologia e da Fisiologia, por privilegiarem abordagens mais experimentalistas, ou então, mais próximas do domínio das Ciências Sociais, por privilegiarem abordagens mais descritivas do fenómeno do envelhecimento humano, no âmbito da existência humana.

No contexto das Ciências Sociais, encontramos teorias de nível microssocial, de nível mesossocial e de nível macrossocial. Verificamos a existência de teorias que se centram nos processos macrossociais e culturais, embora, ao privilegiarem os efeitos do ambiente ou do contexto sobre os indivíduos, as suas consequências só possam ser observadas ao nível das relações interpessoais e sociais. Outras teorias tentam demonstrar como os indivíduos e os grupos não são meramente “passivos”, produtos do meio, mas são atores que assumem e modificam as próprias estruturas sociais, tendo alguma possibilidade de construir o seu destino e as suas vidas.

Especificamente no campo da Demografia perspectiva-se o envelhecimento numa lógica populacional. Sob o ponto de vista demográfico, o envelhecimento caracteriza-se de forma dupla: pelo aumento da população sénior e pela diminuição da população jovem. Atendendo a estes dois critérios e suas possíveis combinações, encontramos tipologias de envelhecimento muito diversificadas nos diferentes países e regiões embora a tendência geral vá no sentido de uma acentuar dos envelhecimentos.

A tendência para o envelhecimento das sociedades tem provocado um interesse crescente pelo estudo dos processos e situações do envelhecimento e das suas implicações quer para os indivíduos quer para os grupos e sociedades. Neste capítulo procuramos também proceder a um levantamento das principais tendências nos estudos recentes sobre o envelhecimento.

Atendendo às características mais marcantes da sociedade atual onde ganham relevo o envelhecimento, a modificação das relações entre as gerações, a educação e a interculturalidade gerada pelo processo de globalização, passaremos seguidamente à análise das relações entre educação, envelhecimento, interculturalidade e gerações.

---

## Capítulo II. Educação, Envelhecimento e Interculturalidade

Nunca como agora se falou tanto de educação/aprendizagem e não apenas de aprendizagem por parte de crianças, mas de aprendizagem por parte de todos os membros da sociedade e até da sociedade no seu todo. A novidade está, sobretudo, no facto de tal aprendizagem ao longo da vida (até agora informal) ser atualmente medida, certificada, reconhecida e, ampla e ativamente promovida. Simultaneamente, a educação/aprendizagem está a ser personalizada (depois de já ter sido massificada), adaptada às necessidades das pessoas e das organizações, computadorizada e comercializada, no mundo global, como qualquer outro produto.

Recusar aprender será, em breve, um crime. Afirma-se que a sobrevivência da nossa economia e a nossa inteira civilização dependem da aprendizagem. Basta olhar para a literatura comercial, onde, desde meados de 1990, livro sim, livro não, tem um capítulo sobre as maravilhas da aprendizagem. Tornamo-nos numa sociedade de indivíduos aprendentes - e para a sua explicação não é despiciendo o facto de a nossa capacidade de atração e competitividade no mercado dependerem agora de estarmos, ou não, permanentemente a aprender. Por outras palavras, o sonho da UNESCO (...) da década de 1970, que inspirou todo o campo da educação de adultos, tornou-se agora uma realidade: uma "sociedade da aprendizagem"! (Finger & Asún, 2003, p.13).

A par da necessidade de educação e aprendizagem permanentes somos, como já antes dissemos, sociedades envelhecidas, onde existe uma numerosa população com mais de 60 anos. Todas estas pessoas necessitam de continuar a aprender para não ficarem excluídas da nossas sociedades tecnológicas e dominadas pelo conhecimento e pela mudança.

A educação de seniores é, em nosso entender, educação de adultos. Esta educação constitui uma ferramenta de intervenção pessoal e social e um mecanismo de emancipação e autonomia por excelência.

Concomitantemente, vivemos também num mundo cada vez mais instável e imprevisível, globalizado a todos os níveis (do nível económico ao nível cultural e tecnológico), onde a multiculturalidade e a interculturalidade são fenómenos quotidianos devido à imensa circulação de pessoas, de conhecimentos e de informações e à convivência de pessoas e ideias muito diversas nos mesmos espaços. A educação deveria ser para todos (incluindo os seniores) e deveria ser intercultural para poder ser entendida, partilhada e vivida por todos.

Referindo-se aos processos de mudança verificados nas sociedades do mundo contemporâneo e suas consequências, Hermano Carmo afirma de forma eloquente e expressiva:

observa-se um processo de mudança regido por vectores de transitoriedade, novidade e diversidade que confrontam a sociedade contemporânea com um choque cultural de dimensões únicas. Este processo coloca-nos na situação de imigrantes no tempo, atrás referida, apelando para a criação e desenvolvimento de estratégias adaptativas, perante as quais todos nos posicionamos como aprendentes (Carmo, 1997, p. 45).

O que está a acontecer nas sociedades atuais exige de todos os cidadãos que nunca cessem a sua aprendizagem pois se o fizerem poderão transformar-se em excluídos. As necessidades educativas estendem-se a todas as gerações.

## **1. Educação e Envelhecimento**

No âmbito do nosso trabalho consideramos pertinente e importante analisar e discutir os conceitos de educação e de envelhecimento procurando estabelecer uma relação entre ambos.

Poderemos começar por dizer que são, ambos, polissémicos e polémicos. A associação entre a Educação e as Ciências do Envelhecimento ainda não é consensual. Há muito trabalho e muita investigação a produzir para que este relacionamento possa ser, mais ou menos, consensual.

A conjunção entre a Educação e a Gerontologia ainda não é pacífica. Não resulta evidente para quem se situa em quadros de referência que não estejam atualizados, seja em termos da Educação, das Ciências do Envelhecimento ou das condições sociais e societárias. Porém quem privilegia os processos, o ambiente e as possibilidades humanas percebe a necessidade e a utilidade desta ligação (Ferreira, 2007, p.138).

No seu sentido mais amplo, educação significa essencialmente o processo através do qual os hábitos, costumes, valores e conhecimentos de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte.

Atendendo às definições dadas por diversos autores, coloca-se o indivíduo/sujeito no centro de um processo de influências que transformam e capacitam esse mesmo sujeito para interagir com o meio (perspetiva positivista e funcionalista assente nas teorizações

---

de Émile Durkheim e de J. Dewey) e, simultaneamente, contribuem para a reprodução social e cultural (perspetiva difundida por Pierre Bourdieu e seguidores).

A educação desenvolve-se através de situações presenciadas e experiências vividas por cada indivíduo ao longo da sua vida. Importa referir que o conceito de educação é abrangente e engloba aquilo que tem sido denominado de educação formal (vulgarmente identificada com a escolarização), educação não formal e educação informal (aquela que acontece fora das salas de aula tradicionais).

Para Lemos Pires (1995), a educação denominada "não escolar" define-se por não possuir as características da educação "escolar". Neste contexto, a educação "escolar" não contém em si os fins de uma educação/formação que se pretende global, permanente (contínua) e ao longo da vida (desde a concepção até à morte), reservando-se à educação "não escolar" essa característica.

Assim, poderemos considerar a educação escolar como educação formal (Conseil de L'Europe, 1977) se entendermos esta como "o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas (...) com uma estrutura, um plano de estudos e papéis definidos para quem ensina e para quem é ensinado. Conduz normalmente a um determinado nível oficializado por um diploma" (Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1988/Março, p. 240).

Em termos de rigor conceptual e atendendo ao que nos diz Carlos Silvestre (2003) "poderíamos ser tentados a considerar a educação não escolar, como educação (/formação) não formal e educação (/formação) informal. Contudo, a demarcação entre formal, não formal e informal nem sempre é tão clara, nem tão linear (...), e muitas vezes confunde-se" (ob. cit. p. 52). Para demonstrar mais claramente a referida dificuldade e definir melhor a área de atuação de cada uma, importa lembrar como foram definidos pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo os conceitos de "educação não formal" e "educação informal".

A educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e de locais e à flexibilidade na adaptação dos conceitos da aprendizagem a cada grupo concreto; (...) a educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida de cada indivíduo,

---

constituindo um «processo permanente» e não organizado (Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1988/Março, p.240).

No sentido de aprofundar e clarificar estes conceitos, procuramos mais definições dos mesmos e verificamos, que tudo indica, ter sido Coombs, no final da década de 60 (do século XX), um dos pioneiros a tratar de definir os referidos conceitos. Assim, para Coombs estes conceitos definiam-se da forma seguinte:

A educação formal refere-se, sem dúvida, ao «sistema educativo» altamente organizado e estruturado hierárquica e cronologicamente, que abrange desde o jardim-de-infância até aos mais elevados níveis da universidade.

A educação não formal é (...) uma variedade (...) das atividades educativas que tem três características em comum:

- 1) Está organizada conscientemente (diferentemente da educação informal) ao serviço de públicos e de propósitos particulares;
- 2) Opera fora da estrutura dos sistemas de educação formal e está geralmente livre dos seus cânones, regulamentos e formalismos;
- 3) Pode ser projetada para servir os interesses particulares e necessidades de aprendizagem de virtualmente qualquer subgrupo particular em qual população.

A educação informal é definida como a aprendizagem pela exposição ao próprio meio e às experiências adquiridas no dia-a-dia. É a verdadeira forma de aprender ao longo da vida e constitui a aprendizagem predominante na aprendizagem global que qualquer pessoa adquire ao longo do ciclo vital, incluindo as pessoas com muitos anos de escolaridade formal (Coombs, 1968, p.43).

Atendendo ao que nos diz Carlos Silvestre (2003) deveremos ter presente que o conceito de educação não formal foi desenvolvido para colmatar as lacunas e contradições da educação/formação escolar tradicional e para dar resposta às necessidades não satisfeitas pelas instituições educativas formais (escolas). Atendendo a esta particularidade, os objetivos da educação não formal serão sempre definidos em função das características dos educandos e atendendo às características do contexto local.

O mesmo autor (Silvestre, 2003) propõe um quadro de sistematização e síntese das principais características dos conceitos que agora nos preocupam e que agora passamos a apresentar de forma resumida.

**Tabela 5 - Síntese comparativa das principais características da Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal**

<b>Educação Formal</b>	<b>Educação Não Formal</b>	<b>Educação Informal</b>
Ensino escolar tradicional	Educação permanente/ Formação contínua	Escola da vida/Decurso natural da vida
Divisão em disciplinas	Atividades interdisciplinares	Assistemática (sem método e sem critério pré-estabelecido)
Educação intencional	Educação intencional	Educação não intencional
Ensino predominantemente teórico	Ensino predominantemente prático	Aprendizagem sobre experiências de vida
Valoriza objetivos do saber	Valoriza objetivos do saber fazer	Valoriza objetivos de saber estar na vida
Ação dirigida a outro	Ação dirigida a outro e vice-versa	Ações involuntárias
Presencial	Meios audiovisuais, por correspondência e mista	Ocasional
Igual para todos os alunos	Responde às necessidades dos participantes	Relações de amizade, de grupo, valorizam o interpessoal
Fechada e rígida na progressão	Aberta e flexível na progressão	Progressão permanente e ao longo da vida
Rígida na participação, no tempo e no espaço	Flexível na participação, no tempo e no espaço	Acontece ao longo da vida e em qualquer espaço e tempo
Imposta e igual em todos os espaços / contextos / grupos	Adequação aos espaços / contextos / grupos	Espontânea
Não respeita ritmos de aprendizagem	Cada um segue ao seu ritmo	Aprendizagens involuntárias
Grupos homogêneos	Grupos heterogêneos	Qualquer grupo
Formação inicial	Formação permanente / contínua / complementar	Formação permanente / contínua / complementar
Estática com alunos imóveis e sentados	Dinâmica	Dinâmica
Avaliação predominantemente quantitativa	Avaliação predominantemente qualitativa	Sem avaliação
Certifica saberes	Certifica saberes, competências e práticas	Não certifica

Fonte: Silvestre, 2003, p.54-55.

Nas sociedades do mundo atual, verificamos que as diferentes componentes da educação (formal, não formal e informal) são relevantes para as necessidades das

comunidades e para a formação integral dos indivíduos. Verificamos também que, quer nos países desenvolvidos quer nos países em vias de desenvolvimento, os níveis de escolarização das populações têm vindo a aumentar e que os períodos de educação formal se têm alargado. A necessidade de diplomas escolares é hoje uma realidade para a generalidade das profissões e seu exercício.

Diferentes autores, situados em diferentes campos teóricos e políticos, têm colocado em evidência a importância do contributo da educação dos cidadãos para o progresso e desenvolvimento das sociedades, para o aumento da qualidade de vida das populações e para a inclusão plena de todos os indivíduos e grupos na vida social.

Como afirma Goulão (2010), a educação tem repercussões quer ao nível individual quer ao nível comunitário e do desenvolvimento social. Pode permitir um melhor ajustamento entre as necessidades sociais e as potencialidades individuais.

A educação constitui um poderoso fator que contribui para a plena inclusão social dos indivíduos e dos grupos sociais. Segundo Zay (2005), as evidências estatísticas nos países europeus mostram tendências muito semelhantes: a inclusão social depende da inclusão na educação, formação ou emprego, e as oportunidades da vida são largamente melhoradas se o nível das qualificações for elevado. Em todos os países europeus, o crescimento económico não suprimiu as “bolsas” de pobreza e de exclusão social. Os estudantes cujo rendimento escolar fique abaixo das médias nacionais muito provavelmente irão integrar tais bolsas de pobreza e exclusão.

Em Portugal, a problemática da exclusão social dos jovens e dos não jovens assume contornos particulares e que se relacionam com a nossa trajetória histórica, social e política.

Num país como Portugal, a questão maior, a este nível, ainda é, em todo o caso, a de minorar as desigualdades de oportunidades de acesso à formação, que tendem a agravar-se integrando os integrados e excluindo os excluídos. Num país de muito baixa literacia e com muito pequenas empresas sem apetência nem condições para proporcionar formação aos seus trabalhadores, a capacidade de iniciativa eficaz destes últimos é, certamente, diminuta. Conseguir que muitos desses trabalhadores ultrapassem inércias e criem para si próprios irreversibilidades nos processos de aprendizagens sucessivas e de auto-valorização – ganhem acesso a aprendizagens

---

sustentáveis – constitui assim uma tarefa prioritária que responsabiliza a imaginação e a acção de todos os parceiros sociais (Quintanilha, Costa, Sampaio *et all*, 2002, p. 12).

A educação e o desenvolvimento da cidadania encontram-se intimamente relacionados, podendo considerar-se que a educação constitui um instrumentos que reforça a capacidade de intervenção social e um fator de desenvolvimento da consciência cívica e cidadã (Tedesco, 2000).

Atualmente, a ideia de cidadania limitada à ideia de Nação começa a perder sentido. O fenómeno da globalização veio trazer um novo significado à conceção de cidadania. A ideia de cidadania aparece hoje associada aos espaços supranacionais e também a um certo comunitarismo local. A integração entre a dimensão supranacional e a dimensão local faz-se por intermédio da dimensão cultural.

A educação apresenta diferentes objetivos de natureza social, económica e pessoal. Um desses objetivos é ensinar os alunos a “ser cidadãos”.

Aprender a ser um cidadão é aprender a implicar-se com os outros no bem comum. Um cidadão bem informado e questionador é provável que seja efectivamente (por exemplo) um consumidor que respeita o meio social e natural (...). Um aluno como, cidadão, trabalhador, consumidor, pai ou voluntário é alguém que está potencialmente envolvido, informado, reflexivo e responsável. Isto é educação no sentido mais amplo e vai além da escolarização, embora esta última seja uma parte crucial da educação (Healy, 2006, p. 132).

Este autor põe em evidência os conceitos de capital humano, capital social e capital espiritual. Estes “capitais” constituem mais-valias potenciadas pela educação. O desenvolvimento dos referidos capitais está, nesta perspetiva, associado à promoção da cidadania.

Na perspetiva de diversos autores (Gadotti, 2000; Silvestre, 2003; Osorio, 2005 e outros) e partindo do princípio que o conceito de educação não se restringe à denominada educação escolar (educação formal) e de que os mecanismos e processos educativos são hoje cada vez mais diversificados, alargados e difusos, dever-se-ia dar especial atenção ao que decorre no campo da educação não formal e informal e que vai acontecendo ao longo de toda a vida dos indivíduos, desde muito antes de se entrar para a escola e até à própria morte dos indivíduos. A relevância da educação não formal e informal é particularmente pertinente quando procuramos analisar a situação educativa

---

de populações seniores que deixaram a esfera da "escolarização" há muitos anos mas cujos processos educativos/formativos não param no momento de deixar a escola.

No mundo globalizado que vivemos, onde se fala em “sociedade do conhecimento” e em “sociedade da informação”<sup>5</sup>, os progressos da ciência, das tecnologias e dos conhecimentos são factos inegáveis pois influenciam quotidianamente as nossas vidas e contribuem para a existência de uma acelerada e permanente transição cultural que, para o cidadão comum, não é fácil acompanhar (Carmo, 2013a e 2013b).

A par da globalização, apresentam-se a dualização e os fenómenos de exclusão social de largos sectores da população, sobretudo, daqueles que têm maiores dificuldades em aceder à escolarização e à formação e que, por tal, não conseguem acompanhar a transição cultural e social (Azevedo, 2000). Ora, as realidades estatísticas portuguesas apontam para o facto de que são as populações seniores aquelas que apresentam níveis mais baixos de escolarização e portanto são também aquelas que apresentam maior vulnerabilidade à exclusão da sociedade do conhecimento, se não forem promovidas políticas e ações concretas que permitam a inclusão destas populações.

As mudanças vividas, nos últimos anos, na esfera económica e na organização do trabalho exigem dos indivíduos competências mutáveis e de inovação, muitas das quais se vão adquirir através da formação contínua e da educação ao longo da vida. O desenvolvimento económico atual exige, permanentemente, dos trabalhadores novos conhecimentos que serão adquiridos através da educação, não se limitando esta à esfera escolar.

Existem algumas estratégias educativas para acompanhar a evolução técnica e económica que se verifica na sociedade contemporânea. Alguns autores têm chamado a atenção para a importância crescente, na atualidade, da aprendizagem ao longo da vida, aquilo que na literatura anglo-saxónica se designa por *life long learning*. No entanto, a Educação ao Longo da Vida é importante também para manter as capacidades inerentes ao exercício da cidadania num mundo dominado pela diversidade. Sobre este assunto, Carmo (2013b) refere que

---

<sup>5</sup> Sobre estes conceitos já antes, na Introdução desta tese, desenvolvemos alguma reflexão e verificamos que existem argumentações em favor da opção por uma ou outra designação (Carmo, 2013a, 2013b).

---

a da **educação para diversidade**, integra a aposta educativa em quatro áreas-chave: a educação para a adaptação de cada indivíduo à heterocronia da **mudança**, ensinando-o a controlá-la, a educação para uma sociedade cada vez mais **heterogénea em termos culturais**, para um mundo em que os dois **géneros** sejam efectivamente complementares num quadro de paridade e em que se desenvolva um verdadeiro **diálogo intergeracional**, tirando partido da riqueza das diversas gerações em presença (Carmo, 2013b, p.8).

Tal como nos diz Goulão (2010), a formação inicial deve ser encarada como um primeiro momento no processo formativo para alcançar a inserção profissional e social. Hoje, é necessário continuar a formação, desenvolver e atualizar competências por forma a um melhor ajustamento requerido pela sociedade e pela reconversão laboral.

Contudo, a educação de adulto caracteriza-se pela heterogeneidade e pluralidade no que diz respeito às orientações teóricas, concretizações, dispositivos e processos implicados. Esta pluralidade de orientações tem dado origem a muita produção teórica e bibliográfica.

As questões relativas à educação de adultos estão na ordem do dia e as organizações internacionais têm feito um esforço para lembrar aos diferentes países a necessidade de desenvolver políticas promotoras neste sector.

A educação de adultos orienta-se para dar respostas a algumas necessidades que aparecem no interior da sociedade e que mudam de país para país e de tempos a tempos. Num esforço para seguir estas mudanças, as pessoas são levadas a explorar diferentes estratégias e formas para poderem dar respostas efetivas aos novos desafios que a sociedade lhes coloca (Malgaive, 1995 citado por Goulão, 2010, p. 5).

Revisitando Goulão (2010), o ensino à distância apresenta metodologias de trabalho especialmente adequadas ao público adulto e às suas necessidades, pois são metodologias flexíveis que requerem elevados níveis de maturidade e autonomia.

Também Carmo (1997, 2010) desenvolveu reflexão aprofundada sobre o ensino à distância e o papel deste na Educação ao Longo da Vida. Neste contexto refere que

parece não haver dúvida que **a EaD pode contribuir para redução das desigualdades**, uma vez que os sistemas de EaD permitem alargar o acesso ao conhecimento a aprendentes que doutra maneira estariam isolados, em condições de qualidade e exigência científica e pedagógica tão boas e, em certas circunstâncias, melhores que as dos sistemas convencionais (Carmo, 2010, p.10).

---

Na sequência do que nos é dito por Carmo (2010) e Goulão (2010), salienta-se que o ensino à distância apresenta um conjunto de vantagens individuais, sociais e económicas (atinge um elevado número de pessoas em simultâneo e adapta-se às necessidades e constrangimentos individuais e profissionais) e, por tal, constitui uma estratégia educativa a prosseguir quando se pretende acompanhar a mudança social, tecnológica e económica. Fala-se atualmente na necessidade de promover aprendizagens sustentáveis. Esta sustentabilidade ultrapassa o campo da economia e infiltra-se necessariamente na vida, na sociedade global e na qualidade de vida dos cidadãos.

A Educação de Adultos e de Seniores remete para a Educação ao Longo da Vida, para a Educação Permanente e para a Educação Contínua. Estas são diferentes designações, que têm a ver com a Educação de Adultos e Seniores, e que são utilizadas consoante o momento temporal, consoante o espaço onde se situam e em função das políticas das três principais organizações intergovernamentais produtoras de diretrizes educativas, designadamente: o Conselho da Europa, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

Considera-se, frequentemente que o conceito de Educação Permanente constitui uma fase embrionária do conceito de Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida. O conceito de Educação Contínua é mais facilmente encontrado em publicações anglo-saxónicas e deve ser entendido como equivalente ao de Educação Permanente ou até de Educação ao Longo da Vida, percebendo-se que visam os mesmos propósitos. Contudo, "enquanto a Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida não distingue *timings*, um *antes* associado à educação básica, à formação inicial, e um *depois* relacionado com a educação que surge *à posteriori*, a Educação Contínua pressupõe uma quebra temporal e reporta-se a esta última parte da Educação ao Longo da Vida" (Barros, 2013, p. 17-18).

A designação de Educação Contínua, sobretudo na esfera anglo-saxónica, é abrangente e inclui a Educação de Adultos em diferentes formas, onde se articulam aspetos sociais, pessoais, laborais e económicos (Jarvis, 1995).

Importa também fazer alguma clarificação em relação aos conceitos de Educação e de Aprendizagem que surgem associados à expressão *ao Longo da Vida*. Muitos autores, especialmente nos anos mais recentes, privilegiam o conceito de Aprendizagem e por tal

---

aludem à Aprendizagem ao Longo da Vida. Esta preferência coaduna-se com o propósito de enfatizar o papel do sujeito aprendiz no processo de ensino-aprendizagem e vai ao encontro da ideia de que a aprendizagem se pode fazer fora da órbita das instituições educativas. Assim se vai substituindo o termo de educação pelo de aprendizagem (Jarvis, 2006).

A problematização da Aprendizagem ao Longo da Vida tem sido uma realidade persistente nas últimas décadas. Contudo, a sua operacionalização em termos de políticas educativas tem-se pautado pela descontinuidade e pela diversidade. A educação ao longo do ciclo vital, enquanto abordagem adotada pela Educação de Adultos, operacionalizou-se em políticas educativas, através da sua apropriação e formalização pelas organizações internacionais (Conselho da Europa, UNESCO, OCDE) (Centeno, 2011).

O Conselho da Europa introduziu, na década de 1960, o conceito de Educação Permanente, perspectivado como um padrão de Educação Global, com capacidade para responder às necessidades cada vez mais diversificadas dos jovens e dos adultos, na sociedade europeia em mudança. Em matéria de Educação Permanente, as políticas desta organização regeram-se pelos princípios da igualdade, participação e globalização (Barros, 2013).

No que se refere à UNESCO, e com base nos trabalhos realizados no âmbito das Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos, lançou o seu programa educativo, contextualizado numa política abrangente, que permitisse estabelecer uma relação com as suas atividades científicas, culturais e sociais. Os trabalhos de Faure (1972) e de Legrand (1970) estiveram na origem de um novo humanismo, assente na vontade do homem para aprender e na procura de uma sociedade mais humana. Neste contexto, a Aprendizagem ao Longo da Vida, tornou-se um conceito mais idealista e mais consensual, global e flexível, por forma a que os diferentes países e regimes políticos nele se revissem.

Quanto à OCDE, usou na década de 1970 a designação de Educação Recorrente, com ambições relativamente menores e que se concretizaram na oferta de oportunidades educativas também mais modestas, ao longo do ciclo vital. A OCDE encara a educação contínua como uma alternativa à educação inicial formal e manifesta a importância das

---

preocupações de natureza económica e de produtividade. Perspetiva-se uma relação mais flexível entre educação e formação. Esta tendência permaneceu mesmo quando esta organização começou a usar a designação de Aprendizagem ao Longo da Vida, em 1996. Em 2002, a OCDE estabeleceu um diretório para a educação, revelando o reconhecimento da importância crescente da educação no contexto político e social. A educação vocacional e a formação permanecem nas recomendações e reforçam-se relações entre empregabilidade e economia (Barros, 2013).

Em síntese, enquanto os programas da UNESCO e do Conselho da Europa assentam e dão enfoque aos valores universais da paz, igualdade, interculturalidade, diversidade e direitos humanos, ou seja, uma perspetiva humanista da educação, a OCDE, pela sua história e pela sua natureza organizativa, focou-se nos benefícios e potencialidades económicas da educação e na sua vertente mais funcionalista e utilitarista. "A Educação ao Longo da Vida, traduzida em Educação Recorrente, denota a conceção socioeconómica privilegiada pela OCDE" (Barros, 2013, p. 20).

Atendendo agora às relações entre educação e envelhecimento, diversos trabalhos no âmbito da Demografia (Nazareth, 1979, 2009), da Sociologia (Nazareth, 2009; Fernandes, 1997) e da Gerontologia Social (Fernández-Ballesteros, 2004) têm posto em evidência a importância da problemática do envelhecimento populacional e suas condicionantes e implicações familiares, sociais, educativas, económicas e políticas. A existência de um número crescente de seniores é uma realidade inegável na generalidade dos países e também em Portugal. Esta população apresenta características educativas específicas que tenderão a modificar-se. Sabemos que a escolarização dos mais velhos é inferior à dos jovens, contudo, esta realidade modificar-se-á num futuro próximo e na medida em que a população jovem e mais escolarizada for envelhecendo. Num futuro de poucas décadas teremos uma população sénior com formação escolar de níveis muito mais elevados.

Verifica-se também dentro do grupo populacional sénior uma tendência a admitir a necessidade e/o desejo de acesso à educação de níveis mais elevados. Entendemos, tal como outros autores (Neri & Cachioni, 1999 e Veloso, 2011) que a proliferação das denominadas Universidades Seniores, das Universidades para a Terceira Idade e das Academias Seniores em contextos nacionais e internacionais pode ser interpretada como uma manifestação do referido desejo e/ou necessidade.

---

A Psicologia e a Sociologia têm posto em relevo a permanência de vários estereótipos sociais negativos associados ao envelhecimento e à velhice, facto este que tem contribuído para fenómenos de exclusão social dos idosos. Sobre o processo de envelhecimento acentua-se, com frequência, apenas os seus aspetos negativos relativos à improdutividade, à falta de interesse pela vida, à incapacidade de adaptação a novas situações, etc. Sobre a velhice, ainda permanecem visões que a associam à decadência, à penúria económica e à frustração. Os referidos estereótipos contribuíram para colocar os idosos numa situação típica de marginalização social numa sociedade onde se valorizam os ideais e as práticas de juventude e a educação. Alguns destes estereótipos começam hoje, lentamente, a desaparecer e este acontecimento muito deve às investigações recentemente conduzidas no âmbito da gerontologia social e da gerontologia educativa (Peterson, 1976 e Glendenning, 1995, 2000 citados em Osório & Pinto, 2007:51). Esta realidade também está a mudar devido à própria crise económica e social que vivemos atualmente e que conduz muitos jovens e adultos a situações de desemprego e fragilidade económica. Apesar de todas as penalizações sofridas pelos pensionistas e reformados, em muitas situações familiares continuam a ser estes os pilares de sustentação económica dos seus descendentes.

A investigação gerontológica mostrou nos últimos anos que os factores que explicam o envelhecimento bem sucedido predizem uma boa saúde e até mesmo a longevidade das pessoas, e podem ser resumidos ao desempenho de papéis sociais significativos, uma visão optimista da vida, uma auto-imagem positiva e uma capacidade funcional adequada (Osório & Pinto, 2007, p. 55).

O alargamento da longevidade tem tido como consequência a cada vez maior heterogeneidade das situações de envelhecimento. Entende-se hoje que há idosos com muitas potencialidades para aprender e para ter uma vida perfeitamente autónoma. Entende-se que a educação de seniores faz parte da educação de adultos. O grupo dos seniores apresenta-se assim como um coletivo com potencialidades para ser educado e, conseqüentemente, com possibilidades de ser (se houver vontade política) perfeitamente integrado na sociedade do conhecimento e da informação.

A sociedade globalizada em que vivemos e que alguns também denominam de sociedade da informação e de sociedade do conhecimento terá que desenvolver algumas estratégias educativas que visem a integração deste grupo. Podemos considerar que o grupo sénior será aquele que, à partida, maiores dificuldades apresenta em termos de integração na sociedade da informação devido ao tipo de educação e formação inicial

que teve onde as novas tecnologias não estavam contempladas porque não se encontravam difundidas. Este facto constitui um fator de exclusão social.

Com as devidas exceções para casos de idosos que hoje estão perfeitamente integrados nas novas redes sociais digitais, a larga maioria dos seniores tem dificuldades no acesso ao mundo virtual. Um exemplo do que acabo de referir são as reações recentemente aparecidas na comunicação social por parte de grupos de pensionistas em relação às novas decisões governamentais de com eles comunicar apenas pela via da internet. A criação de cursos de alfabetização digital para seniores, ministrados de forma acessível e tendencialmente gratuita, constituiria uma estratégia para evitar a exclusão social e o isolamento em que muito idosos se encontram. Esta estratégia poderia constituir também um mecanismo para rentabilizar muitas potencialidades que este grupo social apresenta e melhorar a sua qualidade de vida.

Em termos internacionais, nas últimas décadas, diversos acontecimentos vieram colocar em relevo a importância do desenvolvimento de políticas de integração e de educação dos idosos (I Assembleia Mundial de Viena em 1982, Assembleia da Nações Unidas a favor dos idosos em 1991, II Assembleia de Madrid em 2002). Uma das diretrizes prioritárias assinaladas pelo encontro de Madrid está relacionada com "os idosos e o desenvolvimento" e recomenda o "acesso ao conhecimento, à educação e à capacitação", o que pressupõe, entre outros aspetos, a possibilidade de prolongamento da vida ativa, por parte dos idosos, trabalhando apenas o tempo que desejem ou possam. Neste contexto, devem ser concebidas ações de formação permanentes e deve ser criado, simultaneamente, um sistema de proteção laboral (Osório & Pinto, 2007).

Segundo Ferreira (2007), entende-se que a necessidade da aplicação da Educação aos diversos níveis do envelhecimento se justifica pelas duas seguintes razões: i. no Ocidente criaram-se as condições que levaram ao desenvolvimento de novas idades entre a infância e a adultícia – a adolescência, e ao prolongamento da adultícia pelo alargamento da fase sénior; tanto uma como outra idade necessitam de projetos educacionais específicos que permitam integrar socialmente e potenciar as qualidades individuais; ii. ao nível dos indivíduos, a idade sénior prolongada exige instrumentos que a cultura e os contextos sociais atuais ainda não fornecem. Por tal, a educação específica para esta idade é uma ferramenta necessária para os novos seniores.

---

Continuando a revisitar Ferreira (2007), é possível considerar que os dois paradigmas dominantes na Educação Contínua, sejam o neoliberal e o crítico – radical (P. Federighi e A. Melo, 1999 citados por Ferreira, 2007), são conciliáveis com as teorias dominantes na Gerontologia Social, tecendo-se uma rede teórica de apoio para a Gerontologia Educacional. Na realidade, desenham-se duas concepções metateorias.

Numa primeira concepção, confluem os modelos teóricos da Gerontologia Social de primeira geração (as ideias funcionalistas que colocam a tónica na rutura / na atividade) que se conciliam com a concepção neoliberal da Educação Contínua. Nesta perspetiva privilegia-se a liberdade individual, a responsabilidade e as escolhas que cada um faz para aprender e viver da melhor forma. Segundo esta ótica, defende-se que devem ser dadas a todos as condições de igualdade de oportunidades, cabendo a cada um melhorar a sua formação, a sua aprendizagem, com necessários ganhos pessoais e sociais. Nesse sentido é necessário responder aos direitos dos cidadãos mais idosos proporcionando uma oferta socioeducativa adequada que permita ao sénior aprender para melhor responder aos desafios e necessidades com que se depara. Porém, a utilização desses recursos, o seu aproveitamento, é da responsabilidade de cada indivíduo. A concepção referida deu origem, segundo José Ferreira (2007),

a um conjunto de “pressupostos erróneos” que marcaram a Gerontologia educativa, designadamente: “i. a **homogeneidade** – decorre da ilusão de que a idade e a participação em programas educativos poderiam cobrir as diversas categorias diferenciadoras (...); ii. **predomínio do psicologismo – cognitivismo** assente num modelo deficitário; iii. “**ingenuidade**” que atribuía à Educação sobre poderes “para compensar perdas e retardar a chegada da velhice”; iv. um **deficit no debate** acerca dos objetivos e dos fins da educação; v. **classismo** - os programas educacionais seriam concebidos e orientados em função da classe média, o que obviamente impede qualquer “igualdade de oportunidade”; vi. **segregacionismo** - seria necessário questionar como tem sido e o que tem sido a educação dos idosos, e evitar a marginalização; e, por último, vi) evitar o **mercantilismo** dos programas educacionais para idosos (Ferreira, 2007, p. 140).

Numa outra concepção teórica, a perspetiva crítica, entende-se que a relação entre a educação e os restantes domínios que fazem parte da existência individual e social, sendo que a educação reproduz (numa lógica originária de P. Bourdieu) os modos de relação dominantes na sociedade. Neste contexto, desenvolve-se uma Gerontologia educativa crítica "cuja função é consentir a criatividade e a libertação dos aprendentes, seja em termos da sua consciência dos determinismos sociais seja pela própria mudança das estruturas que constroem ou impedem o desenvolvimento" (ob. cit. p. 141) das

---

capacidades dos indivíduos. Segundo esta concepção, a educação "seria, antes de mais, uma educação para a liberdade de consciência e de ação criando mudanças estruturais e nos sujeitos e criando também valores, expectativas, identidades e solidariedades novas" (*idem*). Verificamos "como se cruzam facilmente uma Teoria Crítica da Gerontologia Social com uma concepção também crítica da Gerontologia Educativa (campo teórico e de prática de educação de adultos idosos), sendo ambas alimentadas pela Teoria Crítica" (*idem*).

Frank Glendenning e D. Battersby (1990), citados em Ferreira 2007, consideravam fundamental uma mudança de perspectiva que permitisse interrogar o paradigma funcionalista antecedente, assim como conhecer os elementos sociais e económicos que marginalizam as pessoas mais velhas. Para isso, desenvolveram os princípios para uma Gerontologia Educativa Crítica, que foram depois reestruturados por Frank Glendenning no início do século XX.

Para além das duas concepções teóricas antes mencionadas, a Gerontologia Educativa é um espaço de interseção de saberes pelo cruzamento e confronto de contributos das diversas disciplinas que disponibilizam informações que podem ser usadas pela própria Gerontologia Educativa. Em síntese, como nos diz Ferreira (2007),

é necessário considerar uma concepção educacional construtivista – crítica (que não é apenas reprodutora de modos de relação social, económico e cultural que não respondem ainda às necessidades dos seniores e não permitem o seu necessário desenvolvimento) e os princípios antropológicos para uma Educação Gerontológica (ob. cit. p. 141).

Tal como salientaram A. R. Osório, citado em Ferreira (2007), há quem pense, relativamente à população sénior, que "o mais importante é cuidar da saúde e prestar serviços sociais suficientes para melhorar as condições de vida" (Osório, 2003, p.147, citado em Ferreira, 2007, p.141). Contudo, não só os próprios seniores referem a importância da educação (não confundir com escolarização) para a sua qualidade de vida (Osório, 2002) mas também as próprias instituições e especialistas associam o direito à educação aos outros direitos sociais.

Ferreira (2007) refere quatro benefícios básicos da educação para os seniores, para além do seu efeito em termos da diminuição das desigualdades e da exclusão, que são:

- 
- uma associação (correlação) positiva entre a esperança e a qualidade de vida e patamares educativos mais elevados;
  - os mais velhos pretendem continuar a ter um papel ativo na sociedade, o que implica prosseguirem, voluntariamente, o seu processo formativo;
  - depois da reforma, as pessoas estão ainda em condições de manterem uma capacidade produtiva, pelo que devem ter a possibilidade de receberem formação atualizada para as novas atividades;
  - o desempenho de uma atividade social produtiva pode permitir às pessoas reformadas libertarem energias e recursos até então negados ou mantidos de forma residual ou potencial, possibilitando a realização pessoal.

Segundo a mesma lógica e o mesmo autor, os seniores poderão encontrar na educação um meio de defesa, uma ampliação de recursos e um aumento de autonomia. Assim, as necessidades formativas dos indivíduos seniores deverão ser consideradas de forma objetiva e criteriosa.

Neste contexto, e segundo o autor atrás referido, os projetos educacionais para seniores deveriam facultar:

- i. a prevenção e reparação de deficiências e deformações educacionais que os idosos sofreram ao longo da vida e que, nomeadamente pela especialização do trabalho, implicam frequentemente a perda de certas capacidades potenciais nos indivíduos;
- ii. a preparação para a reforma (quer em termos de transição, quer de vida aposentada);
- iii. a preparação para os novos papeis sociais, permitindo um uso enriquecido do tempo de atividades enriquecedoras, escolhidas pelo idoso e que lhe deem sentido para a vida;
- iv. a preparação para a última fase da vida,(...), para os tempos de maior dependência e necessidade de cuidados (Ferreira 2007, p. 142).

Continuando a seguir o pensamento de Ferreira (2007), outro argumento a somar aos anteriores, advém das próprias mudanças sociais geradas pela modernização que provocam uma espécie de substituição do capital experiência/vivência e dos recursos económicos, pelo capital escolar. Neste contexto, por exemplo, muitos dos adultos e seniores portugueses viram-se ultrapassados pelos filhos e netos através da escolaridade

destes, pelo que a recuperação da possibilidade educativa na idade sénior poderá ser particularmente reconfortante e compensadora.

Quanto ao âmbito e limites da Gerontologia Educativa, diz-nos José Ferreira (2007) que:

encontramos em Glendenning (1990) uma síntese e um rigor conceptual que permite estabelecer com precisão as áreas de intervenção e a sua designação. Teremos então uma Gerontologia Educativa que se liga mais à prática e se refere à aprendizagem em anos tardios, englobando: i. a gerontologia instrutiva que tem como objeto a análise de como “como as pessoas idosas funcionam; incluindo os que abandonaram cedo a escola, há 40-50 anos atrás e a sua situação de aprendizagem” (Glendenning, 1990, p. 16); ii. a educação de adultos seniores que tem como objeto a “habilitação dos adultos idosos a aumentarem os seus conhecimentos e competências, através da reflexão da sua experiência; a avaliação das necessidades dos alunos; a formação dos tutores e outros profissionais; o desenvolvimento curricular; o marketing e a distribuição; a avaliação” (ob. cit.); iii. a gerontologia instrutiva de autoajuda que pretende, antes de mais, “aprender e ajudar os outros a aprender no modo de autoajuda” (ob. cit.) e, iv. a educação de autoajuda de adultos seniores que inclui “grupos de aprendizagem; aprender a lidar com dificuldades; participação e meio ambiente; diálogo e resolução de problemas; encontro de necessidades de doentes em regime de domiciliário ou de pacientes com doenças prolongadas internados em lares ou hospitais; idosos débeis e sem memórias; administração; assistência e problemas de viagens” (ob. cit. p.143).

Frank Glendenning (1990), também citado em Ferreira (2007), identifica as áreas de estudo da Educação Gerontológica e que incluem:

i. a **Gerontologia Social** que tem como objeto “os estereótipos e mitos sobre as pessoas idosas; mudança de atitudes; pesquisa baseada na informação sobre o processo de envelhecimento e aspetos de uma sociedade envelhecida; modos de comunicação com os responsáveis pela política social, famílias, técnicos de serviço social, visitantes de saúde; médicos e consultores; reflexão crítica sobre a implementação da ação social”;

ii. a **Educação de Adultos** que tem como domínios “o desenvolvimento curricular para gerontologia e outros cursos; formação de tutores; processo de aprendizagem; boa prática, teoria e metodologia de investigação”;

iii. a **Gerontologia de Defesa do Idoso** que procura a “tomada de consciência fundamentada em informações precisas; familiaridade com problemas tais como pensões, benefícios, cuidados prolongados, alojamento, assalto e abuso; discriminação (com base na idade, no sexo e na raça); prescrições acima da média de drogas; pessoas idosas como recursos principais na sociedade; apresentação do caso aos políticos, responsáveis pela política social, profissões médicas, enfermeiras e técnicas de serviço social, jovens; habilitar as pessoas idosas a tornarem-se cidadãos de defesa”;

iv. a **Gerontologia Profissional** que procura “a formação profissional de tutores e profissionais especializados; desenvolvimento curricular; formação em serviço;

---

formação de voluntários; atualização de competências de gestão; estratégias de comunidade, papéis e necessidades de carreira"

v. a **Educação da Gerontologia** que tem como objeto “a formação pós-profissional e pós – qualificação; desenvolvimento curricular; formação em serviço; formação de voluntários; atualização de competências de gestão; estratégias de comunidade; papéis e necessidades de carreira” (Glendenning, 1990, p. 16-17, citado em Ferreira, p. 143).

Contudo, acreditamos também que é pertinente um outro nível da intervenção educativa e formativa relacionada com o envelhecimento. Esta intervenção não visaria diretamente nem os seniores nem os futuros profissionais da gerontologia. Trata-se de uma educação para o envelhecimento que permita preparar um melhor envelhecimento a partir da infância e da juventude.

Assim como se introduziu nos currículos uma “Educação ambiental” ou uma “Educação para a cidadania” e uma “Promoção e Educação para a Saúde”, também seria importante e necessária uma "Educação para o Envelhecimento". Esta permitiria, conjuntamente com outros recursos sociais e de saúde, melhorar e prolongar com qualidade a existência dos nossos adultos e seniores. Educar para o envelhecimento significa, em nosso entender, preparar o envelhecimento bem-sucedido e prevenir situações de perda de autonomia (física, psicológica e social).

Isto implicaria, segundo Ferreira (2007), a conjugação de esforços entre o Estado e a Sociedade Civil e a disponibilidade de recursos educacionais mais clássicos, tais como aulas, programas de formação e ajudas económicas para o seu uso. Importaria também construir respostas mais criativas, mais próximas dos seniores e das suas necessidades concretas e reais. Neste contexto, seria igualmente relevante fazer estudos sérios que permitissem conhecer objetivamente as referidas necessidades.

Existem numerosos argumentos, emanados de diferentes disciplinas das Ciências Sociais, a favor da educação e da promoção da integração e da participação dos seniores na vida social. Um dos principais deles, é que as novas aprendizagens promovidas pela educação formal e informal são um importante recurso para manter e desenvolver a funcionalidade, a flexibilidade e a possibilidade de adaptação dos seniores, condições estas intimamente relacionadas com o conceito de velhice bem-sucedida (Neri e Cachioni, 1999). As oportunidades educativas são apontadas como importantes antecedentes de ganhos evolutivos na senescência, porque, acredita-se, elas

incrementam os contactos sociais, a troca de conhecimentos e de vivências, o aperfeiçoamento pessoal e o desenvolvimento cívico.

O tema do “envelhecimento” é, cada vez mais, uma questão supranacional e “global” com mais incidência nuns continentes do que noutros e que se começou a sentir mais cedo nas regiões e países mais desenvolvidos sob o ponto de vista socioeconómico. Este tema constitui um desafio social e as previsões apontam no sentido de que em breve a problemática do envelhecimento estará ainda mais relacionada com a problemática da interculturalidade pois os movimentos migratórios são uma constante nas sociedades atuais e os atuais migrantes internacionais dentro de poucas décadas serão seniores.

## **2. Educação e Interculturalidade**

Neste subcapítulo retomaremos, no essencial, o que por nós foi apresentado recentemente num artigo da revista *Estudos Regionais* (Cachadinha, 2013).

As sociedades do presente são impactadas por um conjunto de fenómenos e mudanças que requerem a atenção e a reflexão dos cientistas sociais e dos educadores e professores. A atenção requerida por estes fenómenos deriva do facto de os mesmos terem implicações cruciais na vida das pessoas, nas questões educativas e no futuro da sociedade.

As mudanças que têm acontecido e acontecem nas formas de contacto e de convivência entre as diferentes sociedades e as diferentes culturas são um dos traços característicos do mundo atual. Estas mudanças estão intimamente relacionadas com outras transformações sociais, económicas, políticas e tecnológicas das sociedades.

É reconhecida a importância que os meios de comunicação social e as novas tecnologias têm na sociedade atual e a forma como estes meios impactam as vidas dos cidadãos. A globalização, de que tanto se fala atualmente, encontra-se intimamente ligada à expansão da comunicação e das novas tecnologias. A globalização tem implicações contraditórias ao nível da sociedade e muitos têm posto em relevo a tendência simultânea para a homogeneidade e para a diversidade social que esse processo implica. Giddens define globalização como “crescente interdependência entre indivíduos, países e regiões. Não significa apenas interdependência económica. Implica uma comunicação

---

acelerada e universal e refere-se também a dimensões políticas e culturais”(Giddens, 2007, p.16).

A globalização, enquanto fenómeno pluridimensional, teve e tem consequências sociais, culturais e educativas de grande relevância na vida de todos os cidadãos. Com a globalização, as migrações intensificam-se (embora elas sempre tenham existido). Estas migrações engendram mudanças sociais e educativas e promovem arranjos sociais diversos provocados pela ausência dos que partiram e pela presença dos que chegaram. Surgem novos desafios para a convivência entre as pessoas, estas frequentemente valorizadas distintamente em função da sua etnia, religião e nacionalidade.

No decurso do processo de globalização este fenómeno começou por ser mais visível nas grandes cidades e nas zonas mais urbanizadas e, posteriormente, estendeu-se às mais remotas regiões do globo. Também em Portugal o fenómeno da globalização começou por ter maior visibilidade nas áreas urbanas de Lisboa e Porto mas hoje impacta já todo o território do país. No distrito de Viana do Castelo, local concreto onde decorreu a nossa investigação, encontramos também indicadores que o incluem no referido processo.

Os dados estatísticos sobre a realidade social portuguesa põem em evidência o crescimento da importância do nosso país enquanto lugar de destino de muitos migrantes. A evolução do número de estrangeiros residentes em Portugal traduz-se num crescimento contínuo desde 1980 até aos últimos anos. Trata-se de uma evolução subestimada dada, em particular, a existência de um número considerável de autorizações de permanência e indeterminado número de imigrantes ilegais, ou seja, efetivamente residentes, mas sem autorização administrativa de residência. Apenas depois da recente crise económica se instalar esta realidade social se começou a esbater devido, sobretudo, à maior dificuldade em aceder ao mercado de trabalho.

Atendendo aos dados dos Censos realizados nos respetivos anos, o número de estrangeiros residentes em Portugal passou de 127.370, em 1991, para 232.695, em 2001, registando, nesse período, um crescimento de cerca de 83% (variação média anual de 6.2%) e contribuindo em 22% para o acréscimo do volume populacional observado em Portugal na década de 90 do século XX. As estimativas sobre o número de imigrantes efetivamente residentes em Portugal são diversas. As mais atualizadas

apontam para cerca de 436.822 estrangeiros residentes, o que representa cerca de 5% da população total residente.

Segundo os dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (Ministério da Administração Interna), em 2011 a população estrangeira residente em idade ativa ascende a 84,9% (população estrangeira com idades compreendidas entre 15 e 64 anos) do total de estrangeiros. De relevar a percentagem de jovens entre os 0-14 anos (10,52%) na estrutura populacional de estrangeiros residentes, bem como o índice de potencialidade de 117,91% (119,43% em 2010), no que refere ao potencial de crescimento demográfico. Estes dados fazem prever o aumento do número de crianças com experiência intercultural nas nossas escolas, nos próximos anos.

O distrito de Viana do Castelo tem tido um aumento crescente do número de imigrantes residentes, mesmo nos últimos anos, tal como se pode apreciar na Tabela abaixo.

**Tabela 6 - Evolução do número de estrangeiros residentes em Portugal e no Distrito de Viana do Castelo**

<b>Anos</b>	<b>Total Nacional</b>	<b>Distrito de Viana do Castelo</b>
2008	440.277	2.785
2009	454.191	3.142
2010	445.262	3.418
2011	436.822	3.444

Fonte: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

Sabemos que o distrito de Viana do Castelo foi tradicionalmente um local emissor de migrantes tal como o demonstram diversos trabalhos no âmbito da História e da Demografia (Rodrigues, 2003). Muitos desses emigrantes estão hoje de regresso trazendo com eles os filhos e os netos. Toda esta população traz consigo uma experiência de interculturalidade. Podemos verificar através da nossa experiência quotidiana que o referido distrito é também já o destino escolhido por muito imigrantes para se fixarem por razões que não vamos agora aprofundar. Acreditamos que dentro de poucos anos as escolas deste distrito integrarão cada vez mais crianças, jovens e adultos com uma trajetória familiar e pessoal de interculturalidade.

A par das mudanças sociais aceleradas que se têm verificado nas últimas décadas temos também assistido a mudanças nas conceções, nas políticas e nas teorizações que têm

---

sido produzidas sobre as relações interculturais. As referidas mudanças não foram nem são pacíficas e têm suscitado reações contraditórias e, por vezes, violentas por parte dos diversos atores sociais e políticos nelas implicados. Estas reações contraditórias, nem sempre pacíficas, podem explicar-se, em parte, pelo facto de que as relações com o “outro” “mexem” e põem em causas muitos valores que alguns de “nós” dão como adquiridos e abalam muitos preconceitos e estereótipos socialmente instalados. As relações com o “outro”- sobretudo quando o “outro” é um país com determinadas características - também são frequentemente alvo de interferências de interesses políticos e económicos que dificultam o desenvolvimento dessas mesmas relações no campo da igualdade de direitos.

Apesar da persistência no mundo atual de muitos conflitos entre diferentes povos com diferentes culturas, aceita-se hoje a ideia “de que o multiculturalismo, no mundo contemporâneo, era a experiência humana normal” (Mauviel, 1982, p. 67). A situação multicultural surge como um resultado da existência de múltiplas culturas em contacto num determinado contexto histórico e temporal. O movimento multicultural resulta de uma nova maneira de pensar o choque entre culturas, do facto de alguém ou algum grupo tomar a iniciativa de refletir sobre as situações de desigualdade e de submissão/opressão, numa determinada sociedade. Este movimento é fruto do século XX e reivindica os direitos humanos, civis e políticos por parte de grupos discriminados que lutam pela igualdade de oportunidades. Referindo-se ao movimento multicultural, M. Silva diz:

Pode mesmo considerar-se, o movimento reivindicativo da comunidade negra norte americana, nos anos de 1960, na sua luta contra a discriminação social e política e em prol da implementação de direitos civis que lhe eram negados, como o seu grande momento de afirmação (Silva, 2008, p. 17).

Como refere Fabre (1970), os movimentos de descolonização africanos começaram a dar aos Negros americanos não só confiança em si mesmos como também orgulho nas suas origens. Até então, a África era vista como um continente sombrio e selvagem, ao qual missionários e exploradores tinham trazido um pouco de civilização europeia. Agora, o Negro americano, pode, finalmente, contrapor “ às conceções desprezíveis dos Brancos uma imagem valorizada das características que o humilhavam. Isto não significa que se identifique com a África: mas tendo em conta esse elemento, descobre quanto ele é irremediavelmente americano. Pode agora assumir a sua história” (Fabre,

---

1970, p. 128). Às lutas dos Negros americanos juntar-se-ão, posteriormente, as de outros grupos minoritários em defesa do reconhecimento oficial da sua identidade sociocultural e da sua participação nas instituições políticas e sociais. Foi uma época em que se pôs em causa os preconceitos raciais e o etnocentrismo que durante séculos predominou nos países ocidentais e com uma longa tradição colonial. Entendemos por etnocentrismo a atitude de avaliar e rotular os outros grupos étnicos a partir do ponto de vista e da cultura do grupo étnico de pertença, subestimando e desvalorizando a cultura dos que são diferentes de nós.

Na perspetiva de Wieviorka (1999), o multiculturalismo nos EUA apresentou duas lógicas diferenciadas: uma mais social e económica e outra mais cultural. A primeira lógica advém do movimento pelos direitos cívicos que luta contra a desigualdade social e económica baseada na discriminação racial. A segunda lógica reconhece que o multiculturalismo é explicitamente cultural e remete para o funcionamento do sistema educativo, reivindicando a integração de conteúdos das diferentes culturas nos manuais escolares. Esta segunda lógica transforma-se num movimento pedagógico que é extensão do movimento social. O multiculturalismo aproxima-se mais de uma política de reconhecimento social cujas expressões mais radicais rejeitam “um universalismo que mais não faria do que dar cobertura ao domínio exercido pelos ocidentais, brancos, homens e pela língua inglesa” (ob. cit., p.17). As duas lógicas referidas apresentaram-se, posteriormente, como movimentos autónomos pensados e dirigidos por líderes que puseram em causa a relação entre culturas no mundo da época.

Na perspetiva de M. Silva (2008), na esfera educativa o movimento multiculturalista reivindicava as mesmas estruturas que as verificadas a nível social, coexistindo, em simultâneo, uma educação assegurada pelo grupo de acolhimento e pelo respetivo grupo de pertença. Tratava-se de uma dualidade de alteridades, da demarcação de espaços e conteúdos educativos, do reconhecimento de que, dentro de uma única sociedade, havia coisas que só interessavam a alguns.

O termo educação multicultural, utilizado essencialmente no âmbito geográfico anglo-saxónico, é substituído pelo de educação intercultural, na literatura europeia continental. Com efeito, data de 1983, do Conselho da Europa reunido em Dublin, a referência à importância de uma dimensão intercultural da educação. Todavia, é de 1970 o primeiro termo relativo à integração de crianças imigrantes no sistema educativo do país hospedeiro/anfitrião, pelo que a opção pela designação intercultural parece estar de acordo com os objetivos que se pretendiam atingir: a

---

uma multivivência cultural propõe-se que suceda, a partir de então, uma interação dos grupos. A interculturalidade expressa o contacto entre culturas numa sociedade multicultural, isto é numa sociedade caracterizada pela presença de grupos étnicos e culturais diferentes (ob. cit. p. 36-37).

Também Manuela Ferreira (2003) constata esta diferenciação na terminologia em contextos anglo-saxónicos e em contextos de cultura românica, diferenciação que corresponde também a diferentes tradições intelectuais.

Como vimos os termos de educação multicultural e de educação intercultural são utilizados, digo talvez, com a mesma aceção e sentido, o primeiro em países ligados à cultura anglo-saxónica, o segundo em países mais ligados à cultura românica. Isto justifica, por exemplo, que haja autores que designam esta educação por multicultural/intercultural (ou multi/intercultural) para conciliarem duas realidades, elas em si também diversas (ob. cit., p.111).

Rey (1986) chama a atenção para o facto de que os termos *pluri* e *multicultural*, idênticos no sentido, descrevem situações, enquanto *intercultural* se refere a um processo e a uma ação. Clanet (1990) introduz “as noções e reciprocidade nas trocas e de complexidade nas relações entre as culturas, (...) um conjunto de processos (...) gerados pelas interações de culturas, numa relação de trocas recíprocas e numa perspectiva de salvaguarda de uma relativa identidade cultural dos parceiros em relação” (ob. cit., p.21). Assim, numa perspectiva intercultural, o contacto entre culturas é uma realidade interativa, um processo, enriquecedor e transformador das culturas implicadas, salvaguardando-se sempre uma certa identidade.

Também Manuela M. Ferreira (2003) colocou em destaque a importância da Educação Intercultural e refere esta conceção de inter-relação entre diferentes modos de sentir e viver as realidades associada ao conceito "intercultural":

É preciso, também, ter em conta não só as diferenças, como também as similitudes para evitar o relativismo total, que fixa diferenças e conduz ao conformismo e aceitação passiva dessas diferenças, incapazes de gerar diálogo, crítica e, como tal, transformação e mudança.

O termo intercultural, tal como o próprio nome de si diz, expressa a função de inter-relação entre modos de sentir e de compreender a realidade. A sua preocupação não são tanto os conteúdos propriamente ditos, dos quais se serve e sobre os quais opera, mas os processos. É neste sentido que se demarca profundamente das posições pluriculturais ou multiculturais" (ob. cit., p.110).

Tal como refere a autora que acabamos de citar, e cuja opinião partilhamos, a educação intercultural "deverá conciliar a unidade com a diversidade" (ob. cit., p.111).

Numa sociedade cada vez mais globalizada, a interculturalidade é um fenómeno que nos implica a todos e abrange as diferentes esferas da vida social. Berthoin e Friedman (2005) debruçaram-se sobre as relações interculturais e as interações interculturais, produzindo um interessante trabalho para a esfera empresarial que poderá também ter interesse e aplicabilidade noutras esferas da vida social e na educação. Estes autores referem a importância do desenvolvimento de competências interculturais que serão usadas nas interações culturais. Apontam como característica das atuais interações culturais a sua diversidade.

O tipo de competência intercultural que se requer hoje é a capacidade de reconhecer e usar as diferenças culturais como um recurso de aprendizagem para traçar linhas de ação em contextos específicos. Nós compartilhamos do pressuposto de que quanto maior for a diferença cultural entre as pessoas mais elas têm para ensinar e aprender umas com as outras (ob. cit., p.1).

Tal como referem os autores, as diferenças entre as pessoas e entre as culturas devem ser entendidas como uma mais-valia social, comunitária e educativa que poderá aportar benefícios aos diversos intervenientes nos relacionamentos interculturais.

Muitos são os autores que nos últimos anos têm posto em relevo o papel e importância das novas tecnologias da informação e da comunicação na mudança social e cultural e nas relações interculturais. Fernando Ilharco desenvolveu uma interessante reflexão sobre esta temática.

A globalização, consequência da expansão tecnológica, e a interculturalidade daí resultante, bem como os novos comportamentos, as novas comunidades globais, as novas possibilidades para a vida de cada um, gradualmente, dita, cadenciadamente o fim de um Ocidente localizado no planisfério mundial. (...) O império tecnológico, com as redes de televisão, de satélites, de computadores, de histórias e de pessoas, espalha um modo específico de ser que, hoje, se tornou essencial. De nada serve estar contra ou a favor. O que quer que hoje surja já pressupõe um entendimento global (Ilharco, 2008, pp. 145-146).

O referido autor, retomando as ideias de McLuhan, reflete também sobre a possibilidade de decadência do paradigma cultural baseada no alfabeto e constata a generalização de um outro paradigma cultural baseado na eletrónica, com todas as implicações que esta mudança pode implicar.

É este mundo modelado pelo alfabeto fonético, tão natural para todos nós, que hoje está também a mudar. A cultura eletrónica da televisão por cabo, (...) da internet, dos telemóveis, está a alterar a forma como trabalhamos, como nos relacionamos com os outros, como desfrutamos dos momentos de lazer, como entendemos o que

---

nos rodeia. O que mais muda pode hoje ser testemunhado no mundo dos mais novos (...). Tudo isto apela a uma cultura visual de consulta, de consumo, de envolvimento bastante mais instantâneo, grupal e oral do que a leitura individual, tradicional da era escrita. Os media eletrónicos geram a abundância, porque a informação é transmitida à velocidade da luz e porque os custos marginais para gerar mais e mais informação tendem para o zero. Assim, a informação tecnológica (...) tende a substituir virtual, metafórica e simbolicamente, isto é, realmente, a natureza (ob. cit., pp. 148-149).

Desenvolve-se a ideia de uma “aldeia global” (McLhuan, 1962) e é aldeia porque nela todos têm acesso à mesma informação à qual não podem realmente reagir.

Surgem novos modelos organizacionais, sociais e culturais. Desenvolve-se a sociedade em rede (Castells, 2002) que assenta numa virtualidade real e em quantidades imensas de informação sempre em inovação. Castells salienta como é falaciosa a ideia de que, na globalização, na sociedade em rede, todos possam participar na economia e na sociedade global. Tal como afirmou Beatriz Rocha-Trindade, numa época em que se verificou o início da expansão, em Portugal, do interesse pelas questões da interculturalidade e da educação intercultural,

no mundo contemporâneo a consciencialização progressiva por parte dos cidadãos da sua pertença a uma espécie de «aldeia global», com a proliferação de formas de conflitualidade, tanto a nível local como a nível mundial, faz emergir nos membros da comunidade uma mudança nas suas preocupações. Com efeito, das anteriores condições ego e etnocêntricas, o cidadão evolui hoje para uma situação de quase «interveniente» em acontecimentos sociais que o ultrapassam, pela possibilidade que os media lhe oferecem de ser deles testemunha. Afirmou-se cada vez mais, em larga medida, devido ao crescente carácter persuasivo dos media, a ideia de abolição das fronteiras tradicionais entre universos geográficos, sociais e culturais. Esta nova condição de participante que o cidadão adquire, a consciência emergente da diversidade social e cultural, a existência de desequilíbrios, factores de tensão, divergências de valores e posicionamentos culturais distintos, estão na base do surto de uma reflexão sobre a pedagogia intercultural, metodologia estritamente vocacionada para a compreensão da diferença, da aceitação do outro." (Rocha-Trindade, 1993, p.123).

Todas as transformações e mudanças a que antes fizemos referência vieram trazer também alterações às formas de inserção e de aprendizagem nas escolas dos diversos níveis de ensino. Os processos de aprendizagem e de aculturação estão hoje muito relacionados com as novas tecnologias e com o acesso aos meios de comunicação de massas e estas relações condicionam muito do denominado “sucesso escolar” e, por esta via, o sucesso profissional e a mobilidade social.

A difusão do *e-learning* e do ensino à distância veio também contribuir para o desenvolvimento de novas formas de relacionamento com os outros e com culturas diferentes. A visualização/entendimento dos outros e dos seus estilos de vida e de aprendizagem tornou-se mais acessível, a comunicação entre pessoas culturalmente diferenciadas incrementou-se. É muito plausível e lógico que estes fenómenos estejam na base da formação de novas identidades culturais. A percepção do que é um “nós” e as formas de constituição do “nós” estão em movimento constante porque a própria sociedade é cada vez mais dinâmica e interativa.

Prendes, Martínez-Sánchez & Castañeda (2008) refletiram sobre o novo espaço virtual e a construção da identidade na sociedade atual. Estes autores analisaram como a utilização adequada das novas tecnologias da comunicação e da informação em contexto educacional pode contribuir para manter as características culturais de uma comunidade e, simultaneamente, permite promover um melhor conhecimento e aceitação das outras culturas. As referidas tecnologias permitem intervir de forma ativa no processo de aculturação dos jovens imigrantes na escola, permitindo, por um lado, uma melhor difusão da cultura de origem e, por outro, uma divulgação mais fundamentada das características culturais do país de acolhimento. Os referidos autores mencionam a aculturação descendente e a assimilação cultural como obstáculos à constituição de uma verdadeira sociedade intercultural.

Na ótica dos autores acima referidos, as novas redes de comunicação, facilitadoras dos contactos entre as pessoas e entre as culturas, podem ser vistas como ferramentas ao serviço dos novos desafios com que se depara a sociedade atual. Contudo, estas novas ferramentas não são neutras e levantam problemas e críticas. Tem-se chamado a atenção para a importância de desenvolver os instrumentos intelectuais e culturais que permitam aproveitar o que as tecnologias põem ao nosso dispor.

As pessoas não estão intelectualmente preparadas para usar estas tecnologias. Consequentemente, todas estas ferramentas não podem ser usadas pela maioria daqueles que têm acesso a elas. A fascinação do multiculturalismo mente precisamente na questão do mútuo enriquecimento. Contudo, isto não impede que as culturas mais frágeis se tornem cada vez mais semelhantes às culturas dominantes” (ob. cit., p.7).

---

Neste contexto, entende-se por culturas dominantes aquelas culturas e sociedades que produzem as novas tecnologias da comunicação e informação e que impõem por esta via os seus códigos de comunicação que são códigos culturais.

A identidade cultural, na atualidade, deve ser entendida como uma realidade dinâmica e múltipla. Esta identidade é construída com o passar dos anos, enraíza-se nas relações entre as pessoas e não depende nem da etnia, nem da religião.

Nas últimas décadas, a par da globalização, verificaram-se mudanças sociais profundas que afetaram a educação e os sistemas educativos e que induziram diversas tentativas reformistas de diferentes naturezas com a intenção de modernizar e adaptar a educação e a escola às novas realidades sociais e culturais.

Em termos europeus, é de salientar a transformação que conduziu à quase escolarização plena das crianças em idade escolar e ao alargamento do período de escolarização dos jovens. A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implicou um crescimento quantitativo do número de alunos e de professores e também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que requerem reflexão profunda e novas respostas sociais, políticas e educativas.

A situação atual é, sem dúvida, definida pelo reforço dos processos sociais de exclusão com aumento das desigualdades e do desemprego. Entretanto, o fenómeno mais marcante e mais paradoxal é o desenvolvimento da exclusão escolar propriamente dita, como consequência de uma vontade de interrogação inigualada. Quanto mais a escola intensifica o seu raio de ação, mais ela exclui, apesar das políticas que visam atenuar esse fenómeno (Dubet, 2003, p. 29).

Ensinar hoje é substancialmente diferente do que era há trinta anos. Basicamente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças ou de jovens homogeneizados pela seleção e pela origem cultural ou enquadrar plenamente as crianças de um ou vários países, com os diferentes problemas sociais que elas levam consigo. A par das mudanças quantitativas verificaram-se também mudanças qualitativas, nem sempre pacíficas, no trabalho educativo. As referidas mudanças têm gerado novas expectativas e desafios mas, também, desencantos por parte dos envolvidos.

Alguns autores (Esteve, 1999) tentaram sistematizar os fatores que resumem as mudanças recentes na área da educação e apontam como fundamentais para se perceber

a atual situação na educação os seguintes aspetos: aumento das exigências em relação ao professor; inibição educativa de outros agentes de socialização; desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; rutura do consenso social sobre a educação; aumento das contradições no exercício da docência; mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo; modificação do apoio da sociedade em relação ao sistema educativo; menor valorização social do professor; mudança nos conteúdos curriculares; mudanças nas relações professor – aluno; fragmentação do trabalho do professor.

Os indicadores atrás apresentados transmitem-nos uma imagem das transformações ocorridas nos sistemas de ensino, nas últimas décadas, e dos problemas pendentes que devem ser alvo dos projetos de reforma, sobretudo no que se refere à formação de professores. Estes indicadores podem servir-nos também como esquema para analisar e perceber as críticas da sociedade e as atitudes dos professores. Estas últimas dependem, em larga medida, do tipo de formação inicial dos professores e da sua preparação prática.

Após a expansão da escolarização é importante flexibilizar o sistema de ensino para que seja capaz de se ocupar do universo heterogéneo e alargado constituído pelas nossas crianças e jovens com problemas e origem sociais e culturais muito diversificados. “A educação multicultural, em particular, tem sido frequentemente encarada como um instrumento ideal para garantir a comunicação e interação entre culturas e grupos em presença, e para conseguir uma justa e efetiva igualdade de oportunidades e uma sociedade mais justa” (Pina Almeida, 2006, p. 1). Contudo, e segundo o mesmo autor, “a educação multicultural não tem sido capaz de resolver as desigualdades estruturais que as minorias enfrentam, nomeadamente o racismo pois uma abordagem demasiado culturalista tende a localizar os problemas que muitos estudantes oriundos das minorias enfrentam, dentro das suas próprias culturas (...)” (ob. cit., p.2).

Entende-se, hoje, que para além da existência do multiculturalismo a educação deve ser, preferencialmente, intercultural. A interculturalidade prevê a interação e a comunicação entre culturas assim como a sua transformação. “A verdade é que, independentemente das medidas de políticas mais ou menos circunstanciais, a diversidade multicultural e a afirmação de uma Europa genuinamente intercultural são consequências inevitáveis do caldeamento de gentes que constitui a sua textura humana, historicamente cerzida” (Carneiro, 2008, p. 51).

---

A presente realidade social, cultural e educativa exige da escola novas competências e novas atitudes capazes de lidar eficazmente com a diversidade, a mutabilidade e a inovação permanentes.

Na perspetiva de Payet, a escola, enquanto instituição, não deve cingir-se a uma pura função instrumental de seleção social e de qualificação para o mercado de trabalho, deve também contemplar uma dimensão simbólica e de formação para os valores e para a cidadania.

O verdadeiro desafio – e a escola está no centro deste desafio – consiste em construir aquilo a que propomos chamar o pluralismo comum, que opomos a um pluralismo dividido. Por pluralismo comum entendemos que a diversidade cultural constitui um conjunto comum de recursos e de possibilidades. Pelo contrário, o pluralismo dividido não opera a circulação, a partilha e a hibridação dos signos e conteúdos culturais e atua como um convite à pertença comunitária (Payet, 2005, p.688).

No âmbito da UNESCO, em 1993, foi criada a Comissão Internacional para a Educação no Século XXI que se debruçou sobre a questão dos novos desafios educativos. Em 1996, a referida comissão apresentou os resultados do seu trabalho e nas conclusões deste trabalho salientam-se os aspetos mais relevantes da escola desejável no futuro internacional.

“Para viabilizar a plena apropriação do tesouro, a proposta mais emblemática da Comissão centrou-se em torno de quatro aprendizagens para o futuro: Aprender a Ser, Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a Viver Juntos” (Carneiro, 2008, p. 75). O aspeto mais inovador destas conclusões foi *Aprender a Viver juntos*.

A promoção e desenvolvimento da Educação intercultural passa pela criação de instrumentos jurídicos e políticos (legislação) e passa pela implementação de um conjunto de medidas e pela utilização de diversos instrumentos ao nível das escolas dos diferentes níveis de ensino. Neste contexto, segundo Roberto Carneiro é importante:

promover a correta interação escola – sociedade; fomentar uma governação das escolas adequada; fomentar as línguas no ensino – aprendizagem; desenvolver novos métodos de ensino; intervir ao nível da formação dos professores para a interculturalidade; trabalhar o currículo; disponibilizar materiais de ensino adequados à interculturalidade (ob. cit., p.84).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) estabelece o direito de todos os Portugueses à educação e à cultura e determina, como princípio da

---

educação, a abertura aos valores da convivência cultural e da tolerância, bem como a formação de cidadãos plenos, capazes de agirem construtivamente na sociedade em que se inserem.

Mas o sistema educativo, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (o autor refere-se à Lei nº 46/86), continua centrado na nacionalidade, na promoção da «consciência nacional» e no desenvolvimento do «conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas». Estes são os objetivos específicos para o ensino básico, mas também do ensino superior (...) (Pina Almeida, 2006, p.10).

O autor citado refere também, para o caso português, uma centralidade na nacionalidade que se reflete no facto de a legislação prever o ensino da língua e cultura portuguesas aos trabalhadores emigrantes e seus filhos e permanecer omissa quanto aos imigrantes.

Segundo Souta (1999) citado por Pina Almeida, na sociedade portuguesa

a percentagem de alunos oriundos de minorias étnicas atingia em 1995/1996, cerca de 7,3% do total de alunos dos vários níveis de escolaridade do primeiro ciclo ao secundário, sendo 7,9% no caso do primeiro ciclo (...). Isto representa desafios importantes ao sistema educativo (Pina Almeida, 2006, p.11).

Sabemos que na atualidade as referidas percentagens são muito mais elevadas atendendo ao número de imigrantes que têm chegado ao nosso país nos últimos anos. Sabemos também que, nas últimas décadas, a diversidade cultural tem aumentado atendendo sobretudo à maior diversidade de proveniência dos próprios imigrantes. A escola deve dar resposta a esta diversidade promovendo uma educação intercultural. Este objetivo não é simples de alcançar e requer investimento ao nível da própria formação de professores. Considera-se importante promover a educação intercultural no sentido de prevenir a exclusão social e os problemas sociais que esta exclusão implica. A educação intercultural permitirá também incrementar a capacidade de diálogo e convivência harmoniosa entre povos e nações.

A globalização é uma realidade inegável no mundo em que vivemos e ela tem implicações significativas ao nível do sistema educativo. Este tem que se adaptar às mudanças sociais que ocorrem a par da globalização.

O processo de globalização e a interculturalidade não são fenómenos que se restrinjam às grandes cidades, eles estão presentes e marcam hoje a vida social mesmo das regiões periféricas. O distrito de Viana do Castelo participa nesta tendência sociológica,

---

económica e educativa. É lugar de chegada de regressados da emigração, é lugar de fixação de imigrantes e é lugar de fronteira.

Ao sistema educativo é agora exigido que promova uma educação intercultural por forma a integrar todos os alunos numa sociedade cada vez mais complexa e com crescentes necessidades formativas e educacionais.

A questão do aumento dos fluxos migratórios trás para a escola novos públicos que necessitam de ser educados de formas não convencionais. Surgem diretrizes internacionais para os sistemas de ensino que vão no sentido de uma maior abertura e flexibilidade dos mesmos face às novas realidades sociais, culturais e tecnológicas.

Atendendo ao que diz Lipiansky (1999), cuja opinião partilhamos, na atualidade a reflexão sobre a interculturalidade não se deve cingir às crianças migrantes. Com a construção das comunidades internacionais e com a internacionalização crescente das trocas de bens, de serviços e de pessoas, a abertura do ensino às questões interculturais deve ser muito mais ampla. Aprender a reconhecer a diversidade dos códigos culturais, saber comunicar num contexto intercultural, tomar consciência da própria identidade cultural, ser capaz de ir além dos estereótipos e dos preconceitos (raciais, étnicos, de sexo, de idade, de grupo, etc.), conhecer melhor as instituições, as características sociais, as formas de saber e de viver dos diversos países e regiões deveriam ser os objetivos de uma prática intercultural alargada na educação.

### **3. Educação e Gerações**

As conceções sobre o que é e como deve ser a educação têm mudado ao longo das últimas décadas quer em contextos internacionais quer em Portugal. Indicadores objetivos destas mudanças são as diferentes propostas de reforma elaboradas para o setor educativo. Contudo, parece não existir ainda nenhum consenso generalizado quanto ao tema.

Como tendência global, no campo da educação, tem acontecido o alargamento da escolarização das gerações mais novas. Verificou-se a quase total erradicação do analfabetismo nos países desenvolvidos e temos hoje jovens muito mais escolarizados e com formação de nível superior do que noutras décadas anteriores. A par destas alterações nos níveis de educação formal, temos também um crescente desenvolvimento

---

da ciência, uma maior divulgação social do conhecimento científico e técnico sobre diferentes temáticas, nomeadamente, sobre assuntos relativos à saúde das pessoas e do ambiente e sobre as melhores formas de cuidar dessa saúde e do ambiente. As condições médico-sanitárias dos países e a "qualidade de vida", sobretudo nas sociedades ocidentais, também se alteraram significativamente, no sentido da sua melhoria. Todos estes fatores conjugados com outros, contribuíram para o alargamento da esperança de vida e para uma melhoria das próprias condições de vida da maioria da população, sobretudo da população mais jovem. Contudo, nem todos os países vivem esta realidade social e, por exemplo, Neri & Cachioni (1999) referem sociedade brasileira como problemática em matéria de assistência aos idosos e em matéria de situação social.

No Brasil, o crescimento da população idosa e o aumento da longevidade vêm acarretando importantes repercussões para o campo social e económico, uma vez que um número crescente de idosos está passando a depender, por mais tempo, da previdência social e dos serviços públicos de saúde e assistência Social. Sabe-se que são muito precários os benefícios concedidos aos idosos pelo Estado - não só a eles como à população como um todo. O problema dos idosos, principalmente os mais pobres, são agravados pelas aposentadorias e pensões irrisórias e pela diminuição da possibilidade de serem amparados pelos mais jovens (ob. cit. p.114).

Consideramos que o problema relativo à exiguidade das pensões de reforma e da situação de penúria económica e social não é exclusivo do país retratado pelas autoras citadas. Mesmo em Portugal há frequentes alusões, em termos de comunicação social, às dificuldades vividas por muito idosos que auferem pensões muito baixas relativamente ao custo de vida. Transcrevemos agora parte duma dessas notícias:

A média das pensões da Segurança social pagas aos portugueses não chega aos quatrocentos euros. Segundo os dados oficiais a media dos primeiros seis meses do ano atira o valor da reforma em Portugal para os 397,17 euros por mês. Lisboa lidera o ranking das pensões, com um valor médio de 716,94 euros, que contrasta com os 293,60 euros que os reformados recebem no distrito de Bragança. Em termos nacionais, a pensão média dos homens é de 506,81 euros. Uma disparidade notável com o valor médio de reforma de uma mulher portuguesa: 300,45 euros. Este valor fica abaixo do limiar da pobreza, que em 2008 foi estipulado nos 354 euros. Mesmo analisando por distrito, as mulheres não conseguem rivalizar com os valores das pensões dos homens. A média mais alta, na capital, dá uma reforma de 345,56 euros às mulheres. A partir daqui é só a descer, até chegar aos 260 euros de Bragança. A dimensão do problema ganha outra perspectiva quando se conclui que dos 1,8 milhões de reformados, 994 mil, cerca de 53 por cento, são mulheres (Correio da Manhã, 29/08/2010).

As gerações mais jovens têm atualmente acesso fácil a muita informação e conhecimentos outrora indisponíveis para a maioria das pessoas. A generalização das ligações à internet e a outras fontes de informação e o desenvolvimento das

---

comunicações contribuíram para que atualmente se viva de forma diferente e com estilos de vida muito diversificados. No meio desta diversidade, constatamos também a coexistência e a interação de uma pluralidade de culturas e subculturas. Poderemos mesmo falar das novas gerações como portadoras de uma cultura específica que as habilita a um relacionamento muito fácil com os novos meios de comunicação, o que não acontece com a maioria dos indivíduos das gerações seniores. Estes não cresceram a brincar com computadores e telemóveis pelo que terão que fazer uma nova aculturação para dominar as novas tecnologias.

Estas reflexões impõem que se clarifique os conceitos de geração e estilos de vida (atividades, atitudes e sociabilidades) associados às diferentes gerações. Importa também definir aquilo que tem sido entendido por relações intergeracionais. Vários foram os sociólogos e outros cientistas sociais que se preocuparam com este assunto.

Segundo C. Feixa e C. Leccardi (2010), o conceito de geração pode ser delimitado em termos sociológicos da sua origem, pelas referências a Comte e Dilthey, dois autores do século XIX que, apesar das diferenças nas suas abordagens teóricas, construíram as bases para desenvolvimentos posteriores, já no século XX. Seguidamente, pode ser visto à luz do pensamento de Mannheim, considerado o fundador da abordagem moderna da temática das gerações.

No contexto da sociologia anglo-saxónica, Abrams (1982) elaborou produção teórica significativa sobre a temática das gerações; em Espanha, Ortega y Gasset e depois Julián Marías (1968) e outros também se debruçaram sobre o tema; em Itália, Gramsci e outros refletiram igualmente sobre o assunto das gerações; em Portugal, Sedas Nunes dedicou -se também à reflexão teórica e ao estudo do tema geracional. Os autores agora referidos procuraram demonstrar a relação entre o tempo individual e tempo social, uma relação considerada fundamental na pesquisa geracional. Atendendo ao facto de o pensamento destes autores ser considerado referencial, nomeamo-los. Contudo, como são reflexões longas e complexas, debruçar-nos-emos apenas sobre as ideias de alguns dos considerados percursos e que estão mais próximos da nossa problemática.

As duas primeiras teorias – uma positivista (Comte), outra histórico-romântica (Dilthey) – são as que Mannheim (1928) usou como base para as suas reflexões sobre gerações.

---

Além da importância dos demais pensadores, Mannheim é considerado referência obrigatória para a análise sociológica das gerações.

No início da sociologia, Comte (1998) apresentou uma concepção mecânica e exteriorizada do tempo das gerações. Esta era uma teoria totalmente encaixada no positivismo comteano e esforçava-se por identificar um tempo quantitativo e objetivamente mensurável como critério para o progresso linear. Com base no postulado entre progresso e sucessão das gerações, Comte afirmou que o ritmo pode ser calculado simplesmente pela medição do tempo médio necessário para que uma geração seja substituída – na vida pública – por uma nova (30 anos, de acordo com Comte). O progresso é o produto do entrelaçamento equilibrado entre as mudanças produzidas pela nova geração e a estabilidade mantida pelas gerações mais velhas. A palavra-chave que Comte procura para a objetividade histórica é *continuidade*. Neste quadro analítico, o progresso é identificado com as novas gerações, o que não significa desvalorização do passado, que é representado pelas gerações mais velhas. O tempo social é “biologizado”. De modo semelhante ao organismo humano, também o organismo social é sujeito ao desgaste. No organismo, as “partes” podem ser facilmente substituídas: as novas gerações tomarão o lugar das antigas. O conflito entre gerações poderá somente acontecer se a duração da vida humana se tornar excessivamente longa, frustrando as novas gerações e seu “instinto inovador”, de descobrir espaços de expressão de si. Assim, através de sua reflexão sobre gerações, Comte propôs uma lei geral sobre o ritmo da história. Leis biológicas, relacionadas com a duração média da vida e da sucessão das gerações, a base da “objetividade” do ritmo.

A perspectiva quantitativa do tempo das gerações tal como foi apresentada pela teoria de Comte é recusada pela abordagem histórico-romântica de Dilthey. Esta última enfatizou a relação obtida, em termos qualitativos, entre os ritmos da história e os ritmos das gerações. Neste contexto, o que mais importa é a qualidade dos vínculos que os indivíduos das gerações mantêm em conjunto. Em consonância com esta abordagem, Dilthey (1989) argumentou que a questão das gerações exigiu a análise do tempo da experiência medido em termos qualitativos. Para este autor, a sucessão das gerações não é fundamental como era para Comte.

Para Dilthey, as gerações são definidas em termos de relações de contemporaneidade e consistem num conjunto de pessoas sujeitas a influências históricas comuns

---

(intelectuais, sociais e políticas). A geração consiste num conjunto de pessoas que partilham o mesmo conjunto de experiências e o mesmo “tempo qualitativo”. Nesta lógica, a formação das gerações baseia-se numa temporalidade concreta, constituída por acontecimentos e experiências compartilhadas.

Resumidamente, para Dilthey as experiências históricas delimitam a pertença a uma geração. Esta visão é compreensível se tivermos em mente a interpretação ampla que este autor atribuiu à temporalidade. Ele opôs o tempo humano – concreto e contínuo – ao tempo abstrato e descontínuo. Para este autor, a vida humana é uma temporalidade. A ligação entre o tempo humano e o tempo histórico provém principalmente da capacidade de moldar, uniformizar o tempo pessoal e reinterpretá-lo num todo significativo.

A análise de Mannheim (1952) sobre gerações é considerada fundamental na história sociológica do conceito. Quando Mannheim desenvolveu sua *teoria das gerações* – fazendo uma comparação com os amplos movimentos coletivos do século XX – teve um duplo objetivo: distanciar-se do positivismo – a abordagem biológica das gerações –, e afastar-se também da perspectiva histórica e romântica de Dilthey. O seu maior interesse, segundo Feixa & Leccardi (2010), foi o de incluir as gerações na sua investigação sobre as bases sociais e existenciais do conhecimento em relação ao processo social e histórico.

Neste contexto, Mannheim considerou as gerações como dimensão analítica útil para o estudo da dinâmica das mudanças sociais (sem recorrer ao conceito de classe e ao núcleo da noção marxista de interesses económicos), de “estilos de pensamento” de uma época. Para este autor, o que forma uma geração não é uma data de nascimento comum – a “demarcação geracional” é algo “apenas potencial” (Mannheim, 1952) – mas é, sim, a parte do processo histórico que jovens da mesma idade compartilham (a geração atual). Há dois elementos centrais nesta partilha (do qual surge o “laço geracional”): por um lado, a presença de eventos que quebram a continuidade histórica e demarcam o “antes” e o “depois” na vida coletiva; por outro, o facto de que estas discontinuidades são experienciadas pelos membros de um grupo etário numa relação constitutiva particular, quando o processo de socialização não foi concluído, pelo menos no seu período crucial, e os esquemas utilizados para interpretar a realidade não são ainda

---

totalmente rígidos ou – como coloca Mannheim – quando essas experiências históricas são “primeiras impressões” ou “experiências juvenis”.

Na “unidade geracional” elaboram-se vínculos de diferentes maneiras e formas segundo os grupos concretos aos quais os seus membros pertencem. Através do conceito de geração, os tempos da história são fixados em relação aos tempos da existência humana e entrelaçados com a mudança social.

O sociólogo inglês Philip Abrams (1982) procurou ampliar a perspectiva lançada por Mannheim. Algumas décadas depois da teoria original de Mannheim, Abrams aprofundou e expandiu a noção socio-histórica de geração ao relacioná-la com a identidade. A sua principal intenção foi clarificar a íntima relação entre o tempo individual e o tempo social, enfatizando a sua filiação em marcos históricos. O ponto de partida deste autor foi a sua convicção de que a individualidade e a sociedade são construções históricas. É portanto necessário e importante analisar as suas interconexões e, simultaneamente, as suas mudanças ao longo do tempo. As identidades – considerado o elo entre as dimensões individual e social – devem, por sua vez, ser investigadas dentro de um modelo de referência histórico-social. Após criticar e rejeitar a definição de identidade produzida em termos psicológicos e sociolinguísticos ou seja, associada mecanicamente à execução de papéis, Abrams definiu-a como “consciência do entrelaçamento da história individual e da história social”. A relação entre estas duas dimensões da história emerge claramente se for feita referência ao tempo social. É dentro deste último que a sociedade e a identidade se geram mutuamente.

Surge então a questão sobre “de que forma a conexão entre identidade e geração é realizada”? Para Abrams uma geração, no sentido sociológico, é o período de tempo durante o qual a identidade é construída a partir de recursos e significados que estão social e historicamente disponíveis. Neste contexto, as novas gerações criam novas identidades e novas possibilidades para a ação. Sociologicamente, as gerações não surgem da cadência temporal estabelecida por uma sucessão de gerações biológicas. Por outras palavras, não há padronização do tempo para medir ou prognosticar o seu ritmo. Do ponto de vista sociológico, uma geração pode ter dez anos, ou como aconteceu nas sociedades tradicionais, vários séculos. Pode incluir uma pluralidade de gerações biográficas ou, como na história de muitas sociedades pré-modernas, apresentar apenas uma geração sociológica. As gerações cessam quando novos e grandes eventos

---

históricos tornam o sistema anterior e as experiências sociais com elas relacionadas sem significado.

Quer para Abrams quer para Mannheim, o início de uma geração é marcado por descontinuidades importantes até então dominantes em determinada época histórica e institucional. Novamente, o tempo histórico-social (e seus ritmos) é visto como central para a definição das novas gerações e identidades sociais. Mais precisamente: é o processo de mudança que produz o anterior e o posterior. Nesta perspectiva, a geração é o lugar em que dois tempos diferentes – o do curso da vida, e o da experiência histórica – são sincronizados. O tempo biográfico e o tempo histórico fundem-se e transformam-se criando desse-modo uma geração social (Feixa & Leccardi, 2010).

No contexto do pensamento filosófico e social Espanhol, Ortega y Gasset publicou, em 1923, *La idea de las generaciones*, no qual defendeu que as pessoas nascidas num mesmo tempo partilham da mesma “sensibilidade vital” que se opõe às gerações anteriores e mais recentes e que define a sua “missão histórica”. "Ele foi o mais importante intelectual espanhol da primeira metade do século XX, formando diferentes gerações de pensadores e intervindo nos debates públicos com a imprensa" (Feixa & Leccardi 2010, p. 196).

No texto mencionado (Ortega y Gasset, 1923), a ideia de geração foi considerada como o “conceito mais importante da história”. Neste texto, o autor argumentava contra a influência da Revolução Soviética e do fascismo, mas, e simultaneamente, tornou-se o paradigma da força de regeneração das gerações mais novas com consciência política e social. Pretendia-se que os jovens substituíssem o proletariado como sujeito emergente e a sucessão geracional seria o motor da mudança social.

Mais tarde, o filósofo publicou *El método histórico de las generaciones* que permitiu a compreensão do curso da história, partindo da ideia de que a substituição geracional acontece de 15 em 15 anos.

Contudo, e tal como Bauman (2007) observou, a ideia central de Ortega y Gasset não é de sucessão mas de sobreposição: nem todas as pessoas contemporâneas podem ser consideradas contemporâneas. Por esta razão, há tempos da velhice -“acumulativo”- e tempos da juventude – “eliminativos” ou “polêmicos”. Segundo a visão do autor, a

relação é estabelecida entre as minorias e as massas: quando alguns indivíduos vivem em tempos de crise, captam uma nova “sensibilidade vital” e pela “primeira vez eles têm novos pensamentos com plena clareza”, tornando-se uma geração decisiva para os seus pares, porque podem relacionar-se com as mudanças valorizadas.

Também no contexto Espanhol, em 1949, o filósofo Julián Marías publicou *El método histórico de las generaciones*, comparando a contribuição de Ortega y Gasset com a de outros autores (Comte, Mill, Ferrari, Dilthey, Ranke) e pensadores contemporâneos (Mentré, Pinder, Petersen, Mannheim, Croce & Huizinga, entre outros). Nos seus trabalhos Julián Marías

sintetiza as elaborações de conceitos e de esquemas interpretativos, sucessivamente efetuadas, desde os começos do século XIX, por esses autores; ao mesmo tempo - e partindo das teses propostas por Ortega e Gasset - expõe aí a sua própria concepção de uma teoria das gerações, entendida como uma peça indispensável da teoria da sociedade e da história (Sedas Nune, 1969, pp. 75-76).

No contexto do pensamento sociológico português, Sedas Nunes (1969) desenvolveu uma atenta reflexão sociológica sobre o conceito de geração e suas conexões. Este autor começa por chamar a atenção para a frequência com que a literatura da especialidade e mesmo o senso comum utilizam expressões como "conflito de gerações", "novas gerações", "gerações do ano x" e outras semelhantes, sendo que este facto retrata uma forma particular de diferenciação sociocultural. Na mesma ótica, esta diferenciação parece associada a mecanismos determinantes de ritmos básicos da vida social, especialmente no que concerne aos domínios da evolução das ideias, da formação, do funcionamento e transformação das relações e dos regimes políticos, etc.

Na opinião do autor acima referido (Sedas Nunes, 1969) devem considerar-se três significados distintos - frequentemente confundidos no senso comum - para o termo "geração". Estes três significados constituem também três conceitos distintos. Neste contexto, deveremos considerar o conceito de "geração biológica", o conceito de "geração demográfica" e o conceito de "geração social".

Chamaremos geração biológica, a um intervalo de tempo que abrange o número médio de anos que decorrem entre um certo ano e aquele em nascem os filhos dos indivíduos nascidos nesse ano (25 a 30 anos). Neste sentido se dirá que a história de Portugal cobre um pouco mais de trinta gerações.

Chamaremos geração demográfica, a um simples agregado estatístico de indivíduos cujas idades se situam dentro de certos limites. Colhendo dados do recenseamento

---

geral da população, poderíamos classificar os membros da sociedade portuguesa, por exemplo nas seguintes categorias: dos 0 aos 15 anos, dos 16 aos 30, dos 31 aos 45, dos 46 aos 60, dos 60 em diante. Cada uma dessas categorias representaria uma «geração demográfica» (ob. cit. p.77).

Continuando a seguir o pensamento desenvolvido pelo autor citado, poderíamos dizer que as *gerações demográficas* contêm diferenciações socioculturais significativas, a saber: quanto ao nível de participação na cultura global e nas subculturas de meio social, de profissão, etc.; quanto às posições na sociedade e ao tratamento recebido da mesma; quanto às normas sociais de comportamento e às atividades desenvolvidas; quanto à proporção entre os elementos culturais inovadores e os elementos culturais tradicionalistas. O autor considera que as gerações demográficas mais jovens serão mais propensas à propagação da inovação do que as gerações mais velhas que seriam mais tradicionalistas.

Daqui resulta que o potencial de inovação e progresso de uma sociedade depende da proporção que nela se verifica entre as gerações jovens e as gerações avançadas e velhas. Uma sociedade demograficamente velha tenderá para a estagnação. Uma sociedade demograficamente jovem poderá igualmente estagnar; mas encerrará sempre um elevado potencial de inovação e progresso (ob. cit. p. 78).

As gerações demográficas não são grupos sociais e constituem apenas agregados estatísticos. No entanto, na opinião do mesmo autor, uma dessas gerações, *a juventude* - sobretudo entre os 16 e os 25 anos - tende a dar origem a uma realidade sociológica específica, ou seja, tende a gerar um conjunto de grupos com características próprias, cujo conhecimento é de grande relevância para a análise das estruturas da sociedade e da cultura e para o conhecimento do funcionamento e da evolução dos sistemas socioculturais. Esta tendência manifesta-se mais intensamente nas sociedades contemporâneas onde há grande progresso técnico e científico e onde se verificam alargamentos dos sistemas educativos formais. Existe a tendência, dentro da sociedade, para a formação de toda *uma constelação de «meios sociais juvenis»*, culturalmente distintos e, em diferentes graus, socialmente contestativos dos «meios sociais adultos». Este facto acompanhou os processos de industrialização, urbanização e modernização das sociedades atuais.

De facto, em nossos dias, os jovens tendem a constituir, não apenas um conjunto estatístico de indivíduos dispersos, mas um sector sociologicamente diferenciado dentro da estrutura social - um «mundo próprio» caracterizado por modos específicos de pensar, de sentir e de agir e integrado por grupos formais e informais situados à margem da sociedade dos adultos e frequentemente definidos, (...), por

um princípio de oposição mais ou menos acentuado e englobante, radicado no sentimento de possuir um futuro comum, muito diferente do passado e, portanto, diferente do género de vida que caracterizou as gerações precedentes (ob. cit. p.85-86).

Seguindo o raciocínio de Sedas Nunes sobre o conceito de *geração social*, este aparece como sendo mais complexo pois engloba elementos relativamente menos diretos do que os conceitos de geração biológica e de geração demográfica. Nesta lógica concetual, uma *geração social* deverá apresentar as seguintes características:

1ª) será um grupo (ou, mais provavelmente, um quase-grupo) constituído por indivíduos cujas idades se concentram, com alguns possíveis desvios individuais, dentro de um intervalo relativamente estreito;

2ª) os membros desse grupo (ou quase grupo) serão portadores do sentimento comum de se encontrarem coletivamente em presença, na sociedade, de outros grupos distintos do seu pela idade e formados quer por indivíduos mais velhos, quer eventualmente por indivíduos mais novos;

3ª) nos membros do grupo manifestar-se-á igualmente o sentimento de que, relativamente aos grupos mais velhos ou mais novos em cuja presença eles a si mesmo se veem, existem, além de significativas diferenças etárias, não menos significativas diferenças nas respectivas referências sociais e culturais (informação, valores, interesses, problemas, projetos, etc.) (ob. cit., p.87).

Importa agora referir que, na literatura sociológica, os grupos são unidades coletivas estruturadas, ou seja, os elementos do grupo encontram-se ligados entre si por um sistema de relações estáveis, ocupando lugares definidos e tendo determinado estatuto. Já os quase grupos são unidades coletivas não estruturadas e onde não existem posições e estatutos sociais estáveis e diferenciados. Nesta lógica, o autor parece preferir designar a *geração social* como um quase grupo, sendo que este só se definirá por **auto** referência a outro distinto. Contudo, o reconhecimento da existência de uma dada geração na estrutura social não quer dizer que se reconheça necessariamente a existência de outras gerações na mesma estrutura (Sedas Nunes, 1969).

Tratando de comparar os conceitos de *geração social* e de *geração demográfica*, Sedas Nunes (1969) chama a atenção para duas diferenças fundamentais:

1ª) O conceito de «geração demográfica» refere-se a um simples agregado estatístico, ao passo que o de «geração social» se refere a um certo tipo de grupo (ou quase-grupo) social. (...).

2ª) O agregado estatístico correspondente a uma dada «geração demográfica» tende, em condições de normalidade social, a reconstituir-se indefinidamente, ao

---

passo que o grupo (ou quase-grupo) de uma dada «geração social» está sempre sujeito a um processo evolutivo natural que o conduz inevitavelmente à extinção (ob. cit. p. 87-88).

Na realidade, o agregado estatístico de cada uma das gerações demográficas vai-se permanentemente renovando quer pela entrada de novos indivíduos que atingem o limite inferior do grupo etário quer devido à saída outros indivíduos que vão ultrapassando o limite superior desse mesmo grupo etário. No grupo (ou quase grupo) social que constitui a geração social não existe renovação pois ele é composto por pessoas concretas que envelhecem e morrem. Poderemos mesmo dizer que os grupos geracionais são finitos.

Acontecendo a hipótese de uma geração social se definir e tomar consciência de si própria pela sua diferença em relação a outras e numa reação de defesa, poderá também acontecer que, através do jogo dos conflitos sociais, uma determinada geração social possa dar origem à formação de outras gerações sociais. Instalando-se um conjunto de ações e reações entre gerações com interesses e valores opostos, estaremos então face a um cenário social de conflito de gerações. "Deste modo, os «conflitos de gerações» provavelmente constituem - e aqui tocamos numa hipótese geral da maior importância - um dos mecanismos sociais básicos que permitem explicar a própria génese dos grupos geracionais" (ob. cit. p. 90). Neste ponto do seu raciocínio, Sedas Nunes estabelece um paralelo entre a sua teoria do conflito de gerações e a teoria do conflito das classes sociais emanada da teoria marxista.

Quando procura responder à questão sobre "*qual a extensão social do fenómeno de diferenciação entre gerações?*", o autor citado diz-nos:

Pode, com efeito, pôr-se o problema de se uma tal diferenciação ocorre em todos os setores, grupos e estratos da sociedade, ou se confina apenas em alguns. Aparentemente, esta segunda hipótese é a mais verosímil. A formação de uma geração social nova implica uma ruptura juvenil com modelos, normas, concepções e valores característicos de gerações demográficas mais velhas. Ora, (...) uma tal quebra de continuidade cultural, só em determinados meios sociais parece susceptível de atingir dimensões socialmente significativas. Daí que o âmbito do fenómeno de diferenciação entre gerações, em sociedades pouco desenvolvidas, seja provavelmente muito restrito (ob. cit., p. 90).

Sedas Nunes (1969) coloca ainda outras questões relativas às gerações sociais entre as quais destacamos a seguinte pela sua pertinência e atualidade: "*Que fatores determinam o ritmo de demarcação, na sociedade em geral ou dentro de grupos particulares, de*

---

*clivagens entre gerações sociais?"* A esta questão o autor, depois de várias considerações, responde da seguinte forma:

Ora, é possível que acontecimentos sociais ou culturais de excepcional repercussão - como guerras, revoluções, crises políticas, crises económicas, grandes conflitos sociais, uma obra de pensamento com forte impacto social - desempenhem, neste domínio, com alguma frequência, um papel decisivo. Parece demasiado óbvio, no entanto, que factos excepcionais não podem explicar - a não ser excepcionalmente - fenómenos cuja normalidade se afigura ter de ser admitida (ob. cit. pp. 91-92).

Em situações sociais normais, a separação entre gerações deve ser entendida no quadro do ritmo e densidade das transformações em curso na sociedade global ou, então, em curso nos grupos onde essa separação se verifica. O mesmo autor chama ainda a atenção para o facto de o ritmo e o sentido da evolução social das gerações já constituídas depender seguramente das condições estruturais - sociológicas, demográficas, económicas, políticas e outras - dentro das quais essas gerações evoluem. Serão essas condições que determinarão as capacidades do sistema político-económico para absorver as sucessivas gerações e as oportunidades institucionais oferecidas às gerações para manter uma relativa coesão. Diz-nos Sedas Nunes:

Em suma: quer a frequência das ruturas geracionais, quer o ritmo e o sentido da evolução social sofrida pelas sucessivas gerações, parece que só poderão ser devidamente interpretados levando em conta, simultâneamente, a natureza das condições estruturais em que esses fenómenos se enquadram e o ritmo e a densidade das transformações na vida social, a que eles se acham ligados (ob. cit. pp. 92-93).

Na atualidade, a necessidade de "solidariedade intergeracional" aparece frequentemente referida quer nos discursos teóricos quer nos discursos políticos sobre o envelhecimento e sobre as relações entre gerações. Celebramos recentemente (em 2012) o Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade Intergeracional, o que pôs em evidência a importância concedida a estas temáticas, em termos internacionais, europeu e em Portugal. No contexto desta celebração multiplicaram-se as atividades, os debates e a realização de eventos de natureza científica para promover quer o envelhecimento ativo quer a solidariedade entre gerações em diferentes lugares de Portugal e da Europa. Diversos autores têm, desde há alguns anos, teorizado sobre a importância e a necessidade do relacionamento harmonioso entre as gerações e também sobre a importância para os seniores, para os adultos em geral e para os jovens desses mesmos relacionamentos.

---

A Comissão as Comunidades Europeias (2005) emitiu o seu *Livro Verde “Uma nova solidariedade entre gerações face às mutações demográficas”* onde se afirma:

As alterações demográficas configuram uma nova sociedade e vão intensificar-se a partir de 2010: cada vez menos jovens e adultos, números crescentes de trabalhadores mais velhos, reformados e pessoas muito idosas. As nossas sociedades terão de inventar novas vias para valorizar o potencial de crescimento que encerram as jovens gerações e os cidadãos mais velhos. Será necessário o contributo de todos os agentes para gerir essas mudanças: entre as gerações, há que desenvolver novas solidariedades, feitas de apoio mútuo e de transferência de competências e experiências (Comissão as Comunidades Europeias 2005, p. 6).

Para se poder defender e promover a solidariedade intergeracional é necessário perceber antes, com clareza, em que é que consistem, o que são as relações intergeracionais e qual é o tempo e o espaço das referidas relações nesta sociedade globalizada e pós-moderna em que vivemos atualmente. Atendendo ao que nos é dito por diferentes autores (Silverstein e Attias-Donfut, 2010), as relações intergeracionais são dos laços mais duráveis e sólidos e constituem importantes mediadores na troca de diferentes recursos simbólicos e materiais ao longo de todo o curso de vida.

Podemos perspetivar as relações intergeracionais ao nível microssocial e/ou ao nível macrossocial. Ao nível micro, as relações entre gerações acontecem sobretudo dentro da família, na escola e no trabalho. Ao nível macro elas acontecem na sociedade global e nelas existem "mediadores" políticos, sociais e económicos (governos, políticas públicas, segurança social, orçamentos, etc.).

Ao nível micro, relações intergeracionais familiares assumem grande relevância pois habitualmente as pessoas nascem no seio de famílias e mantêm desde a nascença relações com outras gerações dentro da sua família. Estas podem ser analisadas, basicamente, em três planos: o plano dos afetos familiares que é fundamental na manutenção de ambientes socializantes ótimos no sentido dado por Erikson (1972), e que devem ser proporcionados a todos os indivíduos desde a nascença até à morte porque fazem parte das necessidades básicas dos seres humanos; o plano normativo que enquadra o conjunto de normas, costumes, valores e crenças partilhados pelos elementos de cada família; e o plano mais instrumental, onde se podem incluir o suporte financeiro, a realização de tarefas domésticas, cuidados de crianças e de pessoas dependentes, a toca de bens, etc.

Como afirma Pereira (2012), as interdependências entre estes três planos são profundas e intensas pois, nas relações familiares intergeracionais, os afetos, a normatividade e os aspetos instrumentais verificam-se, geralmente, em simultâneo e de forma articulada dentro de cada família. Mesmo os apoios materiais mais singelos reenviam para valores e afetos e estes afetos traduzem-se em partilha de valores, crenças, apoios e cuidados. Um exemplo desta interação entre os três planos é o caso, tão frequente nos nossos dias, do apoio que os avós prestam aos seus netos nas rotinas escolares e nos cuidados pós período escolar, enquanto os pais das crianças trabalham. Este apoio traduz-se, depois, num crescimento dos afetos mútuos e, frequentemente, na criação de gostos e passatempos comuns.

Apesar da perenidade das relações familiares na vida social, estas relações têm sofrido evoluções ao longo das últimas décadas e isto vai acontecendo à medida que a sociedade global também se vai modificando. Numa perspetiva macrossocial, sabemos que, hoje, a maior parte da população mundial já não tem estilos de vida tradicionais, ou seja, as pessoas já não vivem predominantemente em aldeias nem se dedicam sobretudo a atividades económicas tradicionais. Atualmente, as pessoas residem maioritariamente em cidades e, mesmo as que vivem nas aldeias (que são cada vez menos), já vão deixando os estilos de vida tradicionais. Hoje, com o desenvolvimento das redes de transportes, encontramos muitas aldeias que são já dormitórios das grandes cidades, ou seja, as pessoas que aí residem têm um estilo de vida urbano (trabalham no comércio, nos serviços e na indústria durante todo o dia, em cidades) com tudo o que isso implica.

A população da Europa Ocidental, e de Portugal, vive hoje predominantemente em cidades e, no caso português, em cidades do litoral. As famílias foram-se nuclearizando à medida que a sociedade se foi urbanizando. As famílias extensas (com mais do que duas gerações debaixo do mesmo teto e com membros muito numerosos), típicas das sociedades tradicionais, foram desaparecendo ou tornaram-se diminutas numericamente. O próprio modelo de habitação que se desenvolveu com a urbanização e que consiste na residência em apartamentos (tendencialmente, onde as pessoas dispõem de espaços físicos muito limitados) não favorece a manutenção de famílias extensas pois o número de divisões disponível não permite a residência de famílias muito numerosas nem muitas gerações a viver aí permanentemente.

---

O modelo nuclear de organização familiar que predomina atualmente, com apenas duas gerações (pais e filhos) a viver na mesma habitação e com famílias pouco numerosas (pois, como sabemos, a natalidade é baixa), não favorece a manutenção de relações familiares diretas, intensas e continuadas entre as diferentes gerações. Sabemos que as relações continuam a existir mas elas acontecem de formas diferentes das do passado. As pessoas comunicam mais do que no passado (pois existe tecnologia que o permite) mas partilham menos o espaço doméstico de forma direta.

O que já não existe é o ambiente de família alargada como meio socializante, um ambiente que também era em parte explicado pela dupla valência da casa de habitação como local de habitação e como local de trabalho, designadamente: na agricultura, na pequena indústria artesanal e nas pequenas empresas de comércio e de serviços. Nestes contextos as relações intergeracionais coincidiam, diria naturalmente, com o *modus vivendi* das famílias (Pereira, 2012, p.158).

Poderíamos dizer que na família nuclear as relações intergeracionais necessitam de ser mais organizadas tal como a própria vida das pessoas exige maior organização pois, nas sociedades urbanizadas e pós-modernas, as pessoas têm que desempenhar uma grande multiplicidade de papéis em espaços (físicos e sociais) muito variados. Acompanhando a evolução social, desenvolvem-se as relações intergeracionais especializadas, ou seja, frequentemente, as diferentes gerações de uma família encontram-se com o objetivo de realizar atividades específicas como, por exemplo, apoio no estudo, transporte escola-casa, ida às compras, prática desportiva, etc. Sobre a tendência para a especialização das relações intergeracionais diz Pereira (2012):

Esta tipologia de relação está muito divulgada entre as classes sociais média/alta. Todavia a tipologia dos avós educadores, que partilham ou substituem o papel educativo dos pais ocorre também frequentemente no seio das classes sociais mais desfavorecidas ou então no caso das famílias monoparentais, seja por divórcio, viuvez ou no caso de mães (ou pais) solteiros (ob. cit., p.158).

A referida citação chama também a atenção para um outro fenómeno próprio das sociedades atuais que é a tendência para a diversificação cada vez maior nos modelos de organização familiar (proliferação de famílias monoparentais, reconstruídas, migratórias, etc.). Esta diversificação nos modelos familiares tem implicações diretas e indiretas nas relações entre as gerações.

A nível macrossocial, nota-se uma outra evolução que é a tendência para a verticalização das relações intergeracionais. Nas últimas décadas, tem-se verificado um aumento gradual da esperança de vida à nascença e da longevidade das pessoas. Este

---

aumento possibilita a coexistência de três e quatro gerações durante períodos temporais mais alargados. Apesar de, demograficamente, se ter verificado um aumento da idade média de procriação (as pessoas têm filhos mais tarde do que no passado), este aumento não ultrapassou o aumento da longevidade. No cômputo geral, hoje avós, filhos, netos e bisnetos têm possibilidade de conviver durante mais anos.

Concomitantemente à referida tendência para a verticalização, acontece também uma centralização e intensificação das relações intergeracionais nos indivíduos que compõem cada geração pois o número de netos vai diminuindo (resultado da queda na natalidade) e o tempo dos avós vai aumentando (devido ao aumento da longevidade). Verifica-se ainda uma multiplicação no número de avós possível para cada neto, sobretudo ao nível das famílias reconstruídas. Em consequência destas novas tendências na composição e organização familiar constata-se novos fenómenos com implicações nas relações entre as gerações. Sobre este assunto diz-nos Pereira (2012):

O que resulta desta constatação é simples de compreender, se as relações são fortes e saudáveis excelentes para todos os envolvidos; pelo contrário, se as relações são fracas ou conflituosas sobrevém o isolamento. Um exemplo curioso e frequente nos dias de hoje é pensar na "competição" gerada em torno de um só neto pelos quatro avós. Indiscutivelmente esta situação obriga a complexos equilíbrios nas relações intergeracionais com a posição dos pais da criança a ser fundamental (ob. cit., p. 159).

Assistimos hoje a uma outra evolução ao nível da sociedade global com implicações nas relações intergeracionais e que consiste na diversificação e reciprocidade dos mecanismos e processos socializantes. Atualmente as crianças, os jovens e os adultos aprendem de formas muito diversas, ao longo da vida e uns com os outros. Nas sociedades tradicionais, o conhecimento era transmitido dos mais velhos para os mais novos, de pais para filhos, de forma "descendente" sobretudo ao nível normativo dos valores, das crenças, das tradições e dos saberes. A experiência dos mais velhos era considerada válida e era aceite pelas gerações mais novas. O próprio nível dos conhecimentos era mais empírico e local/comunitário, as relações sociais que possibilitavam a transmissão de conhecimentos eram mais personalizadas. Nas sociedades tradicionais os mais velhos possuíam saberes reconhecidos e detinham poder e autoridade que lhes permitia a difusão dos seus conhecimentos e experiências.

Atualmente, nas nossas sociedades globalizadas, o conhecimento predominante é o científico que está em constante mudança pela valorização e prática da investigação

---

científica. O conhecimento de base exclusivamente empírico é questionado. A transmissão de saberes é feita, com frequência, à distância e de forma múltipla e global, com recurso às novas tecnologias da informação e da comunicação. As gerações que detêm maiores conhecimentos sobre o funcionamento das novas tecnologias são a dos jovens e a dos adultos em idade ativa. Poderemos dizer que na era da globalização, o mundo do trabalho e as pessoas ativas são altamente valorizados e os conhecimentos estão em permanente evolução e multiplicam-se assim como a forma de os transmitir. Neste contexto social, científico e económico, a geração dos mais velhos perdeu poder e prestígio e perdeu também o monopólio da capacidade socializadora de outrora. Sobre a nossa época de globalização e pós-modernidade e sobre as relações intergeracionais, afirma Pereira (2012):

As gerações com maior capital social real e simbólico são as gerações em idade ativa. Idosos e jovens, ambos em idade não produtiva detêm um estatuto social menos elevado. Existem políticas para a terceira idade e para a juventude, mais ou menos sofisticadas, mas são quase sempre frágeis, sendo as primeiras a serem abandonadas em momentos de crise como a atualidade. Hoje o conhecimento que faz girar o "mundo" está contido nos designados sistemas abstratos (baseados no conhecimento científico e tecnológico). A comunidade e a família enquanto meio socializante compete agora com os media e com a internet. O fluxo de conhecimento deixou de ser unicamente descendente e passou a ser multidirecional (ob. cit., p. 160).

Será que multiplicação de conhecimentos e da forma de os transmitir poderá vir a introduzir maior democraticidade nas relações intergeracionais? Na resposta a esta questão, não existem opiniões consensuais. Há quem argumente que esta nova situação contribui para a exclusão dos mais velhos do processo de socialização, prevendo-se a exclusão social de um elevado número de pessoas que não dominam nem podem ter acesso fácil aos novos conhecimentos e tecnologias.

Um outro aspeto da mudança social recente com implicações nas relações entre as gerações é a maior partilha dos papéis de género dentro da organização familiar atual. Ou seja, verifica-se uma tendência para a flexibilização na tradicional divisão de tarefas, afetos e deveres dentro da família. Tradicionalmente o papel de cuidadora e de suporte afetivo dos mais novos e dos mais velhos estava reservado à mulher (mãe) e o papel instrumental de angariação de bens materiais era reservado ao homem (pai). Esta divisão está a esbater-se, sendo que hoje mulheres (mães) e homens (pais) trabalham fora e dentro da residência familiar e acontecendo que as tarefas de cuidado e suporte também podem ser partilhadas sem risco de crítica social.

---

A nível macrossocial, nota-se também a tendência para a importância crescente da escola (e pré-escola) e do processo de escolarização, processo este que se tem alargado no tempo pois estuda-se durante muitos mais anos do que outrora. Esta tendência veio introduzir alterações nos processos formativos e nas relações entre as gerações. Ou seja, é-se filho dependente durante mais tempo (enquanto se estuda) e é-se pai/mãe (suporte material e afetivo) enquanto os filhos estudam. Neste contexto, poderemos dizer que "a escola traça simultaneamente *curricula* de crescimento e *curricula* de pais" (Saraceno, 1992, p.151). A afirmação das etapas evolutivas, simultaneamente reconhecidas e regulamentadas, como a adolescência e a juventude, deve-se em boa parte à organização escolar que expande etapas e percursos concretos (cada vez mais alargados a toda a população) desde o nascimento até à idade adulta que coincide cada vez mais com a entrada no mundo do trabalho (que se adia no tempo) e menos com a maioridade legal.

É nesta qualidade (...) que a escola atua como instrumento simultaneamente de modificação e de reforço da estratificação social, criando distinções quer geracionais, na medida em que os filhos/as têm uma escolaridade mais elevada do que os seus pais (...), quer nas experiências de serem pais e de serem filhos/as nas várias classes. A legitimidade da dependência e a necessidade de longos períodos formativos têm, de facto, diferentes reconhecimentos e possibilidades de realização segundo os recursos económicos e sociais dos pais (Seraceno, 1992, p.151).

A escolha dos percursos escolares tornou-se um elemento fundamental na definição do destino adulto dos filhos/as e a "escola" constitui também uma espécie de prova da própria eficácia social dos pais e da sua capacidade para investir efetivamente e afetivamente nos filhos.

A instauração de longos períodos de escolaridade obrigatória (que se estende à generalidade dos países mais desenvolvidos) define também longos períodos de formação e de dependência obrigatória em relação aos progenitores, períodos estes em que quer filhos quer pais têm deveres e obrigações cujo cumprimento é avaliado por critérios exteriores à família. Estas afirmações também poderão ser pertinentes para as etapas escolares seguintes (superiores) e seguindo uma lógica própria do pensamento de P. Bourdieu (1978) e também de Seraceno (1992).

Mas também é válido para as passagens escolares seguintes, na medida em que ao capital cultural e os recursos económicos da família/dos pais se junta a responsabilidade de fazer ou aconselhar, ou consentir, «escolhas justas» e eficazes para os próprios filhos, relativamente a opções e alternativas todavia largamente subtraídas a qualquer controlo e intervenção reais por parte dos próprios pais. Também aqui, a estratificação social, uma vez que permite a acumulação de

---

capitais culturais e cognitivos diversamente adequados na avaliação das opções possíveis e sua eficácia, distingue substancialmente em que é que os pais podem usar a escola para sustentarem os seus valores e metas relativamente aos filhos (Seraceno, 1992, p.152).

Relativamente às diferenças entre os percursos escolares e profissionais previstos para as filhas e para os filhos, poderemos dizer que com a modernização e com a globalização social e cultural estas diferenças em função dos sexos tenderam a esbater-se. Tradicionalmente o percurso escolar das raparigas era mais curto do que o dos rapazes e existiam diferenças nos conteúdos pois existiam determinadas profissões e atividades que eram quase exclusivamente femininas (por exemplo, profissões ligadas à educação e aos cuidados de doentes e crianças) e outras que eram monopólio dos indivíduos masculinos (por exemplo, as engenharias e outras profissões ligadas à construção e obras públicas, à política, etc.). Como afirma Seraceno (1992):

“Todavia, a difusão de percursos escolares que preveem tanto a presença de rapazes como de raparigas, e a maior frequência escolar das raparigas também nos níveis mais altos nos anos mais recentes, enquanto constitui um indicador da mudança das atitudes e expectativas relativamente às filhas por parte das gerações de pais mais novos, contribui ao mesmo tempo para traçar para as filhas percursos adultos parcialmente diferentes dos das suas mães e avós (Seraceno, 1992, p.152).”

O alongamento e alargamento da frequência escolar tem também como consequência a institucionalização de determinados grupos de idades, ou seja, crianças e jovens da mesma idade passam mais tempo juntas quer na escola quer nos tempos livres/de lazer que também se institucionalizam dentro de cada geração e nos espaços extrafamiliares. Vejamos, por exemplo, o conjunto de rituais académicos universitários (diferentes praxes) que hoje tendem a alargar-se aos diferentes níveis de escolaridade. Os adolescentes e jovens tendem a organizar atividades e eventos que envolvem os pares em termos de idades e de escola. Há uma permanência da dependência económica em relação aos pais mas verifica-se, simultaneamente, uma autonomização social e cultural em relação à família de origem.

Esta situação tem suscitado diferentes interpretações. Neste contexto, é pertinente referir Elder (1974) que defende que a segregação /dependência em que se mantêm hoje as crianças e jovens, com forte grau de descontinuidade entre a experiência juvenil e a experiência adulta, transmite uma mensagem de inutilidade e superficialidade social às gerações mais novas, mesmo existindo grandes investimentos e expectativas relacionais e emocionais. A situação não se presta a interpretações lineares pois sob a capa da

---

globalização há ainda muita diferenciação cultural e social em termos de famílias de pertença e em termos de estrato social de origem.

O prolongamento da escolarização e também o prolongamento da própria vida adulta e das suas diferentes fases (ex: já se refere a quarta idade na literatura especializada) acabou por introduzir alterações profundas nas formas de relacionamento entre as gerações e também nas formas da sociedade intervir na regulação das relações intergeracionais.

Nas sociedades globalizadas do presente muita coisa mudou relativamente àquilo que acontecia nas sociedades tradicionais em termos de estilos de vida (hoje mais urbanizados e globalizados) e de contacto entre gerações. No entanto, alguns aspetos essenciais permanecem, a saber: as relações entre gerações continuam a ser um mecanismo de partilha de afetos, de valores e de bens materiais. " O que muda são os exatos contornos dessa partilha (em grau e em espécie) e as circunstâncias societárias que a envolvem e que enformam as relações familiares" (Pereira, 2012, p. 161).

Hoje, temos mais gerações (verticalização), temos uma maior intensidade das relações intergeracionais (potenciada, entre outras coisas, pela elevação da qualidade de vida e pelo desenvolvimento tecnológico), existe maior longevidade das relações entre as gerações (que podem alcançar várias dezenas de anos) e temos uma maior diversificação dos contextos socializantes que incrementa a partilha do conhecimento. Permanece o problema do desequilíbrio demográfico: temos cada vez menos crianças, menos jovens e menos adultos ativos caso esta situação não seja atenuada pela imigração. Permanece uma relativa falta de controlo sobre os mecanismos socializantes que nos impactam. Partilhamos a opinião de Pereira (2012, p. 161): "Cabe a cada geração envolvida encontrar o tempo e o espaço necessário para manter a coesão das relações intergeracionais as quais, no meu ponto de vista, são o mais eficaz e seguro meio de inclusão social na atualidade".

Apesar da literatura sobre relações intergeracionais tender a estar desligada de teorias (Luescher & Pillemer, 1998), alguns modelos heurísticos têm sido sugeridos. Por exemplo, Bengtson, Roberts e Robert, (1991) e depois Silverstein e Bengtson (1997) propuseram modelos interpretativos que tomam em linha de conta diferentes dimensões

---

do fenómeno. Geralmente, são referidas seis dimensões no modelo de solidariedade intergeracional:

**Solidariedade Emocional ou Afetiva** - Implica o grau de proximidade emocional que é sentida entre as diferentes gerações da família. Existem variações afetivas e de intimidade que dependem da perspectiva geracional considerada como, por exemplo, o género de cada geração.

**Solidariedade Consensual** - Diz respeito à importância da semelhança ou do acordo entre crenças e valores das diferentes gerações. Esta forma de solidariedade tem sido vista pelos cientistas sociais como sendo um fator importante de estabilidade social.

A similaridade das crenças e dos valores entre os pais e os filhos, e entre avós e netos, é muitas vezes tida como evidente para o sucesso da socialização da estrutura social da vida adulta. Os avós, em particular, são considerados como "administradores da cultura" vigiando contra a "deculturação" e descontinuidade geracional. Os teóricos sociais estrutural-funcionalistas sugerem que sem este tipo de continuidade intergeracional, se criaria uma mudança disjuntiva e conflitual não só no seio da família, mas, também, na sociedade em geral (António, 2010, p.40).

**Solidariedade Estrutural** - Envolve fatores que aumentam ou diminuem as oportunidades para a interação social entre as diferentes gerações da família. Um dos fatores muito apontado é a distância geográfica entre os locais de residência das diferentes gerações de uma família. Outros fatores estruturais da solidariedade são, por exemplo, o estado civil, o género, a idade e o estado de saúde de cada uma das gerações.

**Solidariedade Associativa** - Diz respeito à frequência dos contactos estabelecidos entre as diferentes gerações das famílias. Como é claro a solidariedade estrutural vai ter implicações diretas na própria solidariedade associativa.

**Solidariedade Funcional** - Implica o apoio, a ajuda e a assistência que é transmitida entre as diferentes gerações implicadas. Sabemos que muitos avós servem como fator de estabilidade e funcionam como um recurso para filhos e para netos. Sabemos também que muitas filhas e filhos funcionam como apoio da geração dos avós, sobretudo quando estes começam a ter problemas de saúde que lhes retiram autonomia.

**Solidariedade Normativa** - Tem a ver com as obrigações e deveres perspectivados e com as expectativas estabelecidas nos relacionamentos entre gerações. Trata-se do "sentido do dever" familiar em cada uma das gerações. Há muitos avós que assumem a

educação dos netos sobretudo quando os filhos têm problemas que os impedem. Há também muitos filhos e filhas que assumem o papel de cuidadores dos seus pais doentes por sentirem o "dever moral" de assumir tal tarefa.

O modelo proposto permitiu identificar classes de relações intergeracionais, verificar a multiplicidade de possibilidades relacionais na família e a inexistência de um tipo modal de relações intergeracionais em cada estrato social. Essa proposta suscitou o debate e a emergência de novas formulações. Luescher e Pillemer (1998) afirmam que as abordagens centradas na solidariedade intergeracional se têm revelado insuficientes para apreender os aspetos positivos, negativos, contradições e tensões da vida familiar. Por isso, avançam com o conceito de “ambivalência intergeracional”, que designa as contradições irreconciliáveis subjacentes às relações entre pais idosos e filhos adultos, que podem surgir, por exemplo, perante expectativas concorrentes entre atores sociais (Vicente e Sousa, 2012).

Em Portugal, o interesse pelo estudo das relações e da solidariedade intergeracionais tem crescido nas últimas décadas. Em 2005, realizou-se um Congresso Internacional sobre Solidariedade Intergeracional onde esta problemática foi amplamente debatida. As *Atas* que resultaram do referido evento científico constituem testemunho da relevância social, pedagógica e científica das questões relacionadas com a intergeracionalidade (Reis, 2008).

A literatura reforça a necessidade de construir metodologias de investigação que contemplem um largo espectro de variáveis, para abarcar a variedade, complexidade e multidimensionalidade das relações intergeracionais.

### **Síntese do Capítulo**

Neste capítulo procuramos estabelecer relações entre os conceitos de educação, de envelhecimento e de interculturalidade. No contexto das relações entre envelhecimento e interculturalidade adquire, para nós, especial interesse o conceito de geração por encararmos as relações entre as gerações como uma forma de relações interculturais.

A educação desenvolve-se através de situações presenciadas e experiências vividas por cada indivíduo ao longo da sua vida. Importa referir que o conceito de educação é abrangente e engloba aquilo que tem sido denominado de educação formal

---

(vulgarmente identificada com a escolarização), educação não formal e educação informal (aquela que acontece fora das salas de aula tradicionais). Nas sociedades globalizadas da atualidade, a educação adquire uma importância estratégica e condiciona a própria integração social e laboral dos indivíduos.

Entendemos que a população sénior, quer devido à sua experiência de vida quer devido à sua idade, transporta uma experiência educativa (formal, não formal e informal) com impacto nas suas próprias vidas, nas suas condições existenciais atuais e na própria sociedade global.

Uma geração, no sentido sociológico, é o período de tempo durante o qual a identidade é construída a partir de recursos e significados que estão social e historicamente disponíveis. Neste contexto, as novas gerações criam novas identidades e novas possibilidades para a ação. Podemos afirmar que cada geração tem a sua especificidade identitária, a sua educação e a sua cultura.

Hoje, temos mais gerações, temos uma maior intensidade das relações intergeracionais (potenciada, entre outras coisas, pela elevação da qualidade de vida e pelo desenvolvimento tecnológico), existe maior longevidade das relações entre as gerações (que podem alcançar várias dezenas de anos) e temos uma maior diversificação dos contextos socializantes que incrementa a partilha do conhecimento. O relacionamento entre as diferentes gerações assume uma importância estratégica nos processos educativos e na organização social atual.

No próximo capítulo passaremos a analisar alguns referenciais teóricos que consideramos fundamentais na Educação/Aprendizagem de Adultos e na Educação Intercultural e que traduzem diferentes maneiras de observar e intervir educacionalmente na sociedade, sobretudo na sociedade com as características da atual.



---

### **Capítulo III. Referenciais Teóricos na Educação de Adultos e na Educação Intercultural**

Tal como afirmam Finger & Asún (2003), a educação de adultos tem fundamentos teóricos muito diversificados que nunca foram integrados, quer teoricamente, quer conceptualmente. Acresce que este campo intelectual também nunca teve nem uma prática nem um discurso coerente e articulado quanto à aprendizagem.

De acordo com os mesmos autores, na realidade, há momentos em que a aprendizagem é considerada na esfera puramente individual, contribuindo para o crescimento pessoal. Neste caso a educação de adultos tem como principal referência a psicologia humanista. Há outros momentos em que a aprendizagem é entendida como um processo de desenvolvimento cognitivo que conduz ao conhecimento e a competências intelectuais. Nestes momentos, a educação de Adultos tem como referência a pedagogia iluminista e a teoria crítica, muito difundidas no contexto intelectual europeu. Finalmente, sobretudo na esfera intelectual americana, a aprendizagem é também perspectivada como um processo individual ou coletivo de resolução de problemas. Neste caso, a principal referência é o pragmatismo, que tem enformado grande parte da conceptualização da educação de adultos. "Hoje em dia, à medida que a aprendizagem explode, mais visíveis se tornam as incoerências teóricas e intelectuais da educação de adultos" (Finger & Asún, 2003 p.14).

Devemos referir também que a realidade histórica que serviu de contexto ao arranque da educação de adultos enquanto disciplina intelectual mudou significativamente. Apesar de conceptualizar a aprendizagem de formas diferentes, as três escolas acima mencionadas têm um objetivo global comum: a missão da educação é dar uma face mais humana ao desenvolvimento económico.

No entanto, não deveremos esquecer que a educação de adultos tem servido e serve para muitas mais coisas: para o fomento do desenvolvimento económico sustentável, para promover o desenvolvimento sociocultural, da qualidade de vida, da adaptação à mudança, para fomentar a cidadania, etc. (Carmo, 2007).

A missão acima referida foi expressamente apresentada pela UNESCO no início dos anos 70 e conferiu à educação de adultos uma maior coerência. Esta educação tornou-se

---

sinónimo de democracia e desenvolvimento, embora sem nunca questionar o modelo de desenvolvimento industrial que, na prática, legitimou. As raízes intelectuais é que permanecem menos coerentes. Neste contexto, é pertinente lembrar o que afirmam Finger & Asún (2003) referindo à educação de adultos:

O seu fundamento intelectual é que permanece pouco consistente; baseia-se numa oposição política entre aprendizagem e participação no desenvolvimento, por um lado, e escolarização e meritocracia por outro. Desde então - e este é um resultado positivo - a educação de adultos tornou-se sinónima de democracia e desenvolvimento humano. O aspecto negativo é o facto de nunca ter questionado o desenvolvimento industrial, mas tê-lo, pelo contrário, legitimado, ao contribuir ativamente para a sua humanização - uma tarefa de dimensões quase religiosas (ob. cit., p.14).

Ivan Illich veio questionar esta "missão" e tarefa legitimadora do sistema industrial característica da educação de adultos. Este autor é considerado, na literatura, o pensador pioneiro na educação de adultos ao contestar o próprio fundamento desta educação. "O seu pensamento é, hoje e mais do que nunca, relevante, quando a própria ideia de desenvolvimento industrial "sustentado" se esfuma, enquanto as instituições que a suportam tentam sobreviver... assim tornando a situação ainda pior" (*idem*). Numa ótica Illichiana a educação de adultos deverá contribuir para a mudança social no domínio das relações sociais, das relações de género, das relações de raça, das relações de trabalho, das relações entre grupos de idades e no domínio do ambiente.

Sintetizando, a educação de adultos assume-se claramente como uma educação para a cidadania nas suas diversas vertentes (Carmo, 2014).

## **1. Principais Tradições Históricas na Educação de Adultos**

Para a elaboração deste subcapítulo baseamo-nos sobretudo no trabalho de Mattias Finger e José Manuel Assún (2003) sobre educação de adultos e nos trabalhos de Hermano Carmo (1997, 2007, 2008) sobre ensino superior a distância e onde também se faz ampla referência à educação de adultos.

### **1.1. Pragmatismo**

O pragmatismo constitui uma base teórica, de origem americana, da educação de adultos em muita da literatura produzida sobre este assunto. As raízes da educação pragmatista americana encontram-se nas ideias de John Dewey. As suas ideias foram

---

inicialmente aplicadas no contexto americano por Eduard Lindeman. Como refere Brookfield (1987), Lindeman formulou e implementou uma concepção da educação de adultos que ainda hoje permanece um substrato conceptual no campo da teoria e prática educativa nos Estados Unidos e noutros países de expressão inglesa.

**John Dewey** (1859-1952) escreveu diversos livros embora a literatura refira especialmente dois: *Democracy and Education* (1ª edição em 1916) e *Experience and Education* (1ª edição em 1938).

A filosofia da educação de Dewey apresenta-se de natureza antropológica: baseia-se nas capacidades de desenvolvimento que denomina "crescimento". Na sua visão otimista, a democracia é instrumental neste processo de crescimento ilimitado (Finger & Asún, 2003). Este autor atribui à espécie humana um conjunto de capacidades específicas e características: construir ferramentas, linguagem e plasticidade. Nesta lógica, a espécie humana tem a capacidade de moldar, cada vez melhor, o ambiente, tornando a natureza humanizada. Para este autor a humanização da natureza é uma missão e o próprio ser humano constitui a consciência da natureza. O autor não perspetiva a destruição da natureza por parte da humanidade. Nesta lógica, a ciência representa uma ferramenta para o desenvolvimento e para o crescimento. A ciência constitui a plasticidade aplicada. A educação e a aprendizagem, tal como a ciência, apenas fazem sentido como parte do processo de humanização, desenvolvimento e crescimento. Acresce que a aprendizagem, a educação e a ciência não são fins, em si mesmas, mas são, sobretudo, funções no processo global de humanização. Em síntese, esta filosofia defende que a aprendizagem é sempre parte de um processo de crescimento antropológico mais abrangente. Entende-se que quaisquer problemas que ocorram durante este processo constituem oportunidades de aprendizagem e que o que for bom para o ser humano individual será também bom para a espécie humana.

Segundo a teoria de Dewey, a educação desempenha um papel fundamental no que diz respeito ao progresso dos processos de humanização, desenvolvimento e crescimento. Nesta lógica, a educação apresenta três funções principais. Uma primeira função é *preparar* as pessoas e socializá-las nos costumes fundamentais da sociedade. Uma segunda função é a de *potenciar* a inovação e a criatividade. E uma terceira função é de *aumentar a capacidade de ação* e de resolução de problemas. A educação deve também garantir a todos os membros da comunidade a oportunidade de ter experiências

significativas e de aprender com as mesmas. A diversidade e a equidade são fundamentais: quanto mais diversificada for a comunidade, maior será a capacidade de inovação; e quanto maior for a igualdade para participar, maior será também a capacidade de crescimento de desenvolvimento.

Segundo este autor, tal como a espécie humana aprende com as experiências, também o indivíduo aprende através das suas experiências consciencializadas. A aprendizagem experiencial deste autor, e de outros pragmatistas, tem como referência a experimentação científica. Ou seja, os observadores/cientistas têm uma ideia/teoria, fazem uma experiência real, confirmam ou não a ideia/teoria e modificam esta em consequência da experiência. Nesta lógica, a reflexão é insuficiente nos processos de aprendizagem. Existe um ciclo mais complexo em que a reflexão vai sempre sendo moldada pelas novas experiências reais.

Segundo Apple (1996), apesar de Dewey não ter construído nenhuma teoria específica da educação de adultos, ele influenciou toda a educação americana. A sua visão ampla do campo educativo coaduna-se perfeitamente com a educação de adultos: é para todos, por todo o tempo e em todo o lado. Nesta ótica, existe também uma ligação entre a educação e a democracia: deve ser para todos e não é apenas um conteúdo ou uma técnica mas é também um meio de fazer progredir o processo de humanização, respeitando o indivíduo que experimenta. Neste contexto, Dewey constitui também um fundador da aprendizagem experiencial: as experiências são um material de construção das aprendizagens e a ação é uma parte implícita no ciclo de aprendizagem. Isto implica "aprender fazendo".

Os críticos de Dewey acusam-no de ser vago e abstrato no seu ideal máximo de "desenvolvimento e crescimento". Preconizam que este ideal é, realmente, um processo transformado num fim em si mesmo, enquanto que a educação, a aprendizagem, a diversidade e a democracia constituem meios para levar mais longe este processo. Acusam-no também de ter uma conceção mítica da ciência, a qual não é apenas um instrumento para o desenvolvimento mas constitui, além disso, um modelo geral para a aprendizagem. É criticado por ter uma visão mais filosófica do que sociológica ou política da educação.

---

Um outro autor a considerar dentro da Corrente Pragmática é **Eduard Lindeman** (1895-1953).

Este autor introduziu a obra de Dewey no campo da educação de adultos. Por este facto começou a ser considerado o fundador da educação de adultos nos Estados Unidos (Brookfiels, 1987). Poderemos considerar que Lindeman e Dewey têm uma filosofia da aprendizagem que é comum. Lindeman concretizou-a mais ao situa-la no campo social.

Para este autor, a educação de adultos "é uma espécie de cooperação não autoritária entre aprendentes, cujo principal objetivo é indagar o significado da aprendizagem"(Finger & Asún, 2003, p. 42). Lindeman utiliza o termo "significado" numa perspetiva sociológica: é o esforço para atribuir coerência à vida fragmentada das pessoas que habitam e trabalham num ambiente industrial. Citando este autor:

A educação de adultos é uma aposta cooperativa na aprendizagem não autoritária e informal, cujo principal propósito é descobrir o significado da experiência; (...) uma técnica de aprendizagem para adultos que faz com que a educação coincida com a vida e, assim, a eleve ao nível de uma experiência (Lideman, 1925, p.3, citado por Brookfield, 1987, p.122).

Lindeman, contrariamente a Dewey, distingue claramente a formação vocacional - relacionada com o mundo do trabalho - da formação não vocacional - relacionada com a vida em geral. Nesta ótica, a função da educação de adultos não é, especificamente, melhorar o mundo do trabalho mas é, sobretudo, incorporar o mundo do trabalho na vida das pessoas. Assim, a educação de adultos torna-se coincidente com a educação não vocacional, sendo que aquela constitui uma resposta à vida fragmentada dos trabalhadores da sociedade industrial. Aqui a educação de adultos tem um carácter voluntário e não conduz à obtenção de graus ou credenciais. Metodologicamente, Lindeman começou por dar ênfase às situações concretas e às experiências vividas (e não às disciplinas), tal como Dewey. Também aqui, o objetivo da educação de adultos é fazer avançar o processo de desenvolvimento (quer dos indivíduos quer da espécie humana), sendo que os conteúdos constituem apenas um instrumento para alcançar o referido objetivo. Esta ótica pragmatista teve grande impacto na educação de adultos, uma vez que levou ao desenvolvimento de muitas técnicas que facilitam a aprendizagem pelos próprios. Acresce que também dele (Lindeman) provém a ideia (muito divulgada) segundo a qual o que conta é o facto de as pessoas aprenderem e não o que aprendem, ideia que foi posteriormente retomada pela educação de adultos humanista. Lindeman

defende como método didático, na educação de adultos, os grupos de discussão, o trabalho de grupo e a aprendizagem colaborativa.

Em síntese, este autor aplicou o pensamento de Dewey ao campo da educação de adultos, enriquecendo-o com alguns instrumentos metodológicos. No entanto, todas as críticas que foram feitas a Dewey também se aplicam a Lindeman. Após Lindeman, a educação de adultos de tradição pragmatista tomou dois rumos distintos: a aprendizagem experiencial, por um lado, e o interacionismo simbólico, por outro lado (Finger & Asún, 2003).

**A aprendizagem experiencial** constitui uma temática muito referida na literatura da educação de adultos (Boud, Coher e Walker, 1993). Um dos principais autores frequentemente associado a este tipo de aprendizagem é David Kolb e a sua obra intitulada *Experiencial Learning: Experience as the Souce of Learning and Development* (1984) constitui aqui uma referência incontornável.

Outros autores de referência tais como Donald Schon e Chris Argyris combinaram a aprendizagem experiencial com a abordagem de investigação-ação de Kurt Lewin e aplicaram a combinação à aprendizagem de gestão (Finger & Asún, 2003).

**Kurt Lewin** (1890-1974) procurou aplicar o pensamento de Dewey às organizações. Ao fazê-lo associou duas tradições teóricas: o pragmatismo americano e a fenomenologia alemã. Este autor influenciou significativamente a educação de adultos com os seus contributos psicossociológicos para a investigação-ação, para a aprendizagem na ação e para a dinâmica de grupos (Carmo, 2008).

Lewin tinha como objetivo melhorar as organizações através do envolvimento dos participantes/interessados na solução dos problemas da sua organização. A denominada "investigação-ação" constitui, sobretudo, um instrumento de desenvolvimento das organizações que aplica o círculo de aprendizagem de Dewey à resolução dos problemas organizacionais. A ação constitui um passo fundamental no processo de transformação tal como também acontece com a reflexão sobre as mudanças acontecidas. Daqui resulta um modelo de aprendizagem de "reflexão na ação" que influenciou substancialmente os praticantes da educação de adultos.

---

O grupo é o instrumento fundamental do modelo de reflexão na ação de K. Lewin (Carmo, 2008). O *training group* ou "grupo de formação" deveria ser composto não apenas pelos trabalhadores e pelos gestores que analisariam os resultados das respectivas aprendizagens, mas também pelos investigadores externos que analisariam os efeitos das duas intervenções nas mesmas organizações.

Este autor considerava que algum distanciamento em relação à organização daria maior liberdade aos indivíduos participantes/intervenientes para refletirem, criticarem e aprenderem. Podemos dizer que Lewin construiu uma aplicação prática do ciclo de aprendizagem de Dewey, criando um processo que tinha como grande objetivo ajudar uma organização a crescer e desenvolver-se.

Muitos consultores de desenvolvimento organizacional acabaram por adotar o modelo de Lewin composto de "ação- reflexão- ação" que depois aperfeiçoaram e adaptaram a cada situação. Sinteticamente, pode dizer-se que este autor influenciou muitas práticas de mudança e desenvolvimento organizacional nas últimas décadas.

**David Kolb** (1939-) deu um contributo significativo para o campo da educação de adultos e também se baseou na obra de Dewey. Kolb destacou-se, sobretudo, na área da construção de instrumentos de diagnóstico, relacionados com os denominados "estilos de aprendizagem" (Sims e Sims, 1995; Sternberg, 1997).

Na perspetiva de Kolb (1984), o "ciclo de aprendizagem" tem os seus fundamentos, simultaneamente, em Dewey, Lewin e Piaget, sendo que considera estes três autores como os fundadores da teoria da aprendizagem experiencial. Apesar de poder ser polémica a mistura do pragmatismo americano com o cognitivismo europeu, Kolb efetua-a e defende-a. A teoria de Kolb da aprendizagem experiencial é essencialmente um mecanismo através do qual os indivíduos estruturam a realidade e interiorizam essa estruturação. Este mecanismo é composto por quatro etapas: (1) experiência concreta; (2) observação reflexiva; (3) concetualização abstrata; (4) experimentação ativa.

Tal como é referido por Finger & Asún (2003), Kolb procura conciliar "um mecanismo de reflexão na ação (Lewin), uma filosofia (Dewey) e um modelo de aprendizagem (Piaget)" (ob. cit., p.46). O modelo de aprendizagem experiencial de Kolb apresenta basicamente seis características:

1. A aprendizagem é perspectivada em termos de processo e não de resultados. Este conceito provém tanto de Dewey como de Piaget, visto que não há estatismo nas ideias. Estas são permanentemente formuladas e reformuladas face às realidades concretas. O conhecimento não é absoluto.
2. A aprendizagem é um processo experiencial e progride através de experiências contínuas. Durante o processo experiencial, salientam-se quatro capacidades ou processos de adaptação:
  - a. a capacidade de ter experiências concretas;
  - b. a capacidade para efetuar observação reflexiva;
  - c. a capacidade para efetuar conceptualização abstrata;
  - d. a capacidade para efetuar experimentação ativa.
3. A aprendizagem resulta da combinação destas quatro capacidades.
4. A aprendizagem constitui uma adaptação ao mundo.
5. A aprendizagem requer um leque de interações entre o indivíduo e o meio. As experiências acontecem nestas interações.
6. Como resultado da interação há criação de conhecimento.

Tal como é referido por Finger & Asún (2003), no modelo de Kolb existem dois eixos estruturantes das quatro capacidades referidas acima e que conduzem à definição de estilos de aprendizagem: a) o eixo da tensão entre a "extensão" (experimentação) e a "intenção" (observação reflexiva); b) o eixo da tensão entre a "apreensão" (experienciação concreta) e a "compreensão" (conceptualização abstrata). A referida estrutura define quatro setores correspondentes a estilos diferentes de aprendizagem:

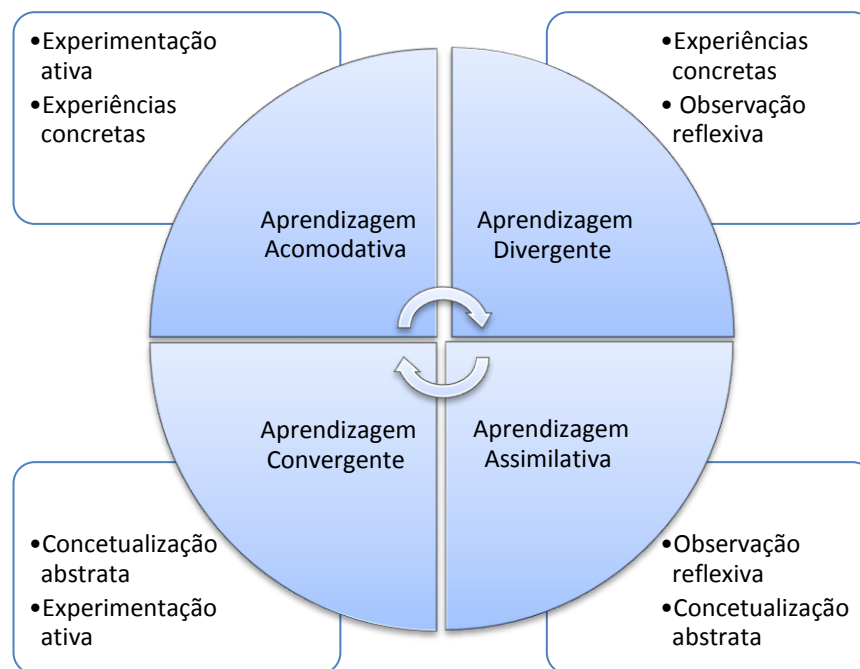
convergência (isto é, conhecimento convergente ou estilo de aprendizagem convergente), caracterizada pela combinação entre a conceptualização abstrata e a experimentação activa;

divergência, caracterizada pela combinação entre experiência concreta e observação reflexiva;

assimilação, caracterizada pela combinação entre conceptualização abstrata e observação reflexiva;

acomodação, caracterizada pela combinação entre experimentação activa e a experiência concreta (ob. cit., p.47).

**Ilustração 3 - Estilos de aprendizagem de Kolb**



Fonte: Elaboração nossa com base em Kolb (1984) e Finger & Asún (2003).

Kolb serviu-se de questionários para fazer a classificação dos indivíduos segundo os seus estilos de aprendizagem. Neste contexto, os indivíduos poderão ser classificados de "convergentes", "divergentes", "assimilantes" ou "acomodantes", em função do seu modo particular de adaptação ao mundo. Os estilos de aprendizagem deste autor constituem formas de categorizar as pessoas e têm tido várias aplicações: têm servido para orientação da aprendizagem, têm servido no da consultoria profissional e também foram utilizados na área da formação de equipas. Esta tipologia de estilos de aprendizagem constitui um exemplo da aplicação da teorização pragmatista à gestão das aprendizagens individuais e de grupo.

**Chris Argyris** (1923-) e **Donald Schon** (1931-1997), com obras bastante extensas e variadas, também se debruçaram, sobre a aprendizagem experiencial e conceptualizaram a denominada "aprendizagem de dupla volta" (1974). Estes autores constituem grandes referências para a "aprendizagem organizacional" e ambos partilham das teorias pragmatistas da aprendizagem com origem em Dewey. Tal como afirmam Finger & Asún (2003):

O contributo de Argyris e Schon tem essencialmente a ver com o aprofundamento da concetualização do ciclo de aprendizagem e do processo de aprendizagem experiencial. Definiram o que designam por "teoria-na-acção". A sua concepção

básica é a de que cada pessoa tem em mente uma "teoria", ou seja, um modelo que orienta a ação. Esta "teoria" é uma etapa no ciclo de aprendizagem pragmatista, que Kolb designou por "conceptualização abstrata" e a que Dewey chamou "hábitos". Tratando-se apenas de uma etapa no ciclo de aprendizagem, esta "teoria" não pode existir sem relação com a prática, isto é, sem que seja constantemente posta à prova na prática. A ideia nuclear de Argyris e Schon é a de que através de reflexão sobre a teoria na acção - tornando explícitos os pressupostos ou a visão do mundo que está subjacente à acção através da chamada aprendizagem de dupla volta - o indivíduo aprende mais depressa do que percorrendo todo o ciclo de aprendizagem que Argyris e Schon chamam de "volta simples" (ob. cit., pp. 47-48).

Ou seja, trata-se de refletir sobre a forma como a ação é concetualizada (a reflexão dobre a teoria-na-ação) o que faz com que o indivíduo aprenda e, finalmente, se comporte de modo diferente.

A contribuição de Argyris e Schon para a teoria da aprendizagem pragmatista é, essencialmente, a de terem introduzido o termo "teoria-na-ação" o que atribui á função de concetualização abstrata maior estrutura e coerência. Acresce também que, devido à "aprendizagem-na-ação" estes autores dão um novo enfoque à teoria da aprendizagem pragmatista.

Contrariamente aos ciclos de aprendizagem de Dewey, de Kolb ou de Lewin onde, resumidamente, se aprendia por tentativa-erro, a concetualização de Argyris e Schon perspectiva a aprendizagem numa lógica de reflexão crítica sobre a teoria-na-ação. Isto quer dizer que já não é necessário fazer todo o ciclo de aprendizagem para continuar a desenvolver a teoria. É suficiente reestruturar a teoria através da aprendizagem de dupla volta. Citando Finger & Asún (2003), referindo-se à teorização de Argyris e Schon:

Isto tem implicações no papel a desempenhar pelo formador de adultos. Em vez de facilitador do ciclo de aprendizagem de uma pessoa, o formador de adultos torna-se um orientador (coach) ou mentor que ajuda os indivíduos (gestores, profissionais ou trabalhadores) a refletir sobre as suas teorias na acção. Por outras palavras, o mentor ou supervisor de Argyris e Schon ajuda os gestores (...) a explicitar as suas teorias e não, como Lewin teria feito, e refletir sobre a acção e as suas consequências (ob. cit., p.49).

Neste contexto, o trabalho do formador consiste, essencialmente, em ajudar o aprendente individual a perceber a eventual discrepância entre a "teoria abraçada" (o que as pessoas pensam sobre o que fazem) e a "teoria em uso" (o que as pessoas fazem na realidade).

---

Para Argyris e Schon, a diferença entre a "teoria abraçada" e a "teoria em uso" é o grande instrumento que o formador utiliza para conduzir um gestor à reflexão sobre a sua "teoria abraçada". O papel do formador (orientador) é, assim, fundamental visto que sem ele as pessoas poderiam não detetar facilmente as discrepâncias entre a "teoria abraçada" e a "teoria em uso". O orientador constitui um facilitador da aprendizagem de adultos e é também uma espécie de mentor intervencionista que ajuda os indivíduos na reflexão sobre a "teoria abraçada". Deste modo, os referidos autores contribuíram para uma maior clarificação do papel do formador de adultos em todo o processo de aprendizagem. No entanto, eles limitaram muito o seu contributo à área da gestão organizacional.

O **Interacionismo Simbólico** constitui uma outra versão do pragmatismo americano e teve origem na cidade de Chicago nos princípios do século XX. Naquela época, esta cidade estava em forte crescimento urbano e acelerada industrialização e apresentava também diversos problemas sociais (pobreza, crime, desemprego, imigração desintegrada, etc.). Esta realidade social tornou-se também o objeto de estudo de vários cientistas sociais. Neste contexto, desenvolveu-se a denominada Escola de Sociologia de Chicago (Ross, 1991).

A Escola de Chicago teve as suas raízes intelectuais no pragmatismo e na fenomenologia alemã (quase todos os sociólogos percursores desta escola fizeram a sua formação inicial na Alemanha). Os investigadores desta escola privilegiaram o estudo dos problemas que observavam no seu quotidiano imediato e, metodologicamente, foram influenciados pelo jornalismo e pelos métodos participativos. A metodologia biográfica teve aqui especial importância e desenvolvimento. Neste contexto, o investigador procurava compreender a realidade social a partir de uma experiência vivida ou narrada (Vila Nova, 1997).

**George Herbert Mead** (1863-1931) e **Herbert Blumer** (1900-1987) teorizaram a epistemologia subjacente à Escola de Chicago. A teorização do interacionismo simbólico pode ser encontrada na obra de Mead (1934), *Mind, Self and Society* e também na de Blumer (1969), *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. O Interacionismo constitui uma base sobre a qual se desenvolveram a etnometodologia (Garfinkel, 1967) e a *grounded theory* (Glaser e Strauss, 1967; Turner, 1997).

---

O interaccionismo simbólico é basicamente a aplicação do pragmatismo ao reino da linguagem, isto é, a interação humana simbólica. Está ao mesmo nível de abstração do trabalho de Dewey e tem também semelhanças com ele, na medida em que considera que os humanos são fundamentalmente diferentes de outras espécies, precisamente pela sua capacidade de manipular símbolos. Os humanos funcionam, portanto, num universo simbólico, que é o que o interaccionismo simbólico trata (Finger & Asún, 2003, p.50).

Segundo os autores acima citados, as ideias nucleares do interaccionismo simbólico podem resumir-se nas seguintes premissas que são também fundamentais para o entendimento das teorias sobre a aprendizagem adulta de Jarvis e Mezirow (Blumer, 1969):

- Os seres humanos agem em relação às coisas e/ou situações conforme o significado que estes atribuem a essas mesmas coisas e/ou situações. O comportamento humano é, sobretudo, função do significado que as coisas têm para cada pessoa e não do que é objetivamente a realidade. Ou seja, não existe realidade objetiva quando acontece a interação humana. Não há situações pré determinadas. Faz-se uma crítica ao determinismo sociológico e psicológico.

- O significado que as coisas e/ou situações têm para os indivíduos não é pessoal, é o resultado da interação social. Ou seja, o significado consolida-se progressivamente através da interação humana num determinado meio social. Aqui há uma crítica ao psicologismo relativista onde impera a ideia de que o significado é meramente pessoal e ao realismo que considera que as coisas têm significado por si mesmas.

- O significado pode ser continuamente modificado através do processo de interação pessoal. As pessoas, nos seus processos de interação e através do relacionamento social, podem sempre construir significados diferentes sobre as situações, primeiro pessoalmente e depois partilhados na interação, o que faz com que os significados coletivos possam estar em permanente mutação.

Em síntese, a teoria do interaccionismo simbólico pode ser considerada não estrutural, apolítica e não institucional pois entende que as pessoas vivem num universo puramente simbólico, onde as suas relações e interações são, em última análise, matéria de simbolismo e objeto de interpretações.

---

Neste contexto, surge a teoria da personalidade de Herbert Mead que preconiza que a personalidade e a identidade dos indivíduos são produtos de interações sociais simbólicas com as situações e com os outros. As pessoas são resultados da interação com meios e com outras pessoas. Mead considera que o *self* é a identidade de um indivíduo e esta advém da interação entre esse indivíduo e o seu ambiente simbólico. Esta identidade é também o resultado de interações cumulativas durante o passado do indivíduo. O self tem uma dupla dimensão: dimensão individual e dimensão social. É individual pois a história cumulativa da interação de um indivíduo com o seu ambiente simbólico é única e pessoal. É social na medida em que, ao ser moldado pelos significados sociais das coisas, o indivíduo está também em harmonia com o mundo simbólico da sociedade. Resumidamente, uma pessoa é simultaneamente um indivíduo e um ser social.

A representação (*role-taking*) é outro dos conceitos-chave de Mead, pois é o meio através do qual significado individual e coletivo evoluem. A representação está relacionada com a capacidade humana ou a possibilidade de o ser humano se colocar no lugar dos outros - ver-se a partir da perspectiva de outros. Mead distingue aqui entre o "eu" - o que alguém (simbolicamente) é num dado momento - e o "me" - como alguém se vê a partir da perspectiva de outrem. A representação é o movimento do "eu" para o "me": quando alguém tenta ver-se como os outros o veem. Ao desempenhar tais papéis, a pessoa tenta adaptar o seu comportamento ou as suas acções de forma a adaptarem-se ao que é esperado (Finger & Asún, 2003, p. 51).

Podemos aqui reconhecer o ciclo experimental de Dewey introduzido num contexto teórico simbólico. Assim, um indivíduo interage com o ambiente simbólico (experiência concreta) e extrai desta interação a perspectiva do "me" (observação reflexiva), tenta adaptar-se ao modo como os outros o vêem (conceptualização abstrata) e, depois, age em concordância com o que é esperado (experimentação ativa).

No percurso do ciclo de aprendizagem simbólica, a o indivíduo constrói a sua identidade e simultaneamente, através das suas ações, colabora na configuração da forma do próprio mundo simbólico. O desenvolvimento advém da discrepância permanente entre o modo como um indivíduo se vê e o modo como os outros o vêem. Por meio da representação o indivíduo é levado a diminuir a referida discrepância. Neste contexto, a referida pressão nunca termina, pois ninguém pode existir fora do mundo simbólico. O eterno desafio é o de conseguir manter a individualidade e, simultaneamente, estar em concordância com o que é expectado pela sociedade.

---

**Peter Jarvis** (1937-) é um autor de origem britânica que, com a sua vasta obra, contribuiu para o desenvolvimento da teorização da educação de adultos. Situa-se no contexto do pragmatismo e do interacionismo simbólico. Como teórico, Jarvis preocupa-se basicamente com a aprendizagem do adulto no seu contexto social. Neste âmbito, é de referir a obra *Adult Learning in de Social Context* (1987a).

O grande contributo teórico de Jarvis para a educação de adultos consiste na transposição do interacionismo simbólico para um modelo de aprendizagem adulta que associa a sua conceção sociológica do aprendente adulto ao mecanismo de aprendizagem pragmatista. Assim, segundo este autor a aprendizagem experiencial não leva unicamente a novos conhecimentos, atitudes e capacidades mas conduz também à edificação do *self* que denomina "pessoa". O modelo de Jarvis da aprendizagem adulta é semelhante à teoria da "autoconstrução" de Mead. Aquilo que Jarvis denomina "contexto social" da aprendizagem do adulto é muito semelhante ao ambiente simbólico de Mead, no qual evolui o *self* (a pessoa de Jarvis). Ou seja, aquilo que Jarvis denomina de "aprendizagem do adulto no contexto simbólico" constitui um ciclo de aprendizagem experiencial colocado dentro de um ambiente simbólico. Deveremos referir que se verificam algumas divergências entre o pensamento de Jarvis e o dos teóricos pioneiros do pragmatismo. Neste contexto é pertinente citar Finguer & Asún, (2003).

Acresce que, enquanto que, para Dewey e Kolb, a realidade era a realidade física que as pessoas experienciam, para Jarvis, é a realidade simbólica. Se, para Dewey, Kolb, Lewin e até mesmo para Argyris, o ciclo de aprendizagem pragmatista é basicamente um meio de resolver problemas, para Jarvis, ao situa-lo num contexto simbólico, é um meio de construção do *self*, da pessoa, isto é um instrumento para a construção da identidade. Assim, a aprendizagem do adulto, para Jarvis, significa auto desenvolvimento da identidade. Também há resolução de problemas no processo porque a imagem que é apresentada aos outros não corresponde à imagem que os outros têm; ou vice-versa, (...). Em qualquer dos casos, há uma discrepância que, de acordo com Jarvis, impulsiona a aprendizagem (do adulto) (ob. cit., p.53).

Sinteticamente, Jarvis desenvolveu um modelo de aprendizagem do adulto que torna a aprendizagem muito semelhante ao autodesenvolvimento da identidade, embora aqui não existam estádios ou fases de desenvolvimento humano. Neste contexto, o desenvolvimento do *self* é um processo de se tornar mais individualizado e mais socializado, ou seja, mais adaptado ao ambiente simbólico do contexto social. Consequentemente, a educação de adultos tem aqui a função de ajudar as pessoas a

---

adaptarem-se ao meio social envolvente, reforçando simultaneamente a sua individualidade (ob. cit.).

**Jack Mezirow** (1923-) construiu uma teoria da aprendizagem de adultos, ligando esta aprendizagem à mudança social. A sua teoria de "transformação de perspectiva" está fortemente alicerçada quer na filosofia pragmatista quer no interacionismo simbólico.

O fundamento intelectual e prático da obra de Mezirow reside no desenvolvimento da comunidade americana - o esforço de integrar pessoas de diferentes origens sociais e étnicas em comunidades coerentes, um esforço bastante típico de uma sociedade composta por emigrantes. Uma vez que ele vem de Minesota, um estado muito influenciado pelas ideias escandinavas sociais-democratas e mesmo socialistas, é bastante natural a sua preocupação com o desenvolvimento da comunidade numa perspectiva social (Finger & Asún, 2003, p. 54).

Mezirow elaborou uma tese de doutoramento, que publicou em 1991, intitulada *Dimensões Transformativas da Aprendizagem do Adulto* (Mezirow, 1991a). Na sequência das suas reflexões, este autor vê a aprendizagem do adulto como uma forma evolutiva de ver as coisas (elaboradas simbolicamente). Ele procura dar uma **orientação concreta a esta evolução**, que ele perspectiva como uma espécie de emancipação individual e social. Referindo-se a Mezirow, Finger & Asún (2003) afirmam:

O seu principal esforço intelectual é o da conceptualização do processo de introdução dessa orientação no ciclo de aprendizagem pragmatista. Para o efeito, distingue entre "estruturas de sentido" e "perspetivas de sentido" um pouco por analogia com a distinção de Argyris e Schon entre "teoria abraçada" e "teoria-em-uso". No entanto, Mezirow não se lhe refere, mas sim à distinção linguística (Chomski) entre estrutura profunda e estrutura de superfície. Existe uma gramática (perspetivas de sentido) que gera um número ilimitado de frases gramaticais corretas (estruturas de sentido). Para evoluirmos no nosso modo de olhar as coisas, é necessário centrar a reflexão crítica na gramática - isto é, nas perspetivas de sentido - e não na superfície - isto é as estruturas de sentido, onde, infelizmente ocorre a maior parte da aprendizagem (ob. cit., p.57).

No contexto da teoria de Mezirow, a transformação de perspectiva (das perspetivas de sentido) acontece quer por causa de um "dilema desorientador"- por exemplo, o desfazamento entre a experiência e a perspectiva de sentido - quer através de pequenas mudanças nas estruturas de sentido, as quais podem acabar por gerar discrepância entre uma estrutura de sentido e uma perspectiva de sentido.

Segundo esta teoria, a mudança das estruturas de sentido pode ser conseguida através da reflexão simples mas a transformação nas perspetivas de sentido apenas pode ser alcançada através da "reflexão crítica", ou seja, questionando os "pressupostos

---

fundamentais" e os "princípios orientadores". Neste quadro, a verdadeira aprendizagem do adulto acontece quando se dá a transformação de perspectiva. As melhores condições para a aprendizagem transformativa do adulto são as que Habermas (1971, 1984, 1987) identificou como condições para o discurso comunicativo.

É neste momento de aprendizagem comunicativa, através do discurso racional, que a reflexão crítica pode realmente desenvolver todo o seu potencial e ajudar o indivíduo a questionar as suas próprias premissas básicas, e, ao fazê-lo, ajudá-lo a transformar as suas perspectivas. Uma tal transformação de perspectiva irá conduzir a uma perspectiva (mais) inclusiva, diferenciada, permeável e integrada. A transformação de perspectiva é, deste modo, concebida como idêntica ao processo de desenvolvimento do adulto (Finger & Asún, 2003, p.57).

Mezirow tem sido criticado sobretudo pelo facto de misturar diferentes filosofias e epistemologias, para muitos consideradas incompatíveis, tais como o pragmatismo e o Marxismo. No entanto, ele parece ter o mérito de não se limitar a sumariar os vários contributos teóricos dos outros e de procurar também analisar criticamente os conceitos que adota, tentando ainda integrá-los na sua teoria. Os marxistas criticam este autor também pelo facto de ele não apresentar uma teoria da mudança social (Welton, 1995).

No campo das **críticas globais à educação pragmatista**, é de referir a crítica que lhe é feita por ela nunca ter problematizado profundamente o paralelismo entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento da sociedade. Neste contexto, afirma-se que a deficiência na referida problematização conduz a uma outra falha na conceptualização da relação entre a educação de adultos e a mudança social. Estas teorias pragmatistas são também criticadas pelo facto de não questionarem nem problematizarem as instituições e estruturas sociais. Na sequência destas críticas afirma-se que as ideias pragmatistas não constituem teorias mas são, sobretudo, técnicas para diagnosticar ou facilitar o ciclo de aprendizagem.

## **1.2. Humanismo**

No contexto da educação de adultos, o humanismo não está completamente desligado do pragmatismo. Segundo Finger & Asún (2003), um dos autores mais emblemáticos na educação de adultos, Malcolm Knowles, recebeu influências dos pragmatistas, apesar de a sua maior influência provir da psicologia de Carl Rogers.

Na década de 50 do século XX, Abraham Maslow publicou a obra que serve da grande referência e resume as principais ideias das teorias humanistas, *Motivação e*

---

*Personalidade*. "A ideia de que a motivação humana está relacionada com a satisfação de necessidades, sendo a auto-realização a mais fundamental das necessidades" (Finger & Asún, 2003, p.61), resume a essência do pensamento humanista. Contudo, o pensamento humanista enquadra-se no contexto da filosofia existencial que floresceu na Alemanha e em França entre as duas grandes guerras. Tal como o humanismo, o existencialismo coloca em relevo a particularidade da existência, a liberdade e a possibilidade de autodesenvolvimento dos seres humanos.

A educação de adultos humanista tomou como principal referência a psicologia humanista o que a coloca claramente na esfera da própria psicologia. A psicologia humanista é considerada uma espécie de "terceira via", ou seja, constitui um esforço de afastamento das duas escolas de pensamento que predominaram no princípio do século XX, na área da psicologia.

Por um lado, tínhamos a abordagem behaviorista de Watson, Thorndike, Pavlov e Skinner, considerada verdadeiramente científica. O seu enfoque era o comportamento observável e mensurável e considerava que a aprendizagem mudava automaticamente o comportamento através do condicionamento e reforço por meio de estímulo-resposta. Por outro lado, tínhamos a abordagem psicanalítica de Sigmund Freud, Carl G. Jung e Erik Erikson, focalizando as componentes subconscientes e irracionais do comportamento: mecanismos de defesa, necessidades e transferência (Finger & Asún, 2003, p.61).

A psicologia humanista, enquanto abordagem existencialista, contestou a ideia de o comportamento ser pré-determinado quer pelo ambiente quer pelo subconsciente e procurava considerar a capacidade de cada indivíduo poder controlar o seu destino. Neste contexto intelectual, as pessoas são consideradas como fundamentalmente boas e têm liberdade para controlar as suas ações e escolhas. Esta psicologia gerou conceitos fundamentais no campo da educação de adultos que iremos analisar.

**Carl Rogers** (1902-1987) é considerado um autor paradigmático do humanismo embora com raízes intelectuais diversificadas (Agronomia, Teologia e Psicologia). Segundo Carmo (2008) e Finger & Asún (2003), podemos considerar que encontramos três pressupostos básicos no pensamento de C. Rogers:

O primeiro é a concepção de que o ser humano é activo e livre, isto é, fundamentalmente bom (...). O segundo é a perspectiva de que os seres humanos têm um impulso interior, uma motivação intrínseca, para o autodesenvolvimento (...). O terceiro é a ideia de que a ativação deste potencial que reside no interior do ser humano depende fortemente do ambiente, o qual decide, em última análise, se

---

este potencial para o autodesenvolvimento pode ou não desabrochar. O que significa que num ambiente favorável, todos os seres humanos, tal como todas as plantas e todos os animais, se podem desenvolver. Aqui Roger está muito próximo do pragmatismo americano, com a diferença de que a unidade relevante é o indivíduo, sendo a sociedade o seu ambiente (ob. cit., p.63).

O quadro de referência de C. Rogers é fundamentalmente terapêutico apesar de, na última fase da sua vida, ter alargado a perspetiva à educação e à mudança. "O seu propósito último é ajudar o indivíduo a crescer" (*idem*). Este crescimento é conseguido através da criação de um ambiente favorável e potenciador do desabrochar dos indivíduos. A criação do referido ambiente requer do ser humano um conjunto de características, tais como: compreensão, empatia, autenticidade, respeito pelo outro, cordialidade, amor, etc. Todas as referidas características fazem parte de um relacionamento humanista que ele resume no conceito de *não diretividade*. Neste contexto, uma relação que possibilita o crescimento das pessoas é uma relação não diretiva.

O processo de desenvolvimento e crescimento pessoal caracteriza-se por uma redução da "incongruência" entre a "experiência" e o "significado" que ela tem para a pessoa. A incongruência advém da discrepância entre o verdadeiro significado de uma experiência para uma pessoa e o significado socialmente construído e atribuído através da verbalização.

Para Rogers e para a psicologia humanista a "experiência" é por natureza existencial, o que difere do pragmatismo onde a "experiência" é, basicamente, fazer experiência com a realidade. A "terapia" rogeriana centra-se no cliente e é não diretiva. O desenvolvimento significa liberdade aumentada enquanto que a liberdade é uma condição para que o desenvolvimento aconteça. Quando fazemos a transposição das ideias de Rogers para a educação de adultos humanista verificamos que esta dá mais ênfase ao processo de aprendizagem e não ao de ensino. A aprendizagem do adulto humanista equipara-se ao crescimento e desenvolvimento pessoal e à auto-realização.

Na lógica rogeriana e humanista, o papel do formador de adultos centra-se na criação de condições ambientais ótimas para o auto desenvolvimento do formando. Trata-se também de um papel de "facilitador" do processo de aprendizagem e da construção de experiências significativas. O formador deverá reduzir os seus juízos de valor pessoais,

---

deverá também ter consciência das suas limitações pessoais e prestar sobretudo atenção aos sentimentos dos formandos.

**Malcolm Knowles** (1913-1997) é conhecido, sobretudo, por ter popularizado a psicologia humanista, transpondo-a para esfera da educação de adultos. É referenciado também pela divulgação do conceito de "andragogia" em diversas obras da sua autoria. Entre estas obras destacam-se: *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy* (1970) e *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Education* (1984).

Knowles procurou combinar a psicologia humanista com a filosofia pragmatista apesar de, segundo Finger & Asún (2003), a tradição humanista ser preponderante neste autor. Ele centra-se nas situações e nos problemas (tal como os pragmatistas) enquanto desafios fundamentais da aprendizagem. No entanto, enfatiza o papel do ambiente como fator de facilitação ou de obstáculo da aprendizagem adulta (tal como os humanistas).

Em Knowles as experiências são centrais e constituem, simultaneamente, fontes de aprendizagem (especialmente após reflexão) e resultados da aprendizagem, o que contribui para as tornar mais significativas. Ainda numa combinação de humanismo e pragmatismo, Knowles encara o crescimento como um processo de "auto-realização" e como um processo de acumulação de experiências as quais se tornam recursos de aprendizagem.

"Através de um tal processo de crescimento, a pessoa torna-se mais aberta à sociedade, fazendo com que a sociedade "cresça"(Rogers); ao mesmo tempo que a pessoa se torna mais capaz de resolver problemas, assim aumenta a capacidade de a sociedade dominar o seu ambiente (a "plasticidade" de Dewey)" (Finger & Asún, 2003, p.66).

A noção de "facilitação" é central no referido processo de crescimento, também designado por aprendizagem autodirigida. Compete ao formador/facilitador fomentar o crescimento, a aprendizagem autodirigida e o desenvolvimento. O formador/facilitador deve clarificar as necessidades de crescimento, as motivações e os objetivos do aprendente. Este formador/facilitador deve ainda criar um ambiente favorável à aprendizagem e combinar a experiência das pessoas com as situações reais, contribuindo assim para a resolução de problemas.

---

Como antes referimos, Knowles foi um teorizador e divulgador da andragogia. Este conceito refere-se "à arte e à ciência de ajudar os adultos a aprender" (Knowles, 1970, p.43). Deve referir-se, no entanto, que existiu uma certa evolução na utilização do conceito pelo autor. Inicialmente referiu-se à andragogia como sendo a antítese da pedagogia (Knowles, 1968).

Posteriormente, diversos autores da esfera da educação de adultos continuam a tradição iniciada por Knowles e opõem a andragogia à pedagogia tendo por base os seguintes elementos nucleares:

- o *aprendente*: se, na pedagogia, o aprendente é definido pela sua relação com o professor, na andragogia, o aprendente já possui um estatuto independente, sendo o papel do professor precisamente torná-lo cada vez mais independente;
- a *necessidade de saber*: de idêntica forma, enquanto que, na pedagogia, as necessidades são definidas pelo professor, na andragogia, pelo contrário, o facilitador ajuda o aprendente a formular as suas próprias necessidades e contribui para que as satisfaça;
- o *papel da experiência*: enquanto que, na pedagogia, a experiência não desempenha um papel significativo na aprendizagem, na andragogia, a experiência é o recurso fundamental e o alicerce da aprendizagem;
- a *aprendizagem*: se, na pedagogia, a aprendizagem é induzida pelo professor, na andragogia, a aprendizagem advém da necessidade intrínseca de crescimento e auto-realização;
- o *conteúdo de aprendizagem*: se, na pedagogia, o que é aprendido é definido por meio de programas e currículos estandardizados, na andragogia, o ponto de partida da aprendizagem são os problemas da vida. Por outras palavras, se, na andragogia, a aprendizagem faz sentido na sua relação com a pessoa, na pedagogia, a aprendizagem está relacionada com o professor, o currículo ou o estabelecimento;
- a *motivação*: se, na pedagogia, a motivação é externa e imposta, na andragogia, é intrínseca ao próprio aprendente (Finger & Asún, 2003, pp.67-68).

Segundo os autores antes citados, é importante contextualizar a oposição entre pedagogia e andragogia, oposição essa que diversos autores consideram também forçada. Ora, o contexto de enquadramento da referida oposição é o contexto social, educativo e intelectual da década de 1970, onde a andragogia e a educação de adultos era encarada como alternativa à educação convencional. A referida oposição é também uma oposição básica entre duas escolas de pensamento da psicologia. Neste contexto, a pedagogia é associada à psicologia cognitivista e a andragogia aparece associada à psicologia humanista. Considera-se que ambas as abordagens psicologistas são de

---

natureza individualista e dificilmente contemplam a dimensão social e política pertinente na esfera da educação de adultos.

**Stephen Brookfield** (1949- ) é um outro autor referenciado na teorização e implementação da educação de adultos. Ele também retomou as ideias de Lindeman da esfera humanista. Desempenhou um papel de relevo definindo a especificidade da esfera da educação de adultos e cristalizando um conjunto de princípios essenciais da mesma. Neste contexto, os seis princípios-chave de Brookfield para a educação de adultos são:

- Em primeiro lugar, a educação de adultos é caracterizada pela *participação voluntária*. Em consonância com a psicologia humanista, é, sem dúvida o aprendente quem define as suas próprias necessidades, o ritmo e o processo de aprendizagem.

- O segundo princípio é o do *respeito mútuo*: esta ideia encontra, uma vez mais, as suas raízes na psicologia humanista, que estabelece que o facilitador tenha de respeitar o aprendente (adulto), o qual tem de ser levado a sério quanto ao seu processo individual de aprendizagem.

- O terceiro princípio, o do *espírito colaborativo* entre aprendente e facilitador. À boa maneira rogeriana, compete ao facilitador adaptar o seu comportamento às expectativas do aprendente adulto. Facilitador e aprendente empenham-se juntos num "questionamento colaborativo", isto é, uma espécie de aventura terapêutica de resolução (pessoal) de problemas.

- O quarto princípio da educação de adultos é o da *acção e reflexão*, um conceito tipicamente pragmatista. Para Brookfield, contudo, a reflexão está diretamente relacionada principalmente com experiências psicológicas e não com as sociais ou políticas, o que aproxima a acção e a reflexão da terapia.

- O quinto princípio é o que Brookfield chama de *pensamento crítico*, um conceito que importou da fase habermasiana de Jack Mezirow (...). Mas Brookfield altera o conceito de forma a torná-lo irreconhecível e consegue transformá-lo num dispositivo de crescimento pessoal, numa perspectiva humanista. Que o mesmo é dizer, ao reflectir sobre experiências pessoais, uma pessoa pode crescer, ficar mais autorrealizado e tornar-se um verdadeiro pensador crítico.

- O sexto princípio da educação de adultos é o da *aprendizagem autodirigida*, sinónimo do processo pelo qual o aprendente adulto se desenvolve, e se torna mais auto-realizado (Finger & Asún, 2003, p. 69).

No que concerne às **críticas** à educação de adultos humanista, os autores antes citados referem que apesar de se tratar de uma tradição quantitativamente importante ela não é muito mais do que uma "versão popularizada" das teorias da psicologia humanista. Assim sendo, "é acima de tudo uma abordagem terapêutica e individualista ao desenvolvimento pessoal, com o risco de a educação de adultos continuar a promover o

---

individualismo" (ob. cit., p.70). É também uma perspectiva carregada de ideologia pois considera-se que a facilitação e a aprendizagem autodirigida levam necessariamente à auto-realização. Tal como no pragmatismo, no humanismo permanece a mistura entre aprendizagem e crescimento. A andragogia e a psicologia humanista fazem leituras da realidade que permanecem não institucionais e são a-históricas, não atendendo às dimensões estruturais e políticas dos fenómenos.

### 1.3. Marxismo

A escola de pensamento marxista também teve diversos teorizadores no campo da educação de adultos. Aqui fazemos referência apenas a alguns deles que também aparecem referenciados na literatura sobre a temática (Finger & Asún, 2003). A inspiração marxista veio dar origem à denominada "Teoria Crítica" e à "pedagogia crítica" uma outra escola de pensamento que inspirou diversos formadores de adultos tanto na Europa como na América.

"O Marxismo pode ser visto como duas coisas diferentes, ambas relevantes para a educação: por um lado, oferece uma *análise científica da realidade social* - na macrossociologia marxista, por exemplo, a teoria do modo capitalista de produção, a crítica à ideologia, a interpretação materialista da história, etc. A filosofia educacional implícita aqui é manifestamente o desenvolvimento cognitivo, que o mesmo é dizer, um entendimento racional da realidade social. Por outro lado, o Marxismo é um *programa político*, tendo como objetivo a transformação social através da luta de classes. Neste caso, a educação é algo bastante diferente: é parte integrante da luta política. Estas duas perspectivas de educação aparentemente contraditórias estão ligadas numa conceção do modo como progrida a história humana" (ob. cit., p.72).

A escola marxista, no campo da educação, opera uma crítica quer à conceção escolástica tradicionalista da educação, como desenvolvimento programado das capacidades humanas, quer à conceção naturalista (rousseauuniana) da educação, que perspetiva a sociedade como elemento constrangedor do desenvolvimento dos indivíduos.

O pensamento marxista considera que a esfera educativa faz parte da superestrutura (onde também estão outras instituições, as relações de poder e as normas culturais) e, neste contexto, está marcada por interesses consolidados que podem contrariar a emancipação humana, não podendo ser neutra em relação à ideologia. Nesta lógica, a educação ou constitui instrumento de dominação que reproduz a desigualdade ou, então,

---

analisa de forma crítica as forças que reproduzem a desigualdade e assim contribui para a luta pela emancipação.

A **Teoria Crítica** surge como uma escola de pensamento que desenvolveu a partir do contexto das ideias marxistas e que veio a dar origem à "pedagogia crítica" no campo da educação.

Segundo Jay (1973), podemos considerar, pelo menos, duas gerações de autores que inicialmente contribuíram para a consolidação da Teoria Crítica. Uma primeira geração onde se incluem alguns intelectuais marxistas de origem germânica - por exemplo, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Erich Fromm e Herbert Marcuse - que começaram a trabalhar nos anos 20 do século XX, no Instituto de Investigação Social de Frankfurt. Esta geração empreendeu a revisão das ideias marxistas, procurando atualizá-las tendo em conta as novas realidades sociais, nomeadamente, o desenvolvimento do fascismo, a emergência da cultura de massas e a mercantilização da cultura. A ideia central destes autores era a de que estavam então a desenvolver-se novas formas de dominação muito mais subtis e profundas que exigiriam uma outra emancipação social. As novas formas de dominação consolidavam ainda mais a dominação económica. Neste contexto, manifestava-se a necessidade de uma muito mais profunda reflexão crítica, tendo em vista a libertação da Humanidade destas novas formas de dominação.

Uma segunda geração de autores promotores da Teoria Crítica também laborou na esfera de pensamento da Escola de Frankfurt. Esta geração era composta, essencialmente, por Marcuse e Fromm, nos Estados Unidos e pelo filósofo germânico Jurgen Habermas. Estes autores tentaram construir uma "teoria racional da emancipação concebida como um processo cognitivo de consciencialização dos indivíduos que interagem socialmente"(Finger & Asún, 2003, p.74). Esta teoria viria a ser a eleita pela filosofia crítica da educação e transformou-se posteriormente em "pedagogia crítica".

A **Pedagogia Crítica** resultou assim da transposição das ideias centrais da Teoria Crítica para o campo educativo. Esta transposição aconteceu em diversos países e foi feita por diferentes autores. No contexto Alemão podemos salientar: B. Buhner & A. Birnmeyer (1982), G. Friesenhahn (1985) e D. Hoffmann (1978). Na área geográfica de expressão inglesa também aconteceu a transposição das ideias da Teoria Crítica para a

---

educação e aqui podemos destacar os nomes de, por exemplo, R. J. Bernestein (1985) e B. Fay (1987). Há ainda outros conhecidos promotores da pedagogia crítica como, por exemplo, Michael Apple (1996) e Henry Giroux (1997).

No contexto Francês, podemos associar a esta teoria a corrente da pedagogia institucional cujos principais promotores foram Ardoino, Louteau, Lobrot e Lapassade, que procuraram fazer a ponte entre a psicanálise e o marxismo (Carmo, 2007).

Ao longo da década de 1990 verificou-se uma evolução da denominada "pedagogia crítica" para aquilo que mais recentemente se designa como "educação crítica de adultos" continuando a notar-se uma forte influência das ideias de J. Habermas.

"O principal problema tanto da educação de adultos crítica como da pedagogia crítica é a existência de muito pouca prática, mas de muita teoria" (Finger & Asún, 2003, p.74). Neste contexto, a principal crítica que é feita aos defensores da pedagogia crítica é precisamente a falta de prática e a tónica fundamentalmente discursiva e teórica na necessidade de "ser crítico".

**Paulo Freire** (1921-1997) é considerado como o pai intelectual da prática da educação de adultos emancipatória, segundo a nossa revisão da literatura. "Freire é indubitavelmente o autor da educação de adultos mais conhecido e reconhecido" (*idem*).

"Independentemente da discussão que se possa fazer sobre as bases ideológicas do método de Paulo Freire, o pensamento deste pedagogo brasileiro chama-nos a atenção para a **especificidade da educação de adultos** que se reveste de características próprias" (Carmo, 1997, p. 493).

Este autor teve reconhecimento internacional pelo seu mérito quer intelectual quer humano e recebeu, por tal, diversos prémios (por exemplo, Prémio da Paz da UNESCO, em 1987) e também doutoramentos *honoris causa* (Carmo, 2007).

Os estudiosos de P. Freire costumam distinguir três períodos diferenciados na trajetória intelectual deste autor (Torres, 1997). Um primeiro período que vai até 1970 onde se destacam as suas produções teóricas mais relevantes; um segundo que vai até à década de oitenta e que é tido como um momento de transição em que o autor viveu sobretudo na Suíça e em Itália; e um terceiro momento que vai até 1997 (data do seu falecimento)

---

marcado pelo regresso do autor ao Brasil e no qual promoveu importantes atividades ligadas à educação de adultos e à educação popular.

Tal como refere Hermano Carmo, para Paulo Freire a educação é essencialmente um

ato político em que o ensinante/docente convida e ajuda o aprendente/aluno a reflectir sobre a sua condição humana, assumindo-se como um recurso para que ele se possa superar como pessoa e possa também ultrapassar os constrangimentos sociais que o limitam a fim de se tornar um cidadão pleno (Carmo, 2007, p.167).

A literatura destaca diferentes raízes intelectuais no pensamento de Paulo Freire, nomeadamente, o humanismo católico, o Marxismo, a filosofia alemã e a teoria do desenvolvimento. Este autor operou uma simbiose original nestas bases formativas e produziu a sua "pedagogia da libertação". Esta pedagogia enquadrava-se num movimento teórico mais generalizado que, à época, emergia na América Latina e que ficou conhecido por Teologia da Libertação (Boff, 1974 Ellacuría, 1973).

Na *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1971), um dos seus trabalhos mais emblemáticos, o autor perspetiva a pedagogia como a "acção cultural para a libertação, um processo através do qual se pode extrair a consciência opressora que "vive" na consciência oprimida" (Freire, 1980 p.85). Para P. Freire a consciência crítica (que denomina conscientização) é essencialmente a crítica da falsa consciência (em termos marxistas, a crítica da ideologia) que levará à emancipação coletiva. A análise da alienação (cultural) produzida pela Teoria Crítica "veio acrescentar mais argumentos marxistas à pedagogia da libertação de Freire" (Finger & Asún, 2003, p.77).

Freire contactou com a *fenomenologia* alemã e aprofundou o seu pensamento sobre a *linguagem*. Na linha desta tradição intelectual, a linguagem não é neutra e, sim, veicula uma determinada visão do mundo que é culturalmente transmitida. Neste contexto, a linguagem é muito mais do que um meio de comunicação e está diretamente relacionada com a cultura. Usando a linguagem, tanto se pode reforçar a cultura como se pode questioná-la. Paulo Freire introduziu esta ideia na sua pedagogia da libertação que também pode ser encarada como uma maneira de adquirir consciência e transformar a cultura opressiva e dominante, colocando em questão a linguagem que nos é imposta.

A pedagogia de libertação de Freire é, pois, uma acção ou processo cultural em direcção à libertação. Tem duas fases: consciência crítica (conscientização) e prática crítica. A conscientização é processo pelo qual um grupo (classe) se torna

---

consciente da sua opressão cultural, da sua "mentalidade colonizada" e, ao fazê-lo, descobre que tem uma cultura política, uma identidade política e uma função societal. A conscientização é, em si mesma, um processo libertador, uma vez que se é libertado da auto censura. É importante referir que, para Freire, os opressores também têm de ser considerados, pois que eles também precisam de tomar consciência da sua situação desumanizadora que alimenta a injustiça. Mas, numa segunda fase, a conscientização requer *prática crítica*. Tal prática não é uma tomada revolucionária do poder dos opressores. É antes uma intervenção pacífica para o desenvolvimento de alternativas. O desenvolvimento dessas alternativas tem de incluir os opressores no processo de transformação, através do diálogo, de relações de poder injustas (Finger & Asún, 2003, p.78).

Devemos recordar que Paulo Freire implementou as suas ideias pedagógicas em programas concretos de alfabetização de adultos no Nordeste Brasileiro e que para ele a tarefa de alfabetização estava incluída num programa político mais alargado. Este programa político tinha como propósito essencial resolver problemas de desenvolvimento rural e urbano e também de migração.

Os programas alfabetizantes de Paulo Freire ensinavam as pessoas a escrever e a ler e, simultaneamente, procuravam consciencializar os formandos da sua opressão cultural assimilada. Está claro que existia em tais programas uma intenção política assumida.

O modelo pedagógico de Freire leva as pessoas a passarem de uma "consciência mágica" - em que não são capazes de analisar a sua situação (estão "desprovidos de voz") - a um estágio de "consciência ingénuo" - em que reconhecem os seus opressores mas temem-nos - e, finalmente, ao estágio da "consciência crítica". Este é o estágio em que as pessoas vislumbram a possibilidade de agir sobre a situação e, no melhor dos casos, dão passos concretos em direcção a essa acção. A consciência crítica contém em si, por isso, dois elementos: primeiro, uma compreensão crítica da sociedade e da cultura em que as pessoas vivem - aqui, a pergunta relevante é: *O que é a nossa situação opressora?* -; segundo, a consciência crítica também implica uma compreensão da capacidade de as pessoas mudarem a situação em que vivem - e, aqui, a pergunta relevante é: *Que capacidade temos de influenciar a situação?* (ob. cit., p.79).

Segundo Paulo Freire, deveremos considerar quatro momentos diferentes que conduzem um grupo de pessoas a passar da "consciência ingénuo" para a "consciência crítica":

- A investigação do universo temático. Neste primeiro momento, os investigadores exteriores pesquisam a linguagem e a cultura das pessoas, procurando perceber o seu universo cultural.
- A identificação dos temas generativos. Neste segundo momento, o universo temático é estruturado pelo conjunto das pessoas, distinguindo-se entre causas de raiz e sintomas dessas mesmas causas.

- 
- A codificação de temas generativos. Neste terceiro momento, escolhem-se causas de raiz especialmente importantes e traduzem-se em temas significativos. Para cada um destes denominados temas generativos cria-se expressões ou frases relevantes, com recurso ao desenho, à representação, etc.
  - O diálogo no interior do círculo de cultura. Este é o momento final e o mais significativo na pedagogia Paulo Freire. Aqui opera-se a codificação das expressões antes desenvolvidas, sendo analisadas nos seus elementos fundamentais. O objetivo é alcançar as palavras e expressões mais significativas para um determinado grupo de pessoas. É neste momento que realmente se manifesta a alfabetização e a consciência crítica.

Paulo Freire encarava a cultura como um elemento integrante das pessoas e do seu quotidiano. Contudo, também pensava que a cultura popular é uma construção artificial de que as pessoas são vítimas. O objetivo deste autor era contribuir para que as pessoas tomassem consciência da artificialidade da sua cultura. Esta tomada de consciência por parte das pessoas contribuiria para a sua emancipação e para a passagem da condição de vítimas para a condição de sujeitos. Este autor tinha por objetivo último capacitar as pessoas para mudar a situação e mudar também a sociedade.

Freire e o seu trabalho sublinharam, reforçaram e talvez tenham mesmo combinado os fundamentos do campo da educação de adultos: as ideias iluministas da compreensão racional que leva à emancipação e, mais genericamente, do poder transformativo da educação; as ideias humanistas do respeito pelo aprendente e pelo seu crescimento; e a ideia pragmatista de abordar os problemas coletivamente (Finger & Asún, 2003, p.80).

Este autor salienta a dimensão coletiva da aprendizagem, sobretudo no seu denominado "círculo de cultura": as pessoas resolvem coletivamente os seus problemas e, simultaneamente, modificam as suas condições sociopolíticas. Trata-se também de um autor que perspetiva de forma particular o papel do formador: este não deve ser apenas um facilitador mas deve ser sobretudo um animador envolvido nas causas das pessoas com quem trabalha e devendo tomar também uma posição, não se limitando a ser neutro.

Este aspeto da pedagogia da libertação de Paulo Freire que acabamos de tocar é precisamente um ponto em que o autor é criticado: a sua perspetiva é antiautoritária mas existe uma orientação política e ideológica bem definida e é precisamente o animador

---

quem define essa orientação. É o animador quem possui a "visão global que tem de estar presente na memória" (Freire & Faundez, 1989, p.123).

Na teoria e na prática de Paulo Freire opera-se uma mistura de epistemologia com política (aprender para se libertar da opressão) "o que constitui o ponto mais forte e a identidade da educação de adultos e, simultaneamente, a sua maior fragilidade conceptual" (Finger & Asún, 2003, p.80).

A **Investigação-Ação Participativa (IAP)** constitui uma outra abordagem da mudança social através da aprendizagem de adultos, inspirada no Marxismo e que se desenvolveu sobretudo nas décadas de 1970 e 1980, no contexto dos países que então empreenderam esforços para o desenvolvimento socioeconómico autossustentado.

Assim como a teoria de Paulo Freire, a IAP desenvolveu-se no Sul e enraíza-se numa perspectiva meridional. Contudo, a IAP teve aplicação num contexto muito mais alargado do que o da América Latina e estendeu-se pela África e pela Ásia. O Conselho Internacional da Educação de Adultos (ICAE) promoveu a IAP sobretudo através da revista *Convergence*. O primeiro secretário-geral da ICAE, Budd Hall, é considerado um dos grandes divulgadores mundiais da IAP (Hall, 1998), tendo construído uma Rede Internacional de Investigação-Ação Participativa que promoveu e promove as práticas e a teoria IAP.

Segundo a revisão de literatura por nós efetuada, não se deve considerar que exista uma coincidência plena entre as muito divulgadas metodologias de Investigação-Ação próprias das ciências sociais e a IAP.

A IAP não deve ser confundida com a chamada Investigação-Ação, uma crítica epistemológica da prática corrente das ciências sociais que se desenvolveu na Alemanha e em França também durante a década de 1970 (...). Embora seja algo semelhante no que respeita aos fundamentos epistemológicos de que se reclama, a Investigação-Ação, "ao estilo do Norte" difere de modo significativo da IAP, na medida em que não faz referência ao ambiente de desenvolvimento do Sul e apenas se centra em questões epistemológicas e metodológicas (Finger & Asún, 2003, p. 82).

Como já referimos a IAP floresceu num contexto de luta pelo desenvolvimento autossustentado e este desenrola-se sobretudo de baixo para cima, através das pessoas, com a "tecnologia adequada" às suas necessidades, sem se focar especificamente em

---

aspectos culturais e ambientais. A ideia de "tecnologia adequada" opõe-se à ideia de tecnologia importada dos países desenvolvidos e tem a ver com autonomia.

Korten (1990) procurou conceptualizar o tipo de ação que permite alcançar e acompanhar o desenvolvimento autossustentado. Este autor define "organizações não-governamentais de segunda geração" que apresentam características diferentes das de "primeira geração". Enquanto as ONG de "primeira geração" estão mais vocacionadas para os socorros e para a satisfação das necessidades básicas (saúde, alimentação, alfabetização, etc.), as de "segunda geração" estão mais voltadas para contribuir para a participação das pessoas no seu próprio desenvolvimento, sobretudo nos domínios da agricultura, do desenvolvimento da pequena indústria e da saúde reprodutiva. Neste contexto, as ONG de "segunda geração" estão mais voltadas para a comunidade e para a esfera local e funcionam como catalisadores dos esforços de desenvolvimento centrados nas pessoas.

A pedagogia IAP torna-se verdadeiramente importante com as ONG de "segunda geração". O desenvolvimento autossustentado (ou alternativo) promovido pelas ONG de "segunda geração" pode ser perspectivado como uma corrente intelectual e é este o contexto primordial de desenvolvimento da pedagogia IAP.

Devemos lembrar que a origem da pedagogia IAP se situa no mundo rural dos países do sul que foram há décadas colonizados pelos Países do Norte que impuseram a sua ciência, a sua tecnologia e a sua visão do mundo, esmagando os conhecimentos tradicionais dos colonizados. "A IAP presume que os povos e as comunidades são capazes de recuperar o seu conhecimento endógeno, assim se envolvendo num processo de desenvolvimento autónomo ou autossustentado" (Finger & Asún, 2003, p.84).

Na lógica da IAP, não basta tornar as pessoas conscientes da sua opressão e exploração. A ideia de P. Freire é considerada insuficiente por alguns, embora nem todos façam a mesma leitura deste autor (Gadotti, 1997). Assim, a IAP tem como principais objetivos:

- primeiro, ajudar as pessoas/comunidades a compreender de que modo todo o processo opressivo de colonização destruiu ou esvaziou o seus conhecimentos endógenos;

- segundo, ajudá-las a recuperar estes conhecimentos, para que possam retomar o controlo do seu próprio desenvolvimento.

No contexto intelectual IAP, as questões do "subdesenvolvimento" e da pobreza não se restringem à opressão mas são sobretudo problemas de marginalização do conhecimento indígena e endógeno.

Pode dizer-se que a IAP acrescenta uma dimensão epistemológica à dimensão política perspectivada por P. Freire. Todo o processo de recuperação e ativação do conhecimento indígena deverá acontecer no interior das comunidades locais geograficamente enraizadas.

A IAP é particularmente crítica em relação aos conhecimentos dos países do Norte e em relação às suas manifestações tecnológicas quando aplicados nos países do Sul. Na sua prática, a IAP procura promover a recuperação do conhecimento autóctone e transformar este conhecimento no suporte dos esforços de desenvolvimento autossustentado.

Deve chamar-se a atenção para o facto de a IAP não se opor por princípio à modernização e ao desenvolvimento. Alguns elementos da modernização imposta pelos países do Norte poderão ser incluídos no património de conhecimentos endógenos depois de devidamente ponderar as suas consequências e o seu enquadramento à escala local das comunidades, permitindo que estas façam a gestão do seu próprio processo de desenvolvimento. As soluções encontradas para os problemas existentes deverão ser sobretudo de natureza prática e concreta e serão desenvolvidas pelas próprias pessoas através de um processo coletivo de aprendizagem.

Como referem Finger & Asún (ob. cit.), a IAP avança claramente em relação à pedagogia de P. Freire, especialmente em quatro dimensões:

- Diferentemente de Freire e da pedagogia crítica, a IAP é particularmente crítica do desenvolvimento, muito embora a ideia de desenvolvimento não seja totalmente abandonada. Apesar disso, defende uma forma alternativa de desenvolvimento a uma escala muito mais pequena e mais humana e com as ferramentas apropriadas a essa escala.
- Uma vez que está interessada na produção de conhecimento endógeno, a IAP tem uma dimensão *epistemológica*. A pedagogia crítica mantém-se, de facto, a um nível puramente cognitivo, enquanto que Freire acrescenta alguns aspetos linguísticos (...).

- 
- A IAP está muito mais contextualizada, uma vez que liga aprendizagem do adulto a aspetos muito concretos de desenvolvimento comunitário e a problemas muito concretos nas áreas da agricultura, saúde, saneamento, etc. Para a IAP, a aprendizagem do adulto através da acção participativa é, quando muito uma abordagem de resolução de problemas e não - como para Freire - um pretexto para a conscientização política com o Estado-nação (...). Este facto aproxima a IAP do pragmatismo.
  - Finalmente a IAP reflete sobre as ferramentas e a *tecnologia*, situando-as no contexto social. Contrariamente a Freire e à pedagogia crítica, para quem as ferramentas e as tecnologias de desenvolvimento são simples instrumentos a serem cognitivamente dominados, a IAP considera que desempenham um papel significativo na aprendizagem, ora fomentando-a, ora impedindo-a. A este propósito, a IAP aproxima-se da concepção antropológica de Illich (ob. cit., p.85-86).

Os mais críticos em relação à IAP observam que ela carece de situar os problemas de desenvolvimento no contexto atual, caracterizado por uma economia globalizada cada vez mais intensa e expandida. Sabemos hoje que muitos problemas locais têm causas de raiz global que a perspetiva da IAP não consegue alcançar nem para eles encontrar soluções.

#### **1.4. Illich**

Ivan Illich (1923-2002) escreveu sobretudo na década de 1970 e é considerado uma referência maior na educação de adultos que ainda hoje mantém atualidade. "De entre todos os teóricos da educação de adultos e a maioria dos práticos, Illich tem, de facto, a perspectiva mais abrangente e a mais crítica, além de bastante do sul" (Finger & Asún, 2003, p.17).

No campo da educação de adultos, a ideia de Illich de construir "redes de aprendizagem para uma sociedade convivial" (Illich, 1970a, pp.103-150) mantém pertinência e oportunidade.

Este autor partilhava do espírito do seu tempo, um ambiente de contracultura simbolizado pela "filosofia do não" de Marcuse (1964) mas também apresentava particularidades que o tornam mais abrangente no seu quadro intelectual de referência.

Illich é um autor que, já na década de 70, apresentava preocupações ecológicas e refletia sobre o papel da tecnologia. Este aspeto faz dele, de alguma forma, pioneiro no seu contexto. A sua crítica à educação dominante e as opções diferenciadas que propôs em

---

termos de aprendizagem coletiva mereceram bastante atenção por parte do contexto intelectual da sua época, embora fosse considerado bastante radical.

Durante o seu período mais radical Illich estabeleceu-se no México. Contudo, não formou aí qualquer escola conhecida de seguidores o que poderá explicar, em parte, que muito do seu contributo para a educação de adultos tenha passado despercebido e tenha sido esquecido por muitos estudiosos do campo.

Este autor apresenta raízes europeias (nasceu em Viena). Teve uma formação inicial católica e filosófica que influenciou muito do seu pensamento pedagógico.

Como católico, estudou Filosofia e Teologia na Universidade Gregoriana de Roma e ordenou-se padre. A formação de Illich ocorreu indubitavelmente no meio da tensão entre o pensamento escolástico do Concílio pré-Vaticano II, por um lado, e a Igreja de esquerda, por outro. Como católico de expressão alemã, Illich foi particularmente sensível à Teoria Crítica Neomarxista (Finger & Asún, 2003, p.18).

O primeiro trabalho de Illich, na década de 1950, foi como pastor numa paróquia de Nova Iorque onde residiam sobretudo imigrantes com problemas de integração na sociedade dos Estados Unidos. Foi aqui que tomou contacto com os problemas relativos à educação de adultos e ao desenvolvimento comunitário.

Posteriormente, este autor esteve a trabalhar em Porto Rico onde implementou um centro de formação para padres dos EUA praticarem no trabalho com culturas latino americanas. Aqui se manifestaram muitas das suas preocupações com as questões relativas à multiculturalidade e interculturalidade. Posteriormente Illich regressou a Nova Iorque onde começou a lecionar numa universidade.

Devido às suas preocupações com a missionação e com a interculturalidade, em 1963, Illich foi para o México (Cuernavaca), onde instalou o Centro de Formação Intercultural, posteriormente designado Centro de Documentação Intercultural (CIDOC). Foi neste centro que o autor pôs em prática muitas das suas ideias sobre a educação de adultos. Torna-se pertinente e oportuno citar o próprio Illich:

O CIDOC foi concebido como o oposto de uma universidade: um lugar para estudos avançados, centrado numa biblioteca, onde os cursos emergiam de leituras auto-organizadas e todos os leitores estavam igualmente habilitados a organizar os seus próprios seminários... Não havia administração no CIDOC que impusesse um currículo ou um tema: só a biblioteca, a escola lucrativa de Espanhol falado e as

---

actividades domésticas é que eram "geridas". De acordo com o estatuto, qualquer participante podia organizar o seminário dos seus sonhos, bastando, para tanto, descrevê-lo no seu catálogo periódico ou no jornal de parede (Illich, 1979, p. 2).

A experiência pedagógica de Illich teve sucesso, aproximadamente, durante uma década (1970). "Até o sucesso ter minado os seus próprios objetivos, isto é, até os professores universitários terem para lá ido organizar cursos com base em unidades de crédito (Finger & Asún, 2003, p.19). Segundo a bibliografia consultada, na referida década, o CIDOC funcionou como uma instituição de liberdade e de intercâmbio de experiências e de culturas alternativas.

Foi também durante a referida década (1970) que Illich produziu muito do seu trabalho mais significativo em termos teóricos e pedagógicos. A obra de Illich *Deschooling Society* (1970) foi largamente debatida entre formadores de adultos e teve grande impacto no pensamento intelectual da época e posteriormente.

Posteriormente, Illich trabalhou, como convidado, em diversas universidades de diferentes países (EUA, Alemanha, etc.), tendo colaborado em formações muito diversificadas. As suas obras foram traduzidas para várias línguas e é hoje referenciado em vários campos e não apenas na educação de adultos. No final da sua vida regressou à Alemanha e viria a falecer em 2002.

A **Teoria de Ivan Illich** começou por centrar-se numa crítica ao desenvolvimento industrial ainda antes dos problemas ecológicos ganharem visibilidade em termos de preocupação política internacional (Meadows *et al.*, 1972). Seguidamente as preocupações do autor e as suas críticas voltaram-se sobretudo para a monopolização institucional de funções sociais básicas, tais como a saúde e a educação.

Illich criticou o modo como o desenvolvimento industrial estava a destruir o ambiente e o facto de as pessoas se estarem a tornar dependentes de artefactos o que destruíam as capacidades naturais inerentes às mesmas pessoas e as tornava dependentes de objetos.

Pode dizer-se que este autor desenvolveu uma perspetiva anti-institucional e anti organizacional, criticando a excessiva institucionalização e organização das diferentes esferas da vida social. Nesta lógica, as instituições monopolizam as pessoas e contribuem para a criação das necessidades que elas próprias satisfazem de forma

organizada. O referido processo torna as pessoas dependentes e faz delas objetos, retirando-lhes a criatividade natural.

Nas argumentações e críticas de Illich podem distinguir-se quatro características fundamentais:

- Primeiro, crítica ao *processo de institucionalização*: aqui Illich critica o modo como as sociedades modernas criam cada vez mais instituições. Isto é, à medida que a sociedade moderna se desenvolve, praticamente tudo é institucionalizado. Este processo debilita as pessoas - enfraquece a confiança em si próprias e na sua capacidade de resolver problemas -, destrói o que ele chama de "convivialidade", ou seja, mata as relações conviviais e, finalmente, coloniza a vida como um parasita ou como um cancro que mata a criatividade.
- Segundo, crítica a *especialistas e especialização*: de facto, os agentes da institucionalização são os especialistas, os tecnocratas, e os profissionais. Especialistas e cultura de especialização atraem cada vez mais especialistas. Além disso, os especialistas têm tendência a cartelizar-se, criando "barricadas institucionais" - por exemplo, autoproclamando-se guardiões e auto-seleccionando-se. E, por fim, controlam a produção de conhecimento, decidem sobre a sua validade e legitimidade, além de sancionarem a sua aquisição.
- Terceiro, crítica à *mercadorização*. Se é verdade que as duas primeiras argumentações parecem ter sido fortemente inspiradas na crítica ao racionalismo e burocratização de Max Weber, o facto é que esta terceira crítica reflete uma influência marxista (...).
- Finalmente, há o *princípio da contraproduktividade*, que é, provavelmente, a contribuição teórica mais original de Illich. Para Illich, contraproduktividade é um mecanismo que transforma um processo fundamentalmente bom (de institucionalização ou organização) num processo profundamente negativo ou "contraprodutivo"(...). Por exemplo, Illich não é contra escolas ou hospitais, enquanto tal, porém, logo que um certo limiar de institucionalização é alcançado, as escolas passam a tornar as pessoas mais estúpidas e os hospitais a fazê-las mais doentes (...) (Finger & Asún, 2003, pp. 20-21).

Illich aplica estas críticas a diversas instituições e organizações, nomeadamente, à Educação, à Igreja, à Saúde e à Energia.

Como resposta aos processos de institucionalização, peritocracia, mercadorização e contraproduktividade crescente, Ivan Illich apelou a uma "celebração da consciência", ou seja, a uma consciencialização do processo através do qual se desvalorizaram os estilos de vida nativos ("vernáculos", na sua terminologia). Seguidamente apelou também à desinstitucionalização da própria sociedade que transformou as pessoas em instrumentos da burocracia.

---

Este autor elaborou uma proposta de uma sociedade convivial promotora de atitudes diferentes em relação às pessoas e às ferramentas:

Quanto mais (uma pessoa) dominar as suas ferramentas, mais confere o seu significado ao mundo; quanto mais for dominado pelas suas ferramentas, mais a sua auto-imagem será determinada pela forma delas. Ferramentas conviviais são aquelas que dão à pessoa que as usa a grande oportunidade de enriquecer o ambiente com o fruto da sua visão. As ferramentas industriais negam esta possibilidade a quem as usa e permitem que quem as concebeu determine o significado e expectativas dos outros(...). Como alternativa ao desastre tecnocrata, proponho a visão de uma sociedade convivial. Uma sociedade convivial seria o resultado de disposições sociais capazes de garantir a cada membro o mais amplo e livre acesso às ferramentas da comunidade (Illich, 1973a, pp.10-12).

Assim, por via da crítica ao processo de institucionalização, Ivan Illich faz apelo, em última instância, a uma crítica radical a todo o paradigma do desenvolvimento moderno, baseado na indústria, na agressão ao ambiente, na competição e no desperdício.

Como já referimos, Illich aplicou à educação o seu modelo crítico relativo ao processo de institucionalização. "Esta situação condu-lo a uma crítica muito mais fundamental do que a visão política dominante na época, que criticava a instrumentalização da educação com fins capitalistas" (Finger & Asún, 2003, p.22).

Ivan Illich (1970) apresenta desta forma a sua visão e a sua crítica relativamente à educação e à escolarização: a escola (e a escolarização), em termos genéricos, obteve (por conceção do estado) o monopólio institucional da educação. Isto teve como resultado a generalização da crença em que a aprendizagem apenas pode ser resultado da escolarização. Correlativamente, verifica-se a desvalorização de todas as formas de aprendizagem diferentes da aprendizagem escolar. Sobretudo verificou-se a desvalorização dos estilos de aprendizagem tradicionais/indígenas (vernáculos) e que recorriam a ferramentas nativas. A educação e o conhecimento tornam-se, assim, uma mercadoria económica que é consumida e que nos é administrada por especialistas.

Deve acrescentar-se que, na lógica de Illich, o que acontece na esfera da institucionalização educativa é particularmente nefasto pois, na realidade, quanto mais sofisticado se torna o sistema educativo, mais pessoas se tornam (ou se reconhecem) incapazes de aprender e assumem a necessidade de educação formal (escolar).

O que decorre da situação apresentada é o facto de as pessoas se tornarem impotentes para aprender fora do sistema escolar. O autor considera também que os professores são um tipo de peritos particularmente vicioso visto que reforçam o processo de institucionalização ao nível ideológico, difundindo a crença em que são os únicos com capacidade para definir e certificar os conhecimentos e as aprendizagens. Daqui advém a ideia de que as pessoas devem aprender com recurso aos professores e no contexto institucional e intelectual destes.

Segundo Illich, a educação de adultos constitui a melhor alternativa ao referido estado e processo de escolarização. Nesta lógica, a educação de adultos não é a porção da educação escolar que se aplica a adultos. É, sobretudo, uma alternativa aos mesmos processos de institucionalização, peritocracia e mercadorização. No pensamento deste autor, a educação de adultos significa, essencialmente, um processo de aprendizagem que se opõe à educação formal.

Na educação de adultos illichiana, o conhecimento é produzido pelas pessoas e não para as pessoas. Há o pressuposto de que existe uma participação descomprometida e livre por parte das pessoas e de que existe também um acesso fácil a ferramentas de aprendizagem (Illich, 1973a).

Apesar de Illich construir o seu pensamento a partir da perspectiva de aprendentes adultos e de reagir verdadeiramente contra o discurso emergente da educação para todos, da aprendizagem ao longo da vida e das necessidades de aprendizagem, a educação de adultos, tal como ele a apresenta, não é apenas para os adultos.

Esta educação de adultos illichiana constitui uma alternativa que se caracteriza por quatro contrastes que sintetizam a filosofia do autor nesta matéria:

- aprendizagem, por oposição a escolarização;
  - convivialidade, por oposição a manipulação;
  - responsabilização por oposição a desresponsabilização;
  - participação por oposição a controlo
- (Finger & Asún, 2003, p.23)

O processo de aprendizagem por meio da participação e da responsabilização constitui o elemento primordial da urgente alternativa à sociedade industrial. Illich denomina esta alternativa de "sociedade convivial".

---

A "sociedade convivial" é constituída por redes de aprendizagem. Nestas redes, as pessoas devem ter livre acesso às suas próprias ferramentas de aprendizagem, denominadas também de "ferramentas para a convivialidade".

Na "sociedade convivial", a educação de adultos significa participação ativa e coletiva no entendimento do mundo, tendo em vista a tomada de decisões mais responsáveis. Neste contexto, é pertinente recordar o que afirma Illich relativamente à excessiva institucionalização da escolarização na sociedade:

A alternativa ao facto de uma sociedade estar dependente das suas escolas não é a criação de novos dispositivos que obriguem as pessoas a aprender o que os peritos decidiram que elas precisam de saber; é, pelo contrário, a criação de uma relação radicalmente nova entre o ser humano e o seu ambiente (Illich, 1978a, p.80).

Tal como afirmam Finger & Asún (2003), Illich não criou uma escola de pensamento, nem mesmo no campo da educação de adultos em que muito produziu.

Depois de muitos anos de trabalho no CIDOC, Illich desmembrou este centro e continuou com a sua crítica antropológica ao paradigma do desenvolvimento industrial, dominante na época em que mais escreveu e nas décadas seguintes.

As ideias de Ivan Illich viriam, posteriormente, a ser introduzidas no sistema de educação de adultos, embora de forma desvirtuada: o seu apelo à descolonização da sociedade foi traduzido pelo sistema de educação de adultos como necessidade de formação ao longo de toda a vida. Acresce que a economia altamente competitiva dos nossos dias está prestes a converter a sociedade numa "sala de aula global". Simultaneamente verifica-se a proliferação de peritos que sancionam o acesso ao conhecimento "válido", ou seja, oficialmente reconhecido (ob. cit.).

Toda a crítica de Illich ao processo de desenvolvimento industrial e social e o seu apelo ao "estabelecimento de uma relação radicalmente nova entre os seres humanos e o seu ambiente" foram abandonados ou esquecidos pela própria educação de adultos que se instalou e desenvolveu posteriormente (ob. cit.).

Na sequência da revisão de literatura efetuada, pensamos que Ivan Illich desenhou uma identidade original e válida (ainda hoje) para a educação de adultos. Atendendo aos

atuais problemas sociais, económicos e ambientais e à necessidade de promover opções de desenvolvimento sustentáveis parece muito pertinente revisitar as ideias do autor.

Seguidamente apresentamos um quadro de síntese sobre os autores antes referidos, sobre as suas principais contribuições para a educação de adultos e sobre algumas críticas de que os referidos autores foram alvo.

**Tabela 7 - Síntese sobre os principais autores aqui referidos e seus contributos para a Educação de Adultos**

<b>Correntes Teóricas e Autores</b>	<b>Principais Contributos para a Educação de Adultos</b>
Pragmatismo:	
J. Dewey	Filosofia da educação de natureza antropológica: baseia-se nas capacidades de desenvolvimento que denomina "crescimento". Educação para todos. A aprendizagem é sempre crescimento. (Foi criticado sobretudo devido ao seu muito otimismo)
E. Lindeman	Introduziu a obra de Dewey no campo da educação de adultos daí ser considerado o fundador da mesma nos EUA.
K. Lewin	Dinâmica de grupos; investigação-ação; aprendizagem na ação; reflexão na ação; desenvolvimento organizacional.
D. Kolb	Aprendizagem experiencial; ciclo de aprendizagem; instrumentos de diagnóstico relacionados com estilos de aprendizagem.
C. Argyris e D. Schon	Ideia de concetualização abstrata. Aprendizagem experiencial de dupla volta. Distinguem teoria abraçada de teoria em uso. Aprendizagem organizacional.
P. Jarvis	Aprendizagem do adulto no contexto social. A aprendizagem conduz á construção do <i>self</i> e da pessoa. Auto desenvolvimento da identidade.

J. Mezirow	Teoria da "transformação de perspectiva". Relaciona a educação de adultos com a mudança social. (É criticado por misturar diferentes filosofias: pragmatismo e marxismo).
Humanismo:	
C. Rogers	O ser humano é ativo, livre e bom. Conceção existencialista. Num ambiente favorável todos se podem desenvolver. Desenvolveu o conceito de não diretividade. (É criticado por ter um quadro de referência é fundamentalmente terapêutico e centrado no cliente).
M. Knowles	Popularizou a <i>andragogia</i> e a aprendizagem autodirigida (combinou o pragmatismo com a psicologia humanista).
S. Brookfield	Definiu a especificidade do campo e definiu alguns princípios chave da educação de adultos (voluntária, respeitadora, colaborativa, ação-reflexão, pensamento crítico, autodirigida).
Marxismo:	
P. Freire	Promoveu a pedagogia crítica denominada "pedagogia da libertação". Concebe a pedagogia como ação cultural para a libertação e emancipação coletiva. Importância <i>do universo temático, dos temas generativos e do diálogo no interior do círculo de cultura</i> . Aqui o formador não é apenas um facilitador mas é sobretudo um animador empenhado em causas. (É criticado por misturar aprendizagem com política).
IAP	Mudança social através da aprendizagem. Pretende-se o desenvolvimento auto sustentado à escala local através da aprendizagem. Orientação para as comunidades: recuperação e reconceptualização do conhecimento endógeno. (É criticada pela sua ingenuidade à escala da economia global).
I. Illich	Tem uma perspectiva abrangente e crítica. Quer construir redes de aprendizagem. Critica a educação dominante (a de adultos e não só). Critica a excessiva institucionalização e mercantilização das práticas educativas e sociais. Defende a sociedade convivial feita de redes de aprendizagem. O seu pensamento tem uma vertente ecológica que se revela estratégica na atualidade.

Fonte: Elaboração nossa

---

## 2. Principais Referenciais em Educação Intercultural

As concepções educativas face à multiculturalidade e interculturalidade<sup>6</sup> e as respostas que a instituição escolar tem dado às características diversas das populações que a frequentam têm variado ao longo do tempo e em função do país, influenciadas por características culturais, movimentos sociais e posições ideológicas diferenciadas.

Neste subcapítulo procuraremos delimitar o que tem sido entendido como "educação intercultural" e referiremos alguns autores e suas teorias que têm sido considerados, na literatura especializada, como referências na teorização e prática da educação intercultural.

### 2.1. Delimitação do conceito de Educação Intercultural

A educação intercultural representa uma resposta educativa às situações de multiculturalismo e representa também, genericamente, a institucionalização de um discurso sobre a educação que defende o direito de todos à igualdade de oportunidades educativas. Possibilita uma prática pedagógica cuja ação educativa, favorece o encontro entre culturas, viabilizando, dessa forma, o diálogo entre os saberes.

Devemos começar por referir que, no contexto português, alguns autores se têm preocupado com o estudo e a delimitação temática da educação intercultural. Referiremos apenas alguns que publicaram trabalhos frequentemente citados quando se reflete sobre educação intercultural. É o caso Hermano Carmo, Manuela Malheiro Ferreira, Carlos Cardoso, Luiza Cortesão, Stephen Stoer e Carlinda Leite, entre outros. Também no contexto da lusofonia podemos referir o nome de Paulo Freire e de Reinaldo Fleuri como dois dos promotores da educação e prática intercultural.

Neste contexto, Hermano Carmo foi, como dissemos, um desses autores e refere que o "pluralismo cultural em que estamos imersos, apela, portanto, a que consideremos a educação intercultural como uma área chave de qualquer estratégia de educação para a cidadania" (Carmo, 2010, p.7).

O mesmo autor refere também que com o aumento da pressão social sobre os sistemas educativos e com a abertura destes a todos os grupos e estratos sociais, tornou-se regra

---

<sup>6</sup> Estes dois conceitos serão clarificados mais à frente.

---

dominante a coexistência e a interação de diversas culturas num mesmo espaço, facto que era uma situação pouco frequente, ou ignorada, até há alguns anos (Carmo, 2001a).

Manuela Malheiro Ferreira (2003) debruçou-se, de forma detalhada, sobre a situação e evolução da educação multicultural/intercultural em diferentes países europeus, nas últimas décadas,

o que pôs em evidência não só as dificuldades de a pôr em prática, como o facto dessa evolução ser diferenciada de país para país, dados os diferentes contextos culturais e sociais de cada um deles, assim como as diferentes finalidades e objetivos definidos para a educação (ob. cit., p.109).

Esta autora salienta também que para se analisar a prática em educação intercultural é importante refletir sobre o conceito, as finalidades e os objetivos de tal educação. Os entendimentos conceptuais e de objetivos não têm sido idênticos.

Como já referimos, o conceito de educação intercultural aparece com mais frequência na literatura originária da cultura românica e o conceito de educação multicultural surge com maior ênfase nos textos produzidos no âmbito da cultura anglo saxónica. Ambos os conceitos dizem respeito à educação que se processa quando há mais do que uma cultura em presença na situação educativa.

Também já antes referimos, mas importa não esquecer, que o termo interculturalidade coloca a tónica no carácter interativo e dinâmico da situação em que existe mais do que uma cultura em presença (situação multicultural).

Carlos Cardoso (1996) chama a atenção para o facto de existir necessidade de juntar á dimensão da educação multicultural a perspectiva da educação anti-racista. A coexistência de diferentes culturas associa-se frequentemente à coexistência de diferentes etnias e raças e estas diferenças requerem tratamentos igualitários para os que são diferentes e estão em relacionamento.

A educação antirracista tem também a ver com um "conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível de sistema, de escola e de classe, cujo objetivo é promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais quer, institucionais"(Troyna & Carrington, 1990, citados por Cardoso, 1996, p. 12).

---

Segundo Cardoso (1996), a educação multicultural engloba outros níveis e atores exteriores à própria sala de aula e é um processo gradual de mudanças implicando toda a educação básica e todos os alunos. Esta educação não aceita e combate o racismo e outras formas discriminatórias na sociedade e nas escolas. Referindo-se à educação multicultural este autor diz:

Aceita, defende e afirma o pluralismo representado pelos alunos, as suas famílias e comunidades. Implica ajustamentos do currículo ao nível dos conteúdos, das estratégias de ensino, das interações entre os professores e os alunos de modo a proporcionar, a todos os alunos, igualdade de circunstâncias educativas. Exige que a escola como um todo, o seu ambiente, a sua organização administrativa e pedagógica se estruture de modo a refletir e acolher a diversidade dos seus alunos. Requer a dinamização das relações da escola com as famílias no sentido do diálogo, da participação e da co-responsabilização. Procura realizar os princípios democráticos da justiça social através de pedagogias críticas, proporcionando conhecimentos, promovendo reflexão e acção que permita aos futuros cidadãos participar nas mudanças sociais no sentido de níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades (ob. cit., p. 9).

Atendendo ao que nos é dito por Abdallah-Preteille (1985), citada em M. Ferreira (2003), apesar de aparecerem frequentemente como sinónimos, os termos "intercultural", "pluricultural" e "multicultural" representam realidades e filosofias diferenciadas. Segundo a mesma autora, pluralismo cultural e multiculturalismo vão no sentido de constatações descritivas de relações sociais entre culturas e grupos sociais justapostos, podendo mesmo existir uma estratificação e hierarquização entre os mesmos grupos. "De facto, as concepções pluriculturais partem da afirmação do direito à diferença e da convivência entre diferentes culturas, no seio de uma mesma sociedade, como condição da própria democracia" (ob. cit., p. 110).

Em todos os movimentos sociais e educacionais que propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, no âmbito nacional e internacional, o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o "outro", construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito em relação à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos.

Esta perspetiva configura uma proposta de "educação para a alteridade", para os direitos do outro, para a igualdade de dignidade e de oportunidades, ou seja, uma proposta de educação democrática ampla que, no contexto anglo-saxónico, se define como

---

*Multicultural Education* (EUA, Canadá, Grã-Bretanha), e que, noutros países europeus, assume diferentes designações: pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou, mais simplesmente, educação intercultural.

No contexto português, Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999), utilizam o termo educação inter/multicultural para indicar o conjunto de propostas educacionais que visam a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos.

No entanto, é preciso ter presente que os mesmos termos têm sido utilizados para indicar também conceções distintas. O termo "multicultural" tem sido muito utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo contexto social (Moreira, 2001; Silva, 2001). Também se tem referido a diferentes perspetivas de respostas a esta realidade social multicultural. Pode, inclusive representar conceções pedagógico-políticas divergentes: algumas defendem um modo de aproximar as diferenças étnico-culturais, isolando-as reciprocamente; outras propugnam a perspetiva de convivência democrática entre todos os grupos diferentes; outras distinguem assimilação, integração e pluralismo (Fleuri, 2003; Carmo, 2005 e 2007).

Por sua vez, o conceito "intercultural" tem sido também utilizado para indicar realidades e perspetivas incongruentes entre si: há quem o reduz ao significado de relação entre grupos "folclóricos"; há quem amplia o conceito de interculturalidade de modo a compreender o "diferente" que caracteriza a singularidade e a originalidade de cada sujeito humano; há ainda quem considera interculturalidade como sinónimo de "mestiçagem" (Feuri, 2003).

Também o conceito "transcultural" é utilizado em diferentes sentidos. É entendido por vezes como elemento transversal já presente em diferentes culturas (universais culturais inscritos na estrutura humana), ou então como produto original da hibridização de elementos culturalmente diferentes.

Muito para além da polissemia terminológica e da diversidade de perspetivas que se expressam nas teorias e propostas relativas ao multiculturalismo, interculturalismo,

---

transculturalismo, constitui-se um campo de discussão e diálogo que se torna paradigmático justamente pela sua complexidade: "a sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente" (Fleuri, 2003, p.4).

Referindo-se ao conceito de interculturalidade, Manuela Ferreira diz-nos o seguinte:

o termo intercultural, tal como o próprio nome de si diz, expressa a função de inter-relação entre modos de sentir e compreender a realidade. A sua preocupação não são tanto os conteúdos propriamente ditos, dos quais se serve e sobre os quais opera, mas os processos. É neste sentido que se demarca profundamente das posições pluriculturais ou multiculturais (Ferreira, 2003, p. 110).

É de salientar também que o discurso intercultural parte de abordagens subjetivistas, interacionistas e situacionais. Subjetivistas porque o ponto de vista dos sujeitos investigados é um elemento primordial a ter em conta no decorrer da investigação. Esta dimensão possibilita linhas de investigação flexíveis e também uma certa relativização do discurso, evitando-se processos de classificação e simplificação sempre redutores das realidades (Abdallah-Pretceille, 1985, citada em Ferreira, 2003).

Neste contexto, a perspectiva interacionista salienta a dinâmica complexa entre o Eu que observa o Outro e as relações de interdefinição que os constituem, como núcleo de abordagem intercultural. São abordagens situacionais porque, nesta lógica intercultural, as culturas não são estáticas, mas evoluem com o tempo e inscrevem-se no decorrer da história (Ferreira, 2003).

Referindo-se à metodologia na investigação intercultural, Manuela Ferreira (ob. cit., p.111) cita Abdallah-Pretceille:

Todo o questionamento do outro não pode ser senão um desdobramento de um questionamento de mim. O fim de uma abordagem intercultural não é identificar o outro fechando-o numa rede de simplificações, nem estabelecer uma série de comparações sobre a base de uma escala etnocêntrica. Metodologicamente, o acerto deve ser colocado, primeiramente, sobre as relações que o eu (individual ou coletivo) estabelece com o outro, e não sobre o outro propriamente dito (Abdallah-Pretceille, 1985, p.30).

Segundo Fleuri (2003), os estudos mais recentes que estão a desenvolver-se na esfera da interculturalidade também abrem uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a

---

compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais.

No contexto destes estudos referidos por Fleuri, a atenção do investigador volta-se mais precisamente para a busca de entendimento dos "entrelugares" (Bhabha, 1998), ou seja, dos contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais.

Nesta perspetiva, a *intercultural* vem se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de *elaboração de significados nas relações* intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero e de ação social. Segundo Fleuri, o objeto de estudo destas investigações

constitui-se *transversalmente* às temáticas de *cultura*, de *etnia*, de *gerações*, de *gênero* e de *movimento social*. Mesmo cuidando de compreender com rigor a especificidade destas temáticas e a diversidade dos enfoques teórico-metodológicos da produção científica nestas áreas, nosso esforço consiste na busca de desenvolver investigações, numa perspectiva interdisciplinar e complexa, sobre a dimensão híbrida e "deslizante" do "inter-" (-cultural, -étnico, -geracional, -sexual, -grupal etc.) constitutiva de possibilidades de transformação e de criação cultural (Fleuri, 2003, p.10).

O que é teoricamente inovador e fundamental é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses "entrelugares" fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (Bhabha, 1998, citado em Fleuri, 2003).

Neste contexto, Homi Bhabha distingue o conceito de *diversidade* do conceito de *diferença*. A *diversidade cultural*, para Bhabha (1998, p.63 e sgs.), diz respeito à cultura como um objeto do conhecimento empírico, reconhecendo conteúdos e costumes culturais à partida. "A diversidade representa uma retórica radical da separação de culturas totalizadas, que se fundamentam na utopia de uma memória mítica de uma

---

identidade coletiva única" (Fleuri, 2003, p.10). Em contraposição a esta perspectiva essencialista, a *diferença* cultural constitui-se, para Bhabha, como o processo de enunciação da cultura. Trata-se de um processo de significação através do qual as afirmações da cultura e sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (*idem*).

Num contexto nacional e internacional de crescente diversidade cultural ativada pelas constantes migrações de populações de diferentes áreas do globo e também num ambiente de crescente globalização económica e cultural favorecida pelas novas tecnologias da comunicação, a educação intercultural deverá preocupar-se em conciliar a diversidade com a unidade.

A este propósito é pertinente citar M. Ferreira, referindo-se à educação intercultural:

Para nós esta deverá conciliar a unidade com a diversidade. Unidade num país, num continente, num mundo que tem um destino comum; diversidade de culturas, de identidades, marcadas pelos contextos de origem, diferenciados sob o ponto de vista geográfico, histórico, religioso. Culturas, que fora e dentro do seu contexto de origem, se vão inevitavelmente modificando, porém de formas também diversas (Ferreira, 2003, p.111).

Neste ambiente cultural e social, a educação intercultural deverá contribuir para fomentar a unidade dentro da diversidade, reconhecendo e valorizando as diferenças que estão em contínua mutação devido à permanente interação (Carmo, 2000, 2001a e 2009).

## **2.2. Origens das respostas pedagógicas e educativas à multiculturalidade**

A tradição humanista na educação, de que já antes falamos, valoriza a pessoa humana e a crença de que a educação escolar é um elemento importante no desenvolvimento pessoal e social e é potenciadora da igualdade. Esta tradição e crenças também estão subjacentes a muitas das produções teóricas que defendem uma educação que responda à diversidade dos alunos e das situações.

"Diversidade sem diferenciação pedagógica conduz à desigualdade, dizem muitos dos que têm refletido estas questões, quando alertam para os efeitos perversos da construção da escola de massas" (Leite, 2002, p.136). Esta escola de massas é hoje amplamente dominante no contexto da maioria dos países ocidentais. Assim, entendemos que é

---

importante e necessário efetuar uma breve sistematização das principais respostas educativas que têm sido apresentadas para a diversidade cultural dentro da escola.

**James Banks** (1986, 1988 e 1991) é considerado na literatura da especialidade (Ferreira, 2003; Leite 2002) como uma das principais referências na literatura científica sobre educação multicultural (designação tipicamente anglo-saxónica da educação na e para a diversidade, como já dissemos). Este autor, que viveu e trabalhou sobretudo nos Estados Unidos da América, refere que a emergência da educação multicultural se verificou como resposta às características multiculturais da população e decorreu de um processo evolutivo que teve como fases antecedentes os "cursos monoétnicos, os "cursos de estudos multiétnicos" e a "educação multiétnica" (Banks, 1988).

Segundo Banks, na origem da educação para os problemas de natureza cultural estão os movimentos em defesa dos direitos civis dos negros norte americanos, nos anos 60, e das minorias étnicas, nos anos 70, em Inglaterra e no Canadá. Os referidos movimentos reivindicativos das minorias que pretendiam respostas educativas adequadas às suas especificidades culturais, produziram também um interesse aumentado pelas respetivas culturas minoritárias, interesse esse que se traduziu na construção de cursos específicos sobre determinados aspetos dessas culturas. Banks denominou esses cursos de *monoétnicos* (ob. cit.).

Os cursos *monoétnicos* sobre as particularidades das etnias foram-se transformando paulatinamente em cursos destinados a todos os grupos étnicos e não exclusivamente a determinado grupo. Esta evolução gerou os denominados *cursos de estudos multiétnicos*. Estes cursos partiam do pressuposto educativo de que seria enriquecedor efetuar estudos comparativos das diferentes culturas. Também, segundo Banks (1988), os cursos multiétnicos transformaram-se em cursos cada vez mais abrangentes, atraindo cada vez mais alunos e professores, considerando-se que os estudos étnicos eram importantes mas não suficientes para uma reforma educativa vocacionada para a igualdade.

Face à multiculturalidade crescente nos países antes referidos e à exigência de uma reforma educativa para a igualdade gerou-se um movimento social designado por Banks de *educação multiétnica* e que pretendia mudanças em vários aspetos do currículo escolar, no sentido de que os alunos pertencentes às diversas minorias culturais tivessem

uma educação igual, em termos de oportunidades, à dos alunos integrantes da maioria cultural.

A resposta educativa e escolar à multiculturalidade desenvolve-se também associada ao interesse crescente por parte de alguns professores numa reforma educativa que contemplasse não apenas o que era considerado de "problemas das minorias étnicas" mas também as questões respeitantes à inclusão de pessoas com deficiências, de grupos religiosos e mulheres. Segundo Banks, a "educação multicultural" transformou-se no conceito mais preferido em muitas instituições educativas, em parte por "focar uma grande variedade de grupos, em vez de limitar o seu foco às minorias raciais e étnicas"(Banks, 1988, p.31).

Na perspetiva de Banks (1988), a educação multicultural é um conceito abrangente que inclui os estudos étnicos, a educação multiétnica e a educação antirracista. Esta educação implica uma reforma educacional cujo objetivo é modificar o ambiente da escola no sentido de que os diferentes grupos de alunos (étnicos, mulheres, com necessidades educativas especiais, etc.) tenham uma educação igualitária e tenham também paridade na escola.

Banks (1995) refere cinco vertentes da educação multicultural:

- A integração de conteúdos que concerne à importância que os professores atribuem à inclusão de conteúdos e de exemplos provenientes de diversas culturas e grupos para ilustrar conceitos fundamentais., generalizações e questões no quadro das suas disciplinas.
- O processo de construção do conhecimento que inclui as formas como os professores contribuem para que os alunos compreendam e investiguem como é que os preconceitos, perspetivas e quadros de referência, relativamente a uma disciplina, influenciam as formas como o conhecimento é elaborado dentro dessa mesma disciplina. Nesta dimensão os alunos aprendem também a criar conhecimento de forma mais autónoma.
- A redução de preconceitos que inclui as atividades e as lições preparadas pelos professores para promoverem nos alunos atitudes favoráveis em relação a diferentes grupos culturais, étnicos e raciais. Segundo o autor, a investigação

---

tem demonstrado que a maioria dos alunos chega à escola com algumas atitudes preconceituosas relativamente a determinados grupos raciais e étnicos.

- Uma pedagogia equitativa ou igualitária que se verifica quando os professores organizam o seu ensino de tal forma que promovem o sucesso escolar dos alunos pertencentes a diferentes grupos culturais, raciais e étnicos. Neste contexto, o autor refere que a investigação coloca em evidência que o sucesso escolar dos grupos étnicos minoritários aumenta quando se fazem atividades e estratégias de aprendizagem cooperativa, sendo que o ensino competitivo tem o efeito contrário. A aprendizagem cooperativa contribui para que todos os alunos, mesmo os da maioria branca da classe média, desenvolvam atitudes mais positivas relativamente às diferenças entre raças e etnias. Refere-se também que na aprendizagem cooperativa, para obter resultados positivos deve respeitar-se determinados requisitos: os alunos dos diversos grupos étnicos e raciais devem sentir-se em situação de igualdade relativamente aos restantes membros do grupo; os professores e as direções das escolas devem apoiar e valorizar as interações entre os diversos grupos étnicos; e os alunos dos diferentes grupos étnicos e raciais deverão colaborar para atingirem objetivos comuns.
- A cultura de escola e uma estrutura social que sustente o desenvolvimento da educação multicultural criam-se quando a cultura e a organização da escola são desenvolvidas de tal forma que possibilitam um tratamento igualitário e equitativo aos alunos dos diferentes grupos raciais, étnicos e sexuais. A implementação desta vertente impõe que o ambiente da escola seja modificado, ao nível das crenças, das atitudes, das dinâmicas pedagógicas, do currículo, das estratégias dos professores, da avaliação e da direção da escola.

Na lógica de Banks (1995), para implementar a educação multicultural de uma forma eficiente, os professores e as direções das escolas deverão atender às referidas cinco vertentes que, embora relacionadas entre si, terão sempre que merecer, cada uma, atenção particular.

Banks (1997) refere também que um importante objetivo da educação multicultural é o de ajudar os alunos a adquirirem conhecimentos, atitudes, capacidades e práticas de natureza democrática e também espírito crítico. A educação multicultural deve

funcionar plenamente no contexto de uma sociedade democrática onde os cidadãos têm que ter capacidade crítica e de intervenção social.

Na Grã-Bretanha, **Lynch** (1988, 1989) também se preocupou e estudou a atenção escolar à diversidade cultural, relacionando-a, na sua origem, com as vagas de imigração ocorridas naquele país durante os anos 60 do século XX.

Neste âmbito, Lynch identifica diferentes fases: uma primeira, centrada no ensino do Inglês como segunda língua; uma segunda, a fase do défice; seguidamente, a fase do ensino multicultural, na linha do pluralismo cultural e do antirracismo, orientada para a redução dos preconceitos. "Este percurso evolutivo foi passando, pois, de uma educação que enfatizou a adição étnica ou práticas de compensação das privações culturais, para processos de desenvolvimento de auto-imagens mais positivas dos alunos dos diversos grupos" (Leite, 2002, p.138).

No contexto Francês, e na esfera dos estudos interculturais, destaca-se o nome de **Carmel Camilleri** (1999). Concretamente, este autor trabalhou no domínio da pedagogia intercultural. Enunciou as finalidades e os princípios desta pedagogia.

Manuela Ferreira referindo-se a C. Camilleri diz "de acordo com o autor, a finalidade de uma Pedagogia Intercultural é a de construir, entre portadores de sistemas culturais diferentes, articulações que permitem evitar ou corrigir as consequências negativas que podem ocorrer devido a essas diferenças" (Ferreira, 2003, p.112).

Na realidade, as citadas "articulações" são elaboradas mediante formações que, a partir de diferenças e antagonismos, pretendem tornar as diferenças compatíveis e reduzir os antagonismos. Na lógica de Camilleri é importante considerar as diferenças para se poder reduzir as desigualdade e o facto de não se considerar a diferença gera frequentemente a desigualdade. Neste contexto nota-se uma proximidade intelectual entre Camilleri e Pierre Bourdieu.

Importa também referir que Camilleri coloca em evidência a humanidade comum a todos nós que se sobrepõe às próprias diferenças entre os grupos de indivíduos. Este elemento comum deverá estar sempre presente em qualquer formação e enquadra-se perfeitamente no pensamento antropológico pois, na lógica antropológica, as aptidões potenciais são semelhantes em todos os elementos da espécie humana. No entanto, é a

---

variedade dos contextos e aprendizagens socioculturais que vai provocar o desenvolvimento maior ou menor de determinadas aptidões, gerando-se assim diferentes resultados das aprendizagens e diferentes "sucessos". Neste contexto, "o intercultural deverá pois ser apresentado, não apenas como a simples defesa da diferença, mas como a ligação indissolúvel entre a essência humana comum e as diferenças diversificadoras" (Ferreira, 2003, p.112). Esta pedagogia intercultural coloca em evidência e atribui igual importância à universalidade e à diferença. Esta lógica implica que ser diferente não quer dizer ser desigual em dignidade.

Segundo C. Camilleri, citado por M. Ferreira, os princípios básicos de uma formação intercultural são os seguintes:

- a) Compreender a lógica interna de cada cultura - para dar a cada indivíduo o sentimento de manter a sua dignidade, é necessário, antes de tudo, dar-lhe confiança relativamente às suas diferenças culturais, mostrando-lhe que a sua cultura é tão respeitável quanto a dos outros. É desta forma que começa a luta contra os habituais juízos de valor negativos, depois contra a afirmação que os costumes dos outros são "bizarros", "chocantes", até à hierarquização das culturas numa escala de civilizações. Isto exigiria, à medida que as sociedades se misturam num movimento de mundialização, a integração no seu capital educativo de informações de base, primeiramente de caráter antropológico (...).
- b) Educar para o relativismo - este duplo fornecimento de informações que levam a considerar os sistemas "em relação com" o que os condiciona, educa para o relativismo, fator de base para corrigir os juízos etnocêntricos (...).
- c) Não considerar as culturas como estáticas - é necessário impedir que as culturas sejam consideradas estáticas porque a dinâmica intercultural leva ao consentimento do princípio da troca e das transformações que tal implica. O intercultural deve passar da cultura ditada pelo grupo, imposta como uma transcendência, aquela de um diálogo com os outros, ou seja da "cultura-produto" à "cultura-processo"(...).
- d) Eliminar a rejeição psicológica daquele que é diferente (heterofobia). É necessário fornecer, durante a formação, a *informação psicológica* que permite ter consciência da gênese da heterofobia, da qual o racismo é a modalidade mais eficaz pois faz da superioridade ou da inferioridade propriedades estáveis, independentes das condutas dos indivíduos e dos grupos (...).
- e) Não evitar os contenciosos e os conflitos - surgem duas categorias de conflitos: os conflitos de interesses que se manifestam através de queixas em relação aos estrangeiros, devido, por exemplo, à concorrência no que diz respeito ao trabalho,(...). Os conflitos de interesses misturam-se com os antagonismos entre os diferentes códigos culturais. Podem-se geralmente resolver pela negociação, donde a pedagogia intercultural visa precisamente assegurar as condições ótimas de negociação (...) (Ferreira, 2003, pp. 113-116).

Cabe referir que a mencionada heterofobia não se operacionaliza apenas no racismo e existem outros comportamentos, eventualmente mais furtivos, como a discriminação em virtude da orientação sexual (homofobia), da idade (idadismo), da nacionalidade (xenofobia) que configuram comportamento heterofóbicos.

Na lógica de Carmel Camilleri, e tal como refere M. Ferreira (2003), a pedagogia intercultural visa todos os indivíduos e deverá resultar de uma política de conjunto programada à escala nacional racionalmente, de forma a ser implementada ao longo de toda a escolaridade dos jovens, atendendo ao desenvolvimento afetivo e cognitivo destes.

No trabalho de Camilleri podemos perceber preocupações com o nível institucional, organizacional e também psicológico quando faz as suas propostas de pedagogia intercultural. Estas preocupações estão, certamente, relacionadas com a sua formação de base em psicologia social e com o contexto cultural Francês onde trabalhou.

Em Portugal, a origem das preocupações com a educação intercultural está também ligada à situação de termos começado a receber mais grupos de imigrantes provenientes de diferentes países culturalmente diversos do nosso, a que acresce o facto de termos sido, anteriormente, uma potência colonial com colónias dispersas por diferentes lugares do globo e com diferentes raças, etnias e culturas autóctones. Os primeiros grupos numerosos de imigrantes a chegar ao nosso país provieram precisamente das nossas ex-colónias.

Tal como refere C. Leite (2002), focando o caso português, depois de se ter passado por uma fase de cariz marcadamente assimilacionista (bem patente no multiculturalismo conservador da educação escolar colonial), foram sendo delineadas algumas propostas e ações que começaram por uma aceitação passiva e condescendente da diversidade e que se foram tornando progressivamente mais ativas e interativas.

Em síntese, de uma maneira geral, as teorias da assimilação que caracterizaram as primeiras opções em educação foram dando lugar às metáforas do "caldo de culturas" e da "salada de culturas", promissora do pluralismo cultural e que reconhece a importância da permanência das subculturas. A ideia do "caldo de culturas" está associada ao princípio de que todas elas têm aspetos positivos, pelo que a diversidade presente neste "caldeirão" constitui uma fonte geradora de uma nova cultura superior. Esta metáfora, sendo por tanto orientado por ideias de homogeneização, foi dando lugar à metáfora da salada, que compreende as diversas

---

culturas, nas suas especificidades e valores, ligadas por um tempero comum que é a cultura dominante. O horizonte intercultural não se identifica, no entanto, ainda, com estas visões parcelares de diversos modelos culturais (...). A perspetiva intercultural pressupõe que se gerem formas originais nascidas das culturas em contacto, sem, no entanto, se deixarem reduzir a qualquer delas (Leite, 2002, p.139).

Ainda no contexto do pensamento intercultural em Portugal, a literatura especializada destaca o trabalho produzido por **Stephen Stoer e Luiza Cortesão** no campo da educação inter/multicultural e da sociologia da educação. Estes autores chamam a atenção para os problemas decorrentes da expansão da escola de massas em Portugal, escola esta cada vez mais repleta de alunos com origens culturais heterogéneas.

Esta diversificação cultural dos alunos das escolas portuguesas aconteceu sobretudo após o 25 de abril de 1974, quando se verificou a chegada de grandes grupos populacionais provenientes das ex-colónias e de outros contextos geográficos ligados à migração dos portugueses. A própria democratização da sociedade portuguesa no pós 25 de Abril permitiu o acesso à escola a grupos mais diversos de crianças e jovens até aí "excluídos", por diferentes razões, do sistema educativo.

O crescente fenómeno da diversificação está não só ligado ao facto de crianças, adolescentes e jovens provenientes de classes socialmente desfavorecidas terem progressivamente acedido à escolarização, assim como aqueles provenientes das ex-colónias europeias tornadas independentes, de ex-emigrantes de 2ª e 3ª gerações que retornaram, ou ainda de migrantes que principalmente por motivos económicos ou refugiados se vieram fixar (...) (Ferreira,2003, p. 121).

A escola monocultural deixou de conseguir dar respostas às exigências educativas do novo público que afluiu à escola portuguesa. Stoer e Cortesão (1999) afirmam que a educação monocultural gerou atitudes de resistência ao processo de homogeneização e de seleção devido fundamentalmente aos seguintes aspetos:

a) à existência indiscutível na escola de uma quantidade crescente de diferentes grupos sócio-culturais que não partilham, forçosamente, os mesmos valores, os mesmos códigos de conduta, os mesmos saberes, os mesmos interesses, e que muito provavelmente estabeleceram já, mesmo fora da escola (e no seu interior também), complexas formas de relacionamento, atravessadas por importantes problemas de poder;

b) à já constatada recusa e/ou dificuldade ou desinteresse (consciente ou não) dos conceptores dos currículos, dos seus implementadores, e no seu interior, dos professores, dos produtores e autores de livros, de se darem conta da existência dessa diversidade;

c) das orientações curriculares do professor (isto no caso de ele ser sensível à presença da diversidade) face a considerar ou não necessário, a nível de qualquer decisão curricular, tomar em linha de conta a existência dessa diversidade (...);

d) dos quadros teóricos por que se opta relativamente à forma de trabalhar face à existência de múltiplos grupos sócio-culturais na escola, caso se considere necessário enfrentar a questão da diversidade (...);

e) das dificuldades e/ou do empenhamento que o currículo, a escola, os professores têm de recontextualizar adequadamente as propostas de ensino/aprendizagem atendendo ao grupos com que trabalham (...) (Stoer & Cortesão, 1999, citados em Ferreira, 2003, pp.121-122).

Stoer & Cortesão (1999) inspirando-se em Mcarthy (1994) apresentam um leque de recomendações a que será importante atender numa educação que pretenda ter em conta a diversidade cultural dos alunos. Assim, os referidos autores recomendam:

a) identificar constrangimentos e barreiras postas à criatividade dos professores e à inovação da cultura institucional das escolas;

b) articular um conjunto de práticas que tenham em consideração diferenças de necessidades, interesses de minorias e da juventude urbana em situação difícil;

c) desenvolver esforço muito maior na consecução de metas de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso;

d) desenvolver (...) um conhecimento escolar que seja visto como um processo dinâmico e multifacetado;

e) basear-se num modelo multidisciplinar que enfatize a interdisciplinaridade, o desafio intelectual, o debate entre perspectivas antagónicas e um vigoroso questionamento das perspectivas recebidas;

f) enfatizar a autonomia dos estudantes relativamente a múltiplas fontes de informação;

g) estabelecer claras conexões entre o saber e o poder (Stoer & Cortesão, 1999, pp. 30-31).

Os autores que temos vindo a citar dão especial importância aos aspetos relativos à formação de professores para uma educação intercultural. Na época em que escreveram (finais do século XX), salientaram a falta de preparação dos professores no campo da educação e da pedagogia inter/multicultural.

Stoer e Cortesão (1999) procuraram sistematizar as principais características que distinguem o professor monocultural do professor inter/multicultural. Na tabela que se segue apresentamos um resumo das referidas características.

**Tabela 8 - Síntese das Características do Professor Inter/Multicultural**

<b>Professor(a) Monocultural</b>	<b>Professor(a) Inter/Multicultural</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Encara a diversidade cultural como um obstáculo ao processo de ensino aprendizagem potenciador de discriminação;</li> <li>2. Considera a diversidade cultural na sala de aula como <i>déficit</i> (preocupação com o que falta nas culturas que se desviam da maioria);</li> <li>3. Considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos;</li> <li>4. Proclama a sua identidade cultural como uma herança histórica que é fixa e indiscutível;</li> <li>5. É "escolacentrista": A escola deve preparar para a modernização;</li> <li>6. <i>Reconhece</i> as diferenças culturais sem as querer conhecer (para evitar preferências por qualquer grupo sociocultural).</li> </ol> <p>Pressupostos estruturantes da postura monocultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cidadania baseada na democracia representativa;</li> <li>• Igualdade de oportunidades (de acesso);</li> <li>• Escola <i>Meritocrática</i></li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Encara a diversidade cultural como uma fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem;</li> <li>2. Promove a rentabilização de saberes e de culturas;</li> <li>3. Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação <i>entre culturas</i>;</li> <li>4. Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;</li> <li>5. Defende a descentração da escola - a escola assume-se como parte da comunidade local;</li> <li>6. <i>Conhece</i> diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de <i>cultura como prática social</i>.</li> </ol> <p>Pressupostos estruturantes da postura inter/multicultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cidadania baseada na democracia participativa;</li> <li>• Igualdade de oportunidades (de sucesso);</li> <li>• Escola <i>Democrática</i></li> </ul>

Fonte: Adaptado de Stoer e Cortesão, 1999, p.47

Os autores que temos vindo a citar usam a expressão de "daltónico-cultural" para designar o professor que se apresenta insensível á diversidade cultural dos seus alunos. Este tipo de professor encara os seus alunos como sendo todos muito semelhantes e oferece-lhes também uma pedagogia e processos de ensino baseados nessa conceção de uniformidade.

---

O "daltonismo cultural" não possibilita a identificação das cores do "arco-íris cultural"(Cortesão & Stoer, 1996, p. 38). Neste contexto daltónico, a diversidade constitui um problema e uma dificuldade e não uma riqueza a rentabilizar sob o ponto de vista educativo. O referido "daltonismo" seria uma consequência do próprio processo formativo recebido pelos professores e poderia ser corrigido através de ações de formação apropriadas.

Manuela Ferreira (2003), tal como Cortesão e Stoer, também chama a atenção para o facto de o daltonismo cultural existente nalguns professores contribuir para o insucesso escolar dos alunos pertencentes aos grupos culturais minoritários na escola e na sociedade.

Este "daltonismo cultural" contribui para que muitos alunos se confrontem com um processo de ensino que não lhes é adequado, que não responde às suas experiências e aos seus interesses e necessidades e que, portanto, constitui um forte contributo para que o insucesso escolar aconteça. E ele acontece, como é sabido, sobretudo nos grupos cujas características culturais se afastam mais da norma cultural dominante que é a adoptada pela escola (Ferreira, 2003, p.126).

Segundo os autores que temos vindo a referir, relativamente aos grupos de alunos pertencentes às minorias culturais e étnicas importa que os professores sejam capazes de, não apenas reconhecer as diferenças existentes mas, sobretudo, conhecer essas diferenças. Este conhecimento deve incluir os saberes experienciais dos alunos, os valores em que foram socializados, os conhecimentos que adquiriram anteriormente e os interesses que partilham. Importa que os professores consigam refletir sobre as suas práticas e consigam também adaptar as suas práticas de ensino/aprendizagem às realidades socioculturais dos seus alunos.

Segundo Cortesão & Stoer (1997), os professores poderão conhecer os seus alunos utilizando processos de investigação relativamente simples e com recurso à investigação-ação. Esta investigação permitirá a aquisição, por parte dos docentes, de conhecimentos socio-antropológicos facilitadores de uma ação pedagógica e educativa de maior qualidade.

A adequação das estratégias pedagógicas às realidades multiculturais permitirá também atenuar a função reprodutora das desigualdades sociais que tem sido reconhecida nas escolas e que penaliza sobretudo os alunos pertencentes às minorias culturais.

---

Os autores acima referidos elaboraram uma proposta formativa para professores onde se vinca a necessidade da abertura e do questionamento e se vulnerabiliza a segurança uniformizadora e normativa do professor e onde se estimula a reflexão crítica sobre o sentido das intervenções pedagógicas.

Tal como refere Manuela Ferreira (2003), inspirando-se e citando Abdallah- Pretceille (1999), na formação de professores seria "ilusório tentar dar formação aos professores sobre a cultura dos alunos, porque existem alunos de culturas muito diversificadas e as descrições das diferentes culturas não seriam operacionais" (Ferreira, 2003, p.128).

A formação de professores para a interculturalidade não pode nem deve resumir-se a um fornecimento de descrições das diferentes culturas. Deverá estar presente o princípio da sensibilização para a variação e para a mudança.

O conhecimento a priori das características e das diferenças culturais não permite aperceber-se das interações, das aculturações e das mestiçagens que tiveram lugar. Por outro lado, sabe-se desde há muito, que o conhecimento do outro pode não favorecer a sua melhor compreensão. O conhecimento não implica o reconhecimento. Aprender a diversidade, não é aprender uma soma de diferenças apresentadas como entidades homogêneas. A aprendizagem da alteridade e da diversidade é hoje prioritária, aprendizagem metódica e estruturada.

Com o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, trata-se de desenvolver um modo de interrogação e de compreensão. O essencial é apoiar-se numa teoria geral da cultura generativa suscetível de ter um valor instrumental para além dos particularismos e das concretizações, mais do que um conhecimento das diferentes culturas ( ob. cit., p.128).

Na perspetiva da autora citada, a formação de professores deverá procurar incluir basicamente o princípio da mudança mais do que tentar dar resposta às necessidades de grupos culturais específicos. As mutações são hoje muito frequentes e complexas.

No contexto rápidas mutações antes mencionadas, as respostas formativas não podem ser elaboradas tendo por base o estudo de necessidades e a categorização fixa dos grupos socioculturais. A preparação dos professores deverá promover mais a compreensão das dinâmicas e das complexidades do que a descrição de características de grupos e situações.

No âmbito da reflexão da autora, a abordagem intercultural constitui também uma tentativa de fazer face a mutações sociais estruturais que exigem modificações metodológicas e epistemológicas profundas a fim de repensar as relações entre os

indivíduos, os grupos e as nações. "O intercultural não é o objeto mas o olhar sobre o objeto" (ob. cit., p. 129). Para além do conhecimento sobre as comunidades imigrantes, "é a aprendizagem da alteridade e da diversidade" (*idem*) que constitui um desafio estimulante para a formação de professores.

O reconhecimento das mudanças e da pluralidade implica retificações no quadro geral da formação, implica reconsiderações sobre os modelos de análise das próprias variações, sendo estas uma norma e um ponto de referência e não fatores perturbadores. Assim, a formação de professores em educação intercultural deverá principiar na formação inicial e prosseguir através da formação contínua e ao longo da vida (Carmo, 1996, 1997, 2001a e 2009).

### **2.3. Tendências recentes da investigação em Educação Intercultural**

Christine Bennett (2001) fez um levantamento dos trabalhos de investigação em Educação Multicultural que tinham sido publicados nas duas últimas décadas do século XX e procedeu à sua categorização. A referida autora identificou quatro grandes grupos de investigação que subdividiu em doze tipos diferentes.

Tal como refere Manuela Ferreira (2003), o trabalho de Bennett, de 2001, de grande qualidade, coloca em evidência as tendências recentes em Educação Multicultural, sobretudo nos Estados Unidos da América, país de origem da investigadora Bennett.

Referindo o trabalho de Bennett, diz Manuela Ferreira:

A autora identificou doze tipos de investigação que foram incluídos em quatro grupos, tendo em conta os quatro grandes princípios da educação multicultural nos Estados Unidos: a) a teoria do pluralismo cultural; b) ideias de justiça social e o fim do racismo, sexismo, e outras formas de preconceito e de discriminação; c) relevância da cultura no processo de ensino aprendizagem; d) perspectivas de equidade educacional e excelência que conduzem a uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens.

- a) O princípio do pluralismo cultural, princípio básico da criação da educação multicultural nos E.U.A., foi desenvolvido no século XX pelo filósofo americano Horace Kallen, em 1924. Este princípio afirma o direito democrático, de cada grupo étnico conservar a sua herança cultural. Embora as minorias étnicas devam aceitar prescindir de alguns aspetos da sua cultura para que sejam mantidas harmonia na sociedade e a identidade nacional, estão implícitos os pressupostos que a cultura familiar de cada criança pode ser afirmada e respeitada, e que devem ser dadas oportunidades a todas as crianças para desenvolver integralmente as suas potencialidades.

- 
- b) O paradigma referido anteriormente da etnicidade foi modificado para incluir diversidades múltiplas (tais como raça, identidades raciais ou étnicas, classe e género). O segundo princípio consiste, portanto, em eliminar desigualdades estruturais, não só em relação aos grupos étnicos, como também relativamente a esses outros diversos grupos.
  - c) O terceiro princípio consiste em atribuir importância à cultura no processo de ensino aprendizagem. O conceito de cultura diz respeito às crenças, valores sociais, perspetivas e normas de comportamento partilhadas pelos membros de uma dada sociedade.
  - d) A necessidade de uma excelência e equidade académica constitui o último princípio. Equidade em educação diz respeito ao facto de deverem ser dadas iguais oportunidades a todos os alunos para desenvolverem as suas potencialidades. Não diz respeito à igualdade de resultados ou de experiências. As potencialidades dos alunos são diversas, e, num dado momento, podem requerer tratamentos específicos, de acordo com diferenças consideradas como relevantes, tal como o ensino de uma língua que o aluno não conhece. Atingir uma excelência académica requer um sistema de educação imparcial e justo, no qual todos os alunos são considerados como capazes de aprender, atingindo níveis elevados de resultados, e lhes são dadas facilidades para alcançarem o sucesso (Ferreira, 2003, pp.137-138).

Os referidos quatro grupos de investigação mencionados por Bennett (2001) onde se incluem os doze tipos de investigação, constituem categorias interativas de pesquisas dentro do campo da investigação educacional e são o reflexo dos quatro princípios da educação multicultural acima apresentados.

Bennett (2001) refere que utilizou a designação de tipos atendendo a que as investigações descritas dentro de cada tipo têm em comum os propósitos e os conteúdos, os quais se diferenciam claramente das investigações incluídas noutras categorias e noutros grupos. Cada grupo (de investigações) constitui também uma dimensão diferente da educação multicultural e cada tipo (ou categoria de investigação) tem um enfoque específico de pensar como contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e intelectual das pessoas.

Na categorização das investigações no domínio da Educação Multicultural feita por Bennett (2001), dentro cada um dos doze tipos de estudos, os investigadores tendem a utilizar enquadramentos teóricos semelhantes, embora as metodologias de pesquisa possam variar.

Apresentamos agora uma tabela resumo da categorização das investigações em Educação Multicultural efetuada pela autora antes referida.

Tabela 9 - Categorização da investigação em Educação Multicultural

<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Grupo 3</b>	<b>Grupo 4</b>
<b>Reforma curricular</b>	<b>Pedagogia Igualitária</b>	<b>Competência multicultural</b>	<b>Igualdade social</b>
<p><b>Pressupostos:</b></p> <p>O conhecimento é passível de contestação e é construído.</p> <p>Nos E.U.A. um currículo eurocêntrico e etnocêntrico é um instrumento de racismo cultural.</p> <p><b>Tipo 1</b></p> <p>Investigação histórica</p> <p><b>Tipo 2</b></p> <p>Detetar preconceitos em textos e materiais de ensino</p> <p><b>Tipo 3</b></p> <p>Teoria curricular</p>	<p><b>Pressupostos:</b></p> <p>Todas as crianças têm aptidões especiais e a capacidade de aprender.</p> <p>A principal finalidade da educação pública é dar a possibilidade a todas as crianças de desenvolverem integralmente as suas potencialidades.</p> <p>A socialização cultural e o sentido da identidade étnica influenciam o processo de ensino e de aprendizagem.</p> <p><b>Tipo 4</b></p> <p>Clima de escola e de sala de aula</p> <p><b>Tipo 5</b></p> <p>Sucesso escolar</p> <p><b>Tipo 6</b></p> <p>Estilos culturais no ensino e na aprendizagem</p>	<p><b>Pressupostos:</b></p> <p>A redução de preconceitos raciais e culturais é possível e desejável.</p> <p>Os indivíduos podem tornar-se multiculturais; eles não devem rejeitar os pontos de vista e identidade familiar para agir de uma maneira adequada noutra ambiente cultural.</p> <p><b>Tipo 7</b></p> <p>Desenvolvimento de uma identidade étnica</p> <p><b>Tipo 8</b></p> <p>Redução de preconceitos</p> <p><b>Tipo 9</b></p> <p>Cultura de um grupo étnico</p>	<p><b>Pressupostos:</b></p> <p>São necessárias mudanças sociais para promover uma igualdade de acesso, participação e sucesso educativos.</p> <p>A igualdade social é possível e está de acordo com valores democráticos básicos e com a declaração de princípios Americana.</p> <p><b>Tipo 10</b></p> <p>Estudos demográficos</p> <p><b>Tipo 11</b></p> <p>Cultura e raça na cultura popular</p> <p><b>Tipo 12</b></p> <p>Ação social</p>

Fonte: Adaptado de Ferreira, 2003, p.137.

No **grupo 1** (reforma curricular), os estudos focalizam-se em pesquisas cujo objetivo é o de repensar e modificar o currículo clássico/tradicional que, naquele contexto

---

(E.U.A.), é basicamente anglo-eurocêntrico. A reforma curricular impõe investigação prévia no sentido de se fazer uma implementação fundamentada e que inclua conhecimentos e perspectivas diferenciadas e alternativas. As pesquisas incluídas neste grupo "centralizam-se" na cultura e história dos alunos como contexto de socialização e procuram usar esta socialização para ajudá-los a relacionar-se com outras perspectivas e grupos culturais.

Dentro do grupo 1, encontramos o tipo 1 que diz respeito à investigação histórica segundo áreas disciplinares. Trata-se de pesquisar a história das diferentes disciplinas segundo perspectivas diversificadas, no sentido de construir um currículo mais inclusivo. Ainda dentro do grupo 1, encontramos também o tipo 2 que é constituído por pesquisas efetuadas em livros e outros materiais didáticos no sentido de identificar preconceitos. Dentro do mesmo grupo, encontramos também o tipo 3 que é constituído por pesquisas em volta da teoria curricular, onde existe uma focalização na natureza da educação multicultural em termos de princípios, pressupostos, finalidades, modelos e conceitos.

No **grupo 2** (pedagogia igualitária) os estudos focalizam-se em pesquisas cujo objetivo é o de contribuir para situações de igualdade e de equidade de condições e de oportunidades entre as crianças e jovens de diferentes grupos socioculturais étnicos dentro da escola. As investigações efetuadas evidenciam que as crianças dos grupos socioculturais minoritários e dos estratos sociais desfavorecidos têm uma maior tendência ao abandono e ao insucesso escolar.

Esta dimensão das pesquisas interculturais, dentro deste segundo grupo, pretende também modificar o ambiente social e educativo dentro da escola, sobretudo aquilo que se designa como "currículo oculto", ou seja, aquele que se apresenta através das atitudes e expectativas dos professores relativamente às crianças dos diferentes grupos e estratos sociais; igualmente se pretende modificar as estratégias pedagógicas e as técnicas de ensino; procura-se reformular práticas e políticas da escola relativamente às questões disciplinares; pretende-se melhorar as relações da escola com o contexto social envolvente.

Dentro do grupo 2, Bennett inclui o tipo 4 que é constituído por pesquisas sobre o clima da escola e da sala de aula. Neste tipo a investigação focaliza-se nas condições presentes na escola (estruturas materiais, práticas, atitudes e valores sociais) e nas suas influências

sobre os alunos e sobre os resultados escolares destes. Também dentro deste grupo 2, encontramos as pesquisas do tipo 5 que incidem no sucesso escolar e nas práticas docentes que facultam o sucesso dos alunos. Ainda dentro deste mesmo grupo 2, situam-se as pesquisas do tipo 6 que incluem estudos sobre os estilos culturais de ensino aprendizagem. As pesquisas situadas dentro do tipo seis relacionam-se com as dos tipos antecedentes mas focalizam-se mais em questões de etnicidade, relacionadas com as formas de comunicação, de participação e orientação dos diferentes grupos étnicos e culturais.

No **grupo 3** (competência multicultural) os tipos de estudos focalizam-se em pesquisas cujo objetivo é conhecer a natureza e/ou desenvolvimento da competência intercultural das pessoas num contexto social multicultural. Esta competência multicultural tem a ver com a ausência (ou não) de preconceitos culturais e/ou raciais e com o conhecimento e a percepção (maior ou menor) de aspetos característicos dos diversos grupos raciais, étnicos e culturais em presença.

Dentro do grupo 3, Bennett inclui as investigações do tipo 7 que é constituído por pesquisas sobre o desenvolvimento da identidade étnica. Esta identidade étnica tem a ver com o grau em que as pessoas se sentem ligadas a um determinado grupo étnico ou cultural. Este tipo de investigações centram-se nas etapas de desenvolvimento da referida identidade étnica nos alunos e nos professores. Este tipo de pesquisas revela-se importante pois tem implicações no ensino e na aprendizagem dentro da aula e nas relações entre professores e alunos. Também dentro do grupo 3, encontramos investigações do tipo 8 que é constituído por estudos sobre a redução de preconceitos. Estes trabalhos procuram analisar como acontece a redução dos preconceitos e da discriminação decorrente de tais preconceitos. Ainda dentro deste mesmo grupo, a autora situa as investigações do tipo 9 que incidem na cultura dos grupos étnicos. Neste tipo, a pesquisa centra-se na análise dos sistemas de crenças, perspectivas, valores, normas sociais e comportamentos diferentes dos do investigador. Esta análise e este conhecimento têm por objetivo contribuir para o desenvolvimento das competências interculturais.

No **grupo 4** (equidade social) os tipos de estudos focalizam-se em investigações cujo objetivo geral é conhecer as condições de equidade da própria sociedade envolvente, sobretudo relativamente a aspetos relacionados com a igualdade de acesso, com a

---

participação e com o sucesso em instituições sociais. Estas investigações analisam as políticas e as práticas que não promovem a igualdade, relacionadas com vários aspetos como, por exemplo, a saúde e a educação de níveis elevados. Estes estudos visam também conhecer as intervenções que preparam os alunos para intervirem ativamente na sociedade em favor da igualdade. O objetivo global é a luta pela justiça social e isto acontece no decorrer de um processo que vai desde o desenvolvimento de conhecimento e compreensão das desigualdades sociais até ao empenhamento nas reformas sociais.

Dentro deste grupo 4, encontramos investigações do tipo 10 que é constituído por estudos demográficos. Estes estudos constroem e analisam a demografia da escolarização, atendendo a diversas variáveis como o sexo, o grupo étnico, o nível socioeconómico, língua materna, etc. Estes trabalhos salientam a certificação e a desistência em função das referidas variáveis. Também dentro deste grupo 4, encontramos os estudos do tipo 11 que se focalizam na cultura e na raça dentro da cultura popular. Esta pesquisa tem sobretudo a ver com os estereótipos e as incorreções na maneira como são apresentados e representados os temas relativos à raça e à cultura nos órgãos de comunicação social. Ainda dentro do grupo 4, Bennett inclui as investigações do tipo 12 que se focalizam na ação social. Estes estudos incidem sobretudo nas ações desenvolvidas pelas pessoas e pelos grupos na luta contra as injustiças e contra as desigualdades sociais e culturais acontecidas em diversos contextos específicos e na sociedade global. A educação cívica é um exemplo destas ações.

É pertinente lembrar o facto de que a educação intercultural é parte integrante e fundamental de qualquer educação para a cidadania e tal confere-lhe uma importância estratégica na formação pessoal e social dos indivíduos e dos grupos, sobretudo nas sociedades atuais onde a diversidade cultural é uma realidade (Carmo, 2009, 2014).

Num mundo global onde a convivência entre diferentes povos e culturas é uma realidade que se impõe aos indivíduos e aos grupos e onde face às realidades mutáveis é constantemente necessário reconstruir e reforçar os princípios e as práticas da cidadania, entende-se que a educação de adultos e a educação intercultural deverão valorizar a educação para a cidadania. "A noção de cidadania já não é o que era, alterada pela crise planetária da soberania e pela emergência de sociedades cosmopolitas" (Carmo, 2014, p. 196). A mobilidade internacional de pessoas e de organizações, a alteração da relação

de poderes entre os estados, a dinâmica das práticas sociais, culturais e políticas exigem de todos os indivíduos capacidades para se reposicionarem face ao mundo de forma a conseguir nele participar. Estas capacidades devem também ser desenvolvidas na educação de adultos e na e pela educação intercultural.

### **Síntese do Capítulo**

Neste capítulo procuramos fazer uma revisão sobre os principais referenciais teóricos na Educação/Aprendizagem de Adultos e na Educação Intercultural por considerarmos que a educação de seniores faz parte da educação de adultos e que as relações entre as gerações são também relações interculturais. Perspetivamos a educação intergeracional como educação intercultural.

Começamos por passar em revisão as principais tradições históricas na educação de adultos, onde destacamos três principais percursos teóricos (pragmatismo, humanismo e marxismo) que depois se ramificaram em diferentes conceptualizações e práticas também diversas. É de salientar que a partir da década de 1970 a UNESCO procurou fazer uma síntese dos três percursos referidos. Esta organização tem procurado humanizar o desenvolvimento através da educação e tem desempenhado um papel de grande relevância no domínio da educação de adultos.

Na segunda parte deste capítulo fizemos uma síntese sobre os principais referenciais teóricos em educação intercultural. Aqui tratamos de fazer uma delimitação do conceito, procuramos as origens das respostas pedagógicas e educativas à multiculturalidade e procuramos detetar as principais tendências na investigação intercultural. Percorrendo as respostas educativas ao multiculturalismo nos diferentes países, atendendo à literatura consultada, verificamos percursos semelhantes e eles aparecem quase sempre como respostas aos contactos com outros grupos étnicos imigrantes e culturalmente diversos. Neste percurso salienta-se também a luta pela igualdade de direitos e de oportunidades e pela dignificação daqueles que chegam a outros contextos culturais diferentes dos da sua origem.

Verificamos e analisamos a necessidade de inserir a educação de adultos e a educação intercultural numa estratégia mais ampla de educação para a cidadania, tal como o faz Carmo (2014).

---

Na sequência do que aqui dissemos ao longo do capítulo, entendemos pertinente apresentar seguidamente um capítulo que se debruce essencialmente sobre o conceito de autonomia e sua relação com a problemática do envelhecimento e da velhice.



---

## Capítulo IV. Envelhecimento e Autonomia

O envelhecimento pode ser estudado sob duas grandes perspectivas, a individual e a demográfica (Imaginário, 2008). Neste capítulo analisaremos o envelhecimento numa perspectiva predominantemente individual relacionando-o com a autonomia e com a educação dos indivíduos. O envelhecimento individual assenta na longevidade dos indivíduos que, como já dissemos noutro capítulo, tem aumentado significativamente nas últimas décadas.

O envelhecimento biológico traz consigo algumas alterações físicas que podem ter implicações nas capacidades de adaptação do corpo, verificando-se, em muitos indivíduos, um aumento gradual de determinadas doenças crónicas e degenerativas que podem prejudicar a autonomia e precipitar a incapacidade para a realização de determinadas tarefas. A ideia de autonomia, associada ao envelhecimento, surge frequentemente relacionada com a capacidade para a realização das atividades ou tarefas da vida diária. A perda de autonomia na velhice desenvolve-se frequentemente associada ao declínio das funções cognitivas (J. Ferreira, 2011). A manutenção da autonomia durante o envelhecimento contribui para a preservação da qualidade de vida nos seniores.

Apesar de reconhecermos a importância das características e dos constrangimentos biológicos dos indivíduos na sua autonomia, neste capítulo abordaremos o conceito de autonomia sobretudo na ótica das ciências sociais e humanas e na ótica das ciências da educação pois a nossa problemática de investigação situa-se nestas áreas do saber.

Para se tornar **pessoa**, condição necessária para se assumir como **cidadão**, qualquer indivíduo precisa, antes de mais, de aprender a ser **autónimo** (Carmo, 2014).

No contexto das ciências sociais e humanas, o conceito de autonomia comporta alguma complexidade que tentaremos desvendar seguidamente.

### 1. O conceito de autonomia

**Autonomia**, segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa* (Porto Editora, 2011), é uma palavra de origem grega cujo significado está relacionado com **independência**, **autodeterminação**, **liberdade** e **autossuficiência**.

---

O conceito de autonomia possui, de acordo com a nossa revisão bibliográfica, uma longa tradição. Não se pretende, de modo algum, dar conta aqui de todas as suas implicações sociais, éticas e políticas, mas também não podemos furtar-nos ao debate concetual dos seus principais postulados.

A ideia de autonomia (*auto* = próprio, *nomos* = norma, regra, lei) conduz o nosso raciocínio imediatamente à ideia de liberdade e de capacidade de exercício ativo de si, da livre decisão dos indivíduos sobre as suas próprias ações e às possibilidades e capacidades para construírem as suas trajetórias de vida. É fácil associarmos aqui a ideia de autonomia ao conceito clássico de felicidade na tradição filosófica grega, que identifica a perspetiva da *eudaimonia* (felicidade, boa fortuna ou equilíbrio, excelência (*eu*) de sua potência (*daimon*)) com a capacidade do indivíduo para decidir sobre suas próprias ações. Esses são, de facto, valores genericamente propostos nas grandes tradições morais da antiguidade e enraizados no estoicismo e epicurismo. Sintetizam-se, enfim, na máxima: "sê senhor de si".

Na Filosofia, chama-se autonomia ao facto de uma realidade se reger por uma lei própria, distinta de outras leis mas não forçosamente incompatível com elas. Na linguagem filosófica o termo «autonomia» costuma usar-se sobretudo em dois sentidos principais (Mora, 1977):

I - Sentido ontológico. Segundo este, supõe-se que certas esferas da realidade são autónomas em relação a outras. Assim, quando se postula que a esfera da realidade orgânica se rege por leis distintas das da realidade inorgânica, diz-se que a primeira é autónoma relativamente à segunda. Esta autonomia não implica que uma esfera determinada não se reja também pelas leis de outra esfera considerada como mais fundamental.

II - Sentido ético. Segundo ele, afirma-se que uma lei moral é autónoma quando tem em si mesma o seu fundamento e a razão própria da sua legalidade. Este sentido foi elaborado especialmente por Kant. O eixo da autonomia da lei moral não constitui, segundo Kant, a autonomia da vontade (...), pela qual se torna possível o imperativo categórico. Na sua fundamentação da metafísica dos costumes, por exemplo, Kant indica que a autonomia da vontade é a propriedade mediante a qual a vontade constitui uma lei por si mesma (...) (ob. cit., p.41).

Nas Ciências Sociais, segundo Birou (1978), autonomia é a capacidade, a liberdade e o direito de se reger pelas suas próprias leis. O mesmo autor também cita Kant e afirma: "Para Kant, a vontade é autónoma na medida em que possui a sua própria essência, o

---

poder de se determinar a si própria: ela é para si mesma a sua própria lei, independentemente dos objetos do querer" (ob. cit., p.42).

Segundo Ollivier (2005), as Ciências Sociais, sobretudo a Psicossociologia, operam "entre duas autonomias, a de um coletivo e a dos indivíduos que nele cooperam" (ob. cit., p.24). Para o referido autor é útil considerar a heterogeneidade que diferencia uma e outra autonomia. Referindo-se à história da palavra desde o seu aparecimento na língua, Ollivier afirma:

A autonomia coletiva é nomeada, concebida e falada muito antes da autonomia pessoal. A primeira é política, a segunda é psíquica. Mas esta diferença, por muito profunda que seja, não impede que interajam uma com a outra. Construir a autonomia do grupo contribuirá, cedo ou tarde, para despertar desejos e capacidades de autonomia individual. E desenvolver processos psíquicos de autonomização pessoal acabará por manifestar incidências políticas (ob. cit., p.24).

Ainda segundo o mesmo autor, o conceito de autonomia, sob o ponto de vista político e coletivo, nasceu na Grécia. "Atenas conquistou a autonomia fornecendo a si mesma os meios políticos, económicos e militares para «se reger segundo as suas próprias leis»" (*idem*). Os referidos meios consistiram em lutas armadas para dominar outras cidades circundantes, e também em tratados de aliança tendo em vista organizar dependências recíprocas. Neste contexto, o surgimento do conceito de autonomia implica a capacidade para emergir de situações de conflito criando alianças e aliados. "Pensar a autonomia é pensar as suas relações com os outros, com a dupla finalidade de não lhes ficar submetido e de lhes mostrar os benefícios que podem retirar da autonomia" (*idem*).

Segundo o dicionário etimológico *Robert* (referido por Ollivier, 2005, p.25), na língua francesa, as primeiras ocorrências da autonomia com um significado individual situam-se no século XIX. Contudo, mesmo depois, este conceito é mais frequentemente utilizado nas suas dimensões sociais e políticas.

Referindo-se à autonomia individual, o autor que temos vindo a citar relaciona-a com a história da noção de "pessoa" e com as teses de Ignace Mayerson (1951) sobre a história da individuação humana, destacando basicamente três características:

- a autonomia do sujeito individual é solidária com os processos sociais favoráveis à individuação, de que resulta o individualismo contemporâneo;

- a autonomia é instável. Constitui-se numa tensão entre processos de imitação, de dispersão, sob o efeito dos constrangimentos exteriores e de um movimento de retoma de si, para elaborar uma coerência pessoal através dos papéis assumidos e das mudanças consentidas. Comporta momentos fortes e privilegiados, nos quais o sujeito se encontra no início de um começo. Mas pode regredir, desaparecer em situações alienantes mal dominadas. A aquisição da autonomia individual não se encontra definitivamente garantida, tal como o conceito se encontra ainda num estágio de elaboração inacabada;

- a autonomia individual comporta um certo afastamento do grupo, que admite e institui como legítima esta separação. Este aspeto de independência que confere ao indivíduo uma garantia fundada em si e a disposição para viver a sua vida a seu modo implica um risco de regressão se a independência assumir a forma de inaptidão relacional (*idem*).

Também Gauchet (1998) coloca em evidência o desenvolvimento de um «hiperindividualismo» na sociedade contemporânea e que se caracteriza pela perda de uma relação positiva com o contexto social e cultural. Na lógica do autor, este tipo de individualismo provoca uma regressão das capacidades para a autonomia pessoal que prejudica o princípio das relações com o próximo.

Relativamente à origem e à construção da autonomia individual, Ollivier (2005) perspectiva-a como uma mudança de alteridade e afirma: "Tal como as sociedades compreenderam a sua autonomia coletiva muito antes da das pessoas, cada sujeito individual nasce sob o regime da heteronomia antes de poder aceder ao da autonomia"(ob. cit., p.25).

Numa lógica que remete para a psicanálise, poderemos dizer que o indivíduo nasce sob a lei de um outro que não ele mesmo. O sujeito é precedido por leis, normas, ideias e valores. No contexto do eu, a sociedade impõe as suas regras e a sua organização. "No interior de si, as suas primeiras instâncias psíquicas dão às ligações que o fazem viver a forma e o significado de uma sujeição necessária e desejável" (*idem*). Um outro que o antecede é interiorizado como *superego* e como modelo do *ego*. Assim, a autonomização do sujeito comporta um afastamento ou deslocação relativamente àquilo que inicialmente interiorizou do outro, o precedente. Na mesma lógica, a construção da autonomia do sujeito, implica uma certa desconstrução da figura do outro no regime de heteronomia.

Para Ollivier (2005), iniciar "o caminho da autonomização pessoal comporta um preço a pagar. Sair da heteronomia implica uma mudança de economia psíquica. Esta mudança

---

não se produz naturalmente com o tempo, exige um trabalho subjetivo de desconstrução das representações interiorizadas do Outro" (ob. cit., p.27).

Referindo-se a uma fase mais avançada de desenvolvimento psíquico e de construção da autonomia, Ollivier (2005) afirma:

Num estágio mais avançado de desenvolvimento psíquico, o Superego e o Ideal do Ego produzem figuras de alteridade que deverão ser suficientemente desconstruídas para abrir a via da autonomização pessoal, pois no trabalho de construção da autonomia, as representações do Outro produzidas por estas instâncias psíquicas são comparáveis a um andaime. Antes de mais necessárias para fundar o Ego, elas podem, se se mantiverem inalteradas, contrariar o seu desenvolvimento.

Um sistema de representações solidariza-se em torno de um referente da lei cuja figuração põe em cena um monopólio transcendente, no sentido em que o sujeito dele é excluído e a ele submetido. (...) Este regime de heteronomia é também um regime de idealização cuja carga de violência determina as figuras de alteridade. Face ao detentor do monopólio da lei, o Ego é ameaçado de inconsistência. Uma das suas resultantes imaginárias é a de se identificar com aquele que o ameaça, que por vezes considera arbitrário ou perseguidor. A sua relação com os outros é então marcada pelo desejo, pela paixão de possuir o que eles parecem possuir, de ocupar o lugar no qual eles parecem beneficiar de certas vantagens. Assim atuando, o Ego projeta as compensações masochistas e as autocensuras que teve que desenvolver para se adaptar ao regime de heteronomia (*idem*).

Neste contexto intelectual da psicanálise, o referido conjunto de representações relativas à alteridade está, certamente, na base das sociedades que se erguem e organizam sobre a desconfiança mútua. Estas sociedades terão impelido os indivíduos para níveis de independência elevados. Contudo, as figuras de alteridade que são produzidas por este hiperindividualismo "não correspondem a um nível de autonomia pessoal muito desenvolvido" (*idem*).

Ainda no mesmo contexto teórico psicanalítico, o desenvolvimento da autonomia passa pelo trabalho psíquico de desconstrução das representações relativas à alteridade, que pode parecer estar fora do alcance das capacidades do sujeito, submetido às exigências do Superego. Estas exigências operam, simultaneamente, como mecanismo socializador e com motor de medo e de culpabilidade. Sobre este assunto Ollivier (2005) afirma:

É por isso que o indivíduo não inicia sozinho uma desconstrução que vai afetar profundamente a sua organização psíquica. Aquela passa pelo reconhecimento do laço intersubjetivo, que diferencia a autonomia da independência individual.

---

A psicanálise não é, sem dúvida, o único modo de conduzir esta desconstrução. Mas constitui um processo privilegiado de acompanhamento da autonomia (ob. cit., p.27).

Nesta perspetiva teórica da psicanálise, a autonomia representa, simultaneamente, as refundações dos sujeitos e a transformação da alteridade. Contudo, esta perspetiva teórica não é suficiente para clarificar as consequências sociais das referidas refundações pois estas, conferindo um novo alento à ação coletiva, também introduzem novas exigências sociais e políticas nas forças e nas lógicas instituidoras da sociedade.

Já antes referimos que a autonomia coletiva precede a autonomia individual, contudo, estas intersejam-se. Um indivíduo é considerado livre e autónomo na condição de pertencer a uma sociedade que também adquiriu as condições para a sua autonomia e autodeterminação. Na análise da interseção entre autonomia individual e a autonomia coletiva, salienta-se a perspetiva psicossociológica.

A psicossociologia, no momento do seu nascimento, introduziu a autonomia dos atores nos dados relativos ao funcionamento da organização. Nasceu da intuição de que as crises modernas têm necessidade de ser analisadas em termos de relações conflituais entre, por um lado, lógicas de organização que visam a eficácia, e por outro processos psíquicos de construção da autonomia individual em condições difíceis e contrárias a muitos dos seus aspectos. A psicossociologia entrou em cena inventando dispositivos de intervenção em organização, cuja particularidade é a de solicitar os actores para uma postura de autonomia, ao mesmo tempo que lógicas institucionais lhes impõem leis, necessariamente constrangedoras, alguns de cujos aspetos lhes são estranhos. A finalidade desta intervenção é a de renovar a compreensão deste mal-estar coletivos, introduzindo um parâmetro mais individual. A renovação visada passa pelo facto de ultrapassar os pontos de vista dos detentores do poder, comparando-os com outros.

O mesmo é considerar que os turbilhões produzidos num corpo social pelas tensões e contradições entre regras de heteronomia e processos interiores de autonomização exprimem a vida real, com os seus mal-estares e patologias. Aqueles devem, por isso, ser actualizados e identificados para poderem ser tratados (...) (Ollivier, 2005, p.28-29).

A abordagem psicossociológica da autonomia pretende analisar os modos como os atores individuais investem o funcionamento de uma organização procurando preservar a autonomia e, contrariamente, segundo os quais as organizações solicitam as subjetividades individuais. Nesta análise, importa diferenciar os dois cenários que se apresentam como aparentemente antagónicos. Problematizar a articulação entre os dois cenários nos quais se passam as condições de autonomização exige que as aparentes contradições entre eles sejam situadas e posteriormente desconstruídas.

---

Na literatura psicossociológica aparece referido o facto de que a partir da década de 1980, na esfera empresarial, "os atores são solicitados a comportar-se com autonomia. No discurso institucional das empresas, considera-se que este termo é compreensível directamente e de forma unívoca" (ob. cit., p.29).

Investigações realizadas em contexto industrial (Ollivier, 1995 e Giust, 1995) puseram em evidência que, no espírito e na prática dos responsáveis, a noção de autonomia tem diferentes sentidos e representações. Ollivier (2005) sistematiza estas diferentes concepções de autonomia:

1. Uma primeira concepção confunde-se com a independência e dá lugar a expressões por imagens, como o das coutadas ou atribuições e direitos de alguém nos quais o outro não se deve aventurar. Chamar-lhe-emos autonomia individualista. Nesta forma de considerar a autonomia, a representação dos outros é dual. São bons se forem competentes e se se mantiverem no seu lugar, definido pelo sistema. Senão, melhor será desconfiar deles e, no pior dos casos, combatê-los ou mesmo excluí-los. (...)
2. Uma segunda forma de autonomia pessoal permite uma mais ampla dimensão de responsabilidade, mas num universo protegido. O poder conquista-se principalmente pela inteligência, que descobre os meios racionais para melhorar um rendimento, ou pela pedagogia, que permite obter mais dos seus subordinados. A representação dos outros é dual. Os que seguem a linha definida pela política da empresa são os bons. Os outros têm de ser convencidos, ou de ser suportados em nome da tolerância, ou mesmo como a parte a ser sacrificada, ou ainda eles são, neste sistema clivado, os maus que devem ser excluídos.(...)
3. Uma terceira forma de autonomia, que definimos como autonomia exposta, está, mais do que as duas precedentes, orientada para a construção de laços sociais diferentes dos já instituídos. O poder de realizar é preferido ao poder conferido pela categoria hierárquica. A representação dos outros tende a ultrapassar as partições dualistas valorizando a experiência para descobrir as diferenças e nelas se apoiar para inventar novas modalidades de reflexões, de práticas e de decisões comuns. Comporta a pesquisa activa de confrontações e de debates com a finalidade de constituir os outros como parceiros «suficientemente bons» para acções em comum (...) (ob. cit., p.29-30).

Na primeira concepção de autonomia referida por Ollivier (autonomia individualista), a representação da relação de si com a hierarquia permite dar conhecimento dos problemas detetados na organização, mas não permite participar nas decisões a tomar para resolver os referidos problemas. Nesta concepção, a representação de si na forma de realizar a sua tarefa, "ela ultrapassa pouco o que foi o sistema tayloriano" (*idem*). A margem de autonomia dos trabalhadores na cadeia de montagem, enquanto obedecem

---

aos gestos automáticos impostos, não ultrapassa a sua capacidade para imaginar alguma alternativa.

Na segunda concepção de autonomia referida pelo mesmo autor, a representação de relação de si com a hierarquia é comandada basicamente por um ideal investido nos modelos. Esta autonomia impõe o sentimento de que existe uma «justa luta» a desenvolver e uma «boa causa» a servir. Acresce que a representação de si mesmo na concepção da forma de realizar a sua missão implica o gosto por inovar, por estar na base de um progresso, mas dentro das fronteiras definidas como boas e aceitáveis.

Na terceira concepção de autonomia referida por Ollivier (2005), a representação da relação de si com a hierarquia é determinada por uma experiência pessoal de provas, de mobilidades e de relacionamentos que permitiram «dessacralizar» os poderes instituídos e para desenvolver o espírito crítico. Há uma certa relativização da influência moral dos ideais que levou os indivíduos a conceberem uma construção contínua do seu «eu», para além do ideal da empresa, que procura o seu sincretismo e a sua capacidade em contar essencialmente consigo próprio e também com os outros. Trata-se aqui de indivíduos que não acreditam nas soluções sem alternativas. "A sua forma de autonomia coloca-os entre os antecipadores de práticas diferentes e de complementaridades despercebidas" (*idem*).

Dubost (1980), citado em Ollivier (2005) colocou em evidência o modo como a postura dos intervenientes psicossociológicos se foi modificando entre os anos de 1950 e 1970, na esfera das organizações empresariais:

tendo começado como especialista do «fator humano», rompeu em seguida com o papel de perito especializado para se posicionar como «consultor da organização enquanto unidade», e mais tarde o trabalho em meio empresarial foi um pouco abandonado em prol do desenvolvimento, em grupos, de consultas mais clínicas (ob. cit.,p.30).

Foram desenvolvidas diversas pesquisas psicossociológicas sobre a autonomia em empresas usando a metodologia de investigação-ação, nas décadas acima referidas. Estas práticas de pesquisa fizeram com que os investigadores questionassem o seu papel e problematisassem a sua própria autonomia como investigadores.

Uma parte significativa das referidas pesquisas psicossociológicas realizadas recorrendo à investigação-ação colocaram em evidência a "relação estreita que existe entre o

---

desenvolvimento dos processos de autonomização individual e o de uma forma de intersubjetividade na qual o outro adquire um estatuto de um igual, numa ética de discussão e de compromissos mútuos" (ob. cit., p.31).

No contexto do que antes se referiu, podemos dizer que os processos de autonomização individual contribuem para a construção de uma certa forma de democracia. Cornelius Castoriadis (1975), refletindo sobre a construção da democracia, também referiu a lógica do projeto que consiste em aperfeiçoar a correspondência entre as autonomias coletivas e individuais. Este autor definiu a democracia como a transformação da sociedade pela ação autónoma dos homens e de cada um. **Neste sentido, o conceito de autonomia relaciona-se com o de empoderamento, este** pode ser entendido como uma ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais. Essa consciência ultrapassa a tomada de iniciativa individual de conhecimento e superação de uma realidade em que se encontra.

O empoderamento possibilita a aquisição da emancipação individual e também da consciência coletiva necessária para a superação da dependência social e dominação política. O empoderamento devolve poder e dignidade a quem desejar o estatuto de cidadania, e principalmente a liberdade de decidir e controlar seu próprio destino com responsabilidade e respeito pelo outro. O empoderamento social é dar poder a uma comunidade, fazer com que tudo seja mais democrático, que a população em geral tenha poder, que a comunidade tenha também mais riqueza e capacidade. O empoderamento social deve ser entendido como um processo pelo qual podem acontecer transformações nas relações sociais, culturais, econômicas e de poder.

Segundo Birou (1978), em sociologia política a autonomia pode ser entendida em dois sentidos diferentes:

1. Como poder de se governar, é a capacidade que tem um Estado de elaborar as suas próprias leis e de dirigir através delas, a ordem política, económica e social: a palavra equivale então à independência ou à soberania.
2. Como poder de se administrar, a um nível inferior, è o poder de uma unidade política intermédia se organizar e administrar a si própria no âmbito da nação. É então, em particular para esta coletividade administrativa, o facto de determinar ela própria o conjunto das normas do direito que a regem ou, pelo menos, uma parte significativa dessas normas. Este tipo de autonomia, que concede a esta unidade o

---

poder de elaborar algumas das suas leis, pressupõe uma organização federal do Estado (ob. cit., p.42-43).

Em Ciência Política, resumidamente, a autonomia de um governo ou de uma região pressupõe a elaboração de suas próprias leis e regras sem interferência de outros governos ou de um governo central nas tomadas de decisões.

Ainda na lógica da Ciência política, e pensando nos seniores como um grupo social alargado, poderíamos refletir sobre qual o seu grau de autonomia política e social deste grupo, tal como é perspectivado por Peres (2007). Este autor discute o movimento social do idoso e as políticas públicas da velhice no Brasil, pretendendo mostrar que estes factos, tidos pela opinião pública como conquistas de cidadania dos idosos, integram, na verdade, um processo de transformação da velhice em mercadoria, fenómeno este que é retratado pela própria ideia de terceira idade. A ausência dos idosos do referido movimento, bem como a sua institucionalização nas organizações representativas da velhice, tornam questionável a real validade das políticas sociais da velhice, que não são capazes de proporcionar autonomia aos idosos, fazendo com que muitos reformados tenham que continuar trabalhando para satisfazer as suas necessidades.

## **2. O envelhecimento ativo e a autonomia funcional**

Nos nossos dias, considera-se de grande importância a existência de um envelhecimento ativo para se conseguir manter a autonomia, quer em termos funcionais quer em termos psicológicos e sociais.

Poderemos dizer que as ideias de Baltes e dos seus colegas da Escola de Berlim sobre o envelhecimento bem-sucedido (Baltes & Margaret (1990) e também as diretrizes sobre o envelhecimento ativo difundidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002) são hoje predominantes na análise dos processos de envelhecimento. Nunca tanto como atualmente se referencia a necessidade de um «envelhecimento ativo», acontecendo a sua acentuada e notória publicitação através dos diversos meios de comunicação.

A expressão «envelhecimento ativo» foi adotada pela Organização Mundial de Saúde a partir dos finais da década de 90 do século XX e "designa o processo de otimização das oportunidades de vida, em termos de saúde, de participação e de desenvolvimento multidimensional da pessoa, à medida que esta envelhece" (Viegas & Gomes, 2007,

---

p.28). O modelo do «envelhecimento ativo» aspira a uma redefinição positiva do envelhecimento e da velhice.

Este modelo de compreensão do envelhecimento apela para uma convergência de outras abordagens do envelhecimento (saudável, produtivo, bem-sucedido) numa perspetiva integrada que tem em conta o ambiente e toma em consideração um conjunto de determinantes alargados, tais como (ONU, 2002):

- Determinantes pessoais (biológicos, genéticos e psicológicos),
- Determinantes comportamentais (saúde mental, participação social e escolha de estilos de vida saudáveis);
- Determinantes económicos (rendimento e trabalho digno e proteção social - reformas);
- Determinantes sociais (apoio social e acesso a recursos sociais, educacionais e a direitos fundamentais);
- Determinantes ambientais e físicas (acessibilidades a serviços básicos - sem barreiras arquitetónicas, assim como alimentação adequada, bom ambiente, transportes e integração social).

Na perspetiva de Carvalho (2013), a ideia de envelhecimento ativo resulta da teoria de individualização da sociedade e pretende ultrapassar a visão dual do envelhecimento (bom e mau) e potenciar a construção de uma teoria do envelhecimento integrada em que o envelhecimento é conceptualizado como um processo de otimização de oportunidades de saúde, participação e segurança. O objetivo é o de potenciar a qualidade de vida, entendida como um modo de vida ótimo (ONU, 2002, p.12).

Tal como refere Santos (2000), a maior parte das pessoas desfrutam de saúde que lhes permite viver de uma forma independente. Esta autora considera independência quando se consegue atingir um nível aceitável de satisfação das necessidades, através de ações adequadas que um indivíduo desenvolve por si mesmo, sem o recurso a outras pessoas. A mesma autora diz que "o nível aceitável da satisfação é um nível que permite a presença de um equilíbrio fisiológico e psicológico que se manifesta por um estado satisfatório de bem-estar" (ob. cit. p. 49). Nestas condições, o indivíduo possui capacidades para a realização de diversas tarefas sem a ajuda de outras pessoas.

---

Na ótica de Imaginário (2008) a independência funcional e psicológica não se encontra presente em todas as pessoas idosas, dado que algumas necessitam da ajuda de outras para a realização da sua vida quotidiana. A dependência destas pessoas revela-se pela impossibilidade do individuo adotar comportamentos ou realizar por si só ações que lhe permitam obter um nível aceitável de satisfação das suas carências, podendo ser esta impossibilidade "do domínio físico, psicológico, social ou económico" (ob. cit., p.43).

Também Amaral & Vicente (2000) afirmam que, o conceito de dependência, tal como foi definido pelo grupo multidisciplinar do Conselho da Europa, consiste em "a pessoa que por razões ligadas à perda da autonomia física, psíquica ou intelectual tem necessidade de uma ajuda importante a fim de realizar necessidades específicas resultantes da realização das atividades da vida diária" (ob. cit., p.25). Na lógica dos mesmos autores, a dependência nos seniores surge com mais frequência face aos obstáculos que os impossibilitam de satisfazer as suas necessidades, entre estes, a ausência de afeto e de apoio familiar, a solidão, o isolamento e a paragem laboral proveniente da situação de reforma.

Tal como afirma Diniz (1993, p.9) "a inatividade conduz à deficiência, limitação funcional e dependência". Poderemos dizer também, numa lógica relacional, que a inatividade leva à alteração do estatuto social, à perda de prestígio e à passividade devido à ausência de compromissos formais. Paschoal (2000), sobre este assunto, também refere que

o declínio funcional é mais lento ou mais rápido dependendo de uma série de fatores: da constituição genética, dos hábitos e dos estilos de vida, do meio ambiente, do contexto sócio-económico-cultural, ou ainda do facto de nascer numa sociedade mais ou menos desenvolvida e numa família mais ou menos abastada (ob. cit., p.314).

Os estudiosos da saúde dos idosos referem com frequência a grande incidência das doenças crónicas nestes grupos etários. Capelo (2001) efetuou um estudo, num centro de saúde da área geográfica da grande Lisboa, no qual verificou que as doenças crónicas que mais afetam a população idosa são a diabetes, as cardiopatias, os problemas osteoarticulares, seguidos da hipertensão arterial, da amputação de membros, da cegueira, da paraplegia, do cancro, da doença renal. O desenvolvimento destas doenças vai ter reflexos negativos na autonomia dos indivíduos. O estudo de Capelo (2001) faz também referência ao problema da marginalização social vivida pelos seniores.

---

Tal como referem Lithgow & Kirkwood (1996), o funcionamento do organismo humano é mantido por mecanismos comuns a todos os processos biológicos que, com o aumento da longevidade, estão sujeitos a entrar em declínio. Acontece o desgaste estrutural e funcional em vários tecidos e órgãos e a diminuição da capacidade de resposta ao *stress* imposto pelo contexto ambiental (Andres, 1969). Desenvolve-se a vulnerabilidade para o surgimento de doenças (Rowe, 1985).

Na lógica de Kirkwood (1996), em cada sujeito, o processo de envelhecimento advém da combinação entre fatores intrínsecos (genéticos) e fatores extrínsecos (ambientais), a que esteja exposto. Também para Maddox (1987) a variedade de interações entre esses fatores explica as diferenças no envelhecimento humano e a diversidade no declínio das capacidades funcionais. Estas ideias também foram posteriormente adotadas e difundidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002).

Botelho (2005) refere o modelo de envelhecimento saudável e associa-o ao conceito de envelhecimento ativo. Este conceito é aplicável tanto a indivíduos como a populações e foi desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002) para promover a noção de que o envelhecimento pode e deve ser um processo positivo. Botelho (2005) referindo-se ao envelhecimento saudável e ativo afirma:

Consiste em viver e envelhecer com otimização de oportunidades que proporcionem saúde, participação e segurança, de modo a que se tenha qualidade de vida e bem-estar. Em termos de conduta, isso representa a opção por estilos de vida saudáveis, incluindo a manutenção de atividade física, a participação em atividades de natureza social, económica, cultural, espiritual e/ou cívica, e, eventualmente, o prolongamento de atividade laboral, de acordo com interesses e capacidades pessoais (ob. cit., p.112).

Fernández-Ballesteros (2002) refere que para envelhecer de forma saudável, há que promover a saúde, o funcionamento físico e mental, e o compromisso com a vida, procurando manter a autonomia e a independência pessoal.

Segundo a OMS (2002), os diferentes perfis de envelhecimento são construídos por diversos fatores. Dentro destes fatores, e como já referimos, uns estão mais relacionados com o indivíduo, como o sexo e a cultura, e outros com características do meio ambiente.

Tal como afirma Botelho (2005), a cultura pode condicionar o estilo de vida adaptado, a prática de atitudes de prevenção e/ou de deteção precoce e tratamento adequado de

doenças. Segundo a mesma fonte, no que se refere ao sexo, nas mulheres idosas há grande prevalência de baixos níveis socioeconômicos e nos homens existe maior propensão para acidentes laborais, comportamentos de risco ou sequelas de situações violentas. Sobre os fatores ambientais/contextuais que podem condicionar os diferentes perfis de envelhecimento a autora refere:

Os determinantes do foro dos serviços de saúde e apoio social relacionam-se com a promoção da saúde e a prevenção da doença, a acessibilidade a cuidados de saúde primários, a adequação do uso de medicamentos e o acompanhamento de longa duração através de prestadores de cuidados informais e formais. Os factores físicos do meio ambiente interferem no sentido de poderem contribuir para o isolamento do indivíduo, sendo exemplos a inexistência de elevador nos prédios ou a acessibilidade de uma rede de transportes públicos. Pode, ainda, existir vulnerabilidade para a ocorrência de quedas, de acordo com a eventual existência de barreiras arquitectónicas no domicílio ou nas suas imediações

São determinantes do ambiente social o apoio social, impeditivo do isolamento e solidão, a vulnerabilidade para abusos, negligências e/ou privações, o acesso a informação e formação, inclusivamente em novas tecnologias. São determinantes económicos, a remuneração mensal ou a protecção social.

De acordo com estas noções, e na medida em que a saúde e a funcionalidade dos indivíduos possa ser beneficentemente influenciada por factores extrínsecos ao envelhecimento, parece ser possível aumentar a proporção de idosos cujo envelhecimento possa ser saudável ou bem-sucedido (ob. cit., p.112).

É de reter a ideia de que o envelhecimento ativo, saudável, bem-sucedido e autónomo não depende apenas dos comportamentos dos indivíduos que envelhecem mas depende também, e muito, da própria sociedade em que se envelhece e das condições sociais globais em que se processa esse envelhecimento. Correlativamente, as situações de maior ou menor dependência no envelhecimento também estarão condicionadas pelos contextos sociais e ambientais.

Segundo Imaginário (2008) dependência nos idosos é, com frequência, encarada de forma negativa, atendendo à sua conotação com a perda de autonomia. Almeida (1999), ao procurar conhecer as crenças do envelhecimento, verificou que na opinião dos seus inquiridos emergiu uma orientação para um padrão funcional em que valorizam a dependência e o declínio das capacidades intelectuais e físicas.

Saura Hernández e Sanguesa Giménez (2000), citando a OMS, dizem "como se avalia melhor a saúde dos idosos é através da função" (ob. cit., p.383). Assim, admite-se que a capacidade funcional é um melhor indicador de saúde do que o estudo de prevalência de

---

doenças. Os referidos autores classificam a autonomia dos idosos em três grandes grupos:

1. **Baixa autonomia** - quando apresentam alta dependência para realizar as Atividades da Vida Diária (AVD) e com escassez de relações sociais;
2. **Média autonomia** - quando apresentam a capacidade para resolver a maior parte dos seus problemas quotidianos, mas contam com um importante apoio de familiares, quando revelam perdas sensoriais e baixa atividade intelectual;
3. **Autonomia elevada** - quando conseguem resolver todos os seus problemas na vida diária e têm uma boa perceção da sua Qualidade de Vida (QVD) e apresentam atitudes ativas face à vida.

Nesta lógica, a saúde funcional adquire grande relevo na preservação da autonomia. Segundo Simões (2006), a saúde funcional "é aferida pela capacidade de realizar atividades da vida real, sem ajuda, tais como caminhar, tomar banho, vestir-se, comer e cuidar da toilette" (ob. cit., p.34). Trata-se do denominado Índice de Barthel ou AVD (atividades da vida diária). Em complemento à lista das AVD, os gerontólogos utilizam a escala de Lawton e Brody, ou seja, a AIVD (atividades instrumentais da vida diária) que inclui outras atividades tais como fazer compras, administrar dinheiro, viajar, etc. (Sousa & Figueiredo, 2003).

Os estudos que têm sido realizados no domínio da autonomia funcional dos idosos emitem uma imagem relativamente positiva da situação. Por exemplo, Atchey (2000) apresenta dados relativos a idosos americanos não institucionalizados: no grupo etário 65-74, apenas aproximadamente 3-5% necessitam de ajuda nalgumas das atividades da vida real, contudo, no grupo de 85 e mais anos a percentagem sobe, e mais de 25% precisam de auxílio para fazer compras, mais de 20% necessitam de ajuda para tomar banho e mais de 15% precisam de apoio na preparação de refeições e na realização de pequenos trabalhos domésticos. Estes dados revelam que, no conjunto dos sujeitos estudados, os idosos dependentes constituem uma pequena minoria.

Também no *Estudo de Berlim* (Thiessen & Borchelt, 1999, p.151) os resultados não divergem muito dos apresentados anteriormente: no grupo etário dos 70-84 anos, em atividades como tomar banho e/ou subir escadas, a percentagem de homens necessitando de ajuda era de 9.3% e a percentagem de mulheres a necessitar de ajuda

---

era de 8.5%. Contudo, no grupo etário de 85 e mais anos, a percentagem subia para 31.8% nos homens e para 60.5% nas mulheres, no caso do banho, e para 22.5% nos homens e 42.6% nas mulheres, no item de subir escadas. Percentagens semelhantes a estas últimas se verificam no item de atividades de passear. Nas atividades de fazer compras as limitações agravam-se: no grupo etário dos 70-84 anos, 18.6% dos homens e 27.1% das mulheres sentem dificuldades; e no grupo etário de 85 e mais anos, 59.7% dos homens e 80.6% das mulheres sentem dificuldades. Podemos dizer que, no contexto deste estudo efetuado em Berlim, os seniores inquiridos têm um razoável grau de autonomia funcional na maior parte das suas atividades (Simões, 2006, p. 35).

Também em Portugal foram efetuados estudos sobre a autonomia funcional dos seniores (Sousa, Figueiredo & Cerqueira, 2004; Sousa e Figueiredo, 2003; Botelho 2000). A generalidade destes estudos concluíram que a maioria dos idosos inquiridos, não institucionalizados, consegue ter uma vida relativamente autónoma sob o ponto de vista funcional.

Atendendo ao que nos é dito por Atchley (2000), "a percentagem de idosos, sem limitações na sua atividade, tem vindo a subir, substancialmente, nos últimos anos, indicando que um maior número de pessoas vai disfrutando de uma velhice saudável" (ob. cit., p.90). Contudo, é de salientar o facto de que a quase totalidade dos referidos estudos tem incidido em populações idosas a viver na comunidade. Talvez o panorama fosse mais dramático se tratasse-mos do estudo de populações institucionalizadas (Simões, 2006). Deve também referir-se o facto de a maior parte dos idosos viver na comunidade e não em instituições (Baltes & Mayer, 1999, p. 484).

Segundo Imaginário (2008), a intensificação da dependência nos idosos tem frequentemente a sua origem na própria deterioração do processo de envelhecimento, em que as deficiências na coordenação motora se associam a medos crescentes. Parece do senso comum pensar que a dependência funcional dos seniores se deve a declínios físicos, contudo, os fatores psicológicos e socio-ambientais têm sido também apontados, pelos especialistas, como sendo responsáveis pelo declínio das capacidades funcionais dos seniores. A autora referida, na investigação que efetuou, concluiu que uma parte substancial das incapacidades está relacionada com doenças e outras circunstâncias físicas e também contextuais (estas muito relacionadas com as atitudes e condutas das pessoas próximas do idoso).

---

Também Sousa (1993) efetuou um estudo onde pode verificar uma quebra de autonomia dos idosos, não apenas pelo elevado grau de incapacidade física e/ou psíquica mas também pelas limitações e constrangimentos económicos, problemas familiares e escassez de apoios sociais. Neste estudo, a sua autora teve oportunidade de verificar que todos os idosos observados demonstraram uma grande necessidade de convívio.

Schaie & Willis (1999) analisaram a competência para a vida diária dos idosos, ou seja, como é que os idosos podem funcionar eficazmente nas tarefas e situações de rotina e elaboraram um modelo hierárquico de competência, onde a base dos comportamentos com significado corresponde às dimensões subjacentes do processo cognitivo. Assim, num primeiro momento, é necessário que o indivíduo selecione as características do meio mais relevantes para dar início a uma ação (selecionar os objetivos e procurar eventuais apoios contextuais); num segundo momento, é preciso dar início aos movimentos necessários para atingir os objetivos; num terceiro momento, é necessário aprender com os fracassos e com os êxitos das ações para poder elaborar novos projetos.

Segundo C. Paúl (2005), há três teorias que explicam a competência para a vida diária nos idosos:

- a) *A teoria dos componentes*, que aponta para a existência de diferentes dimensões latentes da competência. Consideram-se aqui os estádios do pensamento pós-formal<sup>7</sup> (Baltes, Dittman-Kohli e Dixon, 1984), ou seja as formas relativistas e dialéticas do pensamento que supõem constructos cognitivos latentes que se aplicam a vários domínios. Esses constructos têm a ver com as mudanças relativas à idade e às trajetórias desenvolvimentais. O meio ambiente é relevante quer na expressão quer na manutenção da competência dos indivíduos. Como Labouvie-Vief (1992) sugeriu, a aproximação à realidade pelos sujeitos mais velhos é mais pragmática, concreta e subjetiva, sensível ao contexto interpessoal e refletindo a vivência de cada um. É inadequado pensar o funcionamento cognitivo dos idosos numa perspetiva formal, realística, abstracta e objetiva (modo utilizado pelos jovens), dado que os mais velhos usam um tipo de raciocínio pós-formal.
- b) *A teoria do domínio específico* (Salthouse, 1990), que considera a competência limitada a uma determinada área do conhecimento, pelo que nos idosos a resolução de problemas tem sobretudo a ver com a familiaridade e a experiência num determinado domínio. Nesta perspetiva, a competência é devida à automatização, à experiência anterior e à especialização, sendo difícil ter em conta as mudanças desenvolvimentais com o envelhecimento.
- c) *As teorias da adequação ambiente/indivíduo*, que consideram que o comportamento competente ocorre quando as capacidades do indivíduo

---

<sup>7</sup>As principais características do pensamento pós-formal são a compreensão da natureza *relativista* do conhecimento, a *aceitação da contradição*, e a *integração da contradição em sistemas abrangentes* (Marchand, 2002).

---

combinam com as exigências e recursos do meio (Kahana, 1982; Lawton, 1982). A perda de competência resulta da incongruência entre o indivíduo e o meio, a que acontece pela diminuição das capacidades do indivíduo, pelo aumento das exigências do meio, ou por uma combinação de ambos (...) (Paúl, 2005, p.31).

Na perspectiva de Schaie & Willis (1999), o modelo de competência para a vida diária deve considerar uma perspectiva ontogénica, que parte de exigências simples (durante a infância) e evolui para a complexificação da vida e das exigências (durante a vida adulta), progredindo depois para simplificação da vida (durante a velhice). Nesta última fase, a pessoa sente-se mais segura em situações rotineiras e em ambientes conhecidos.

Baltes & Carstensen (1999) propõem dois modelos de competência/dependência nos idosos que se centram na pessoa:

- 1) O modelo de dependência aprendida, em que a dependência nos idosos não é um problema de envelhecimento biológico automático mas é sim uma consequência das condições sociais, de que resulta uma tendência para superproteger os idosos, negligenciando as suas áreas fortes. A dependência pode então ser aprendida e funcionar de forma adaptativa para evitar a solidão e correspondendo a um controlo passivo, tornando-se uma estratégia compensatória.
- 2) A teoria da seletividade socio-emocional, que foi inicialmente construída para explicar a diminuição de contactos sociais nos idosos. Esta diminuição de contactos corresponderá também a uma redistribuição de recursos e a uma seleção ativa de investimentos significativos: " (...) when time is perceived as limited the constellation of goals is reorganized so that short-term goals, such as how one feels, assume greater importance than long-term goals, such as information acquisition" (Baltes & Carstensen, 1999, p.216).

Cabe referir que, na perspectiva de Baltes & Smith (1999), existe uma grande inter-relação entre o funcionamento sensorial e o funcionamento intelectual nos seniores. No Estudo do Envelhecimento de Berlim (*BASE Study*) (Baltes & Mayer, 1999), os seus autores observaram que os fatores biológicos (visão, audição, equilíbrio) são preditores mais potentes do funcionamento intelectual do que a história de vida sociocultural (educação, prestígio, classe social e rendimento).

---

Ao nível sensorial são notadas as mudanças que acontecem com o envelhecimento. Estas mudanças são reconhecidas como afeições crônicas (Simões, 2006) e que atingem sobretudo a visão e a audição.

São, com efeito, numerosas as mudanças que se operam ao nível da **visão**. Uma delas tem a ver com a acomodação - a capacidade do olho para focalizar objetos situados a várias distâncias, de forma que a sua imagem se torne o mais nítida possível. Ora, com a idade, essa capacidade diminui, em particular tratando-se de objetos situados a curta distância, devido à perda de elasticidade do cristalino (condição conhecida por presbiopia, ou presbitismo). (...) Por outro lado, a pupila (abertura no centro do olho por onde passa a luz que atinge a retina) restringe o seu diâmetro. Daí que menos luz entre no olho e que seja mais difícil, com a idade, perceber os objetos distintamente, ou seja, que se registre uma perda na acuidade visual (...). O envelhecimento acarreta, ainda, consequências negativas ao nível da visão das cores (...) (ob. cit., p.36).

O mesmo autor (Simões, 2006) refere também algumas doenças crônicas e alterações que afetam o sentido da audição e que se tornam vulgares com o processo de envelhecimento:

Não menos importantes são as que se registam na audição. Tais modificações podem dever-se a fatores externos (à exposição a ruídos de elevada intensidade), ou a fatores internos (no próprio aparelho auditivo: degenerescência das células capilares da cóclea, perda de neurónios auditivos, acumulação de líquido no ouvido médio...) Ambos os fatores (internos e externos) contribuem para o aparecimento da presbiacusia - a diminuição da capacidade de perceber sons de elevada frequência. Com efeito, a perda da audição começa logo na segunda década da vida e aumenta progressivamente depois (...). Paralelamente, diminui também a capacidade de discriminação de sons de frequência diversa, o que se reflete na capacidade de compreensão da linguagem (ob. cit., p.37-38).

A diminuição da saúde mental dos idosos é outro tipo de problema que pode contribuir para o declínio da autonomia dos seniores. “Na última fase da vida, costumam considerar-se o delírio, a demência e a depressão como as «três grandes» (*big tree*) desordens mentais” (ob. cit., p.39).

Qualls (1999) desenvolveu estudos sobre a saúde mental durante o processo de envelhecimento e, sobre este assunto afirma o seguinte:

uma grande surpresa da investigação das últimas décadas sobre as desordens mentais provém dos dados epidemiológicos, que desfazem alguns mitos relativos à inevitabilidade das mesmas, no final da vida. As taxas de prevalência para distúrbios, tais como a depressão, eram muito inferiores às previstas, inferiores, até, às dos outros grupos etários de adultos. Por outro lado, certas desordens aparecem com mais frequência do que era previsto. Por exemplo, as taxas de prevalência da ansiedade eram surpreendentemente mais elevadas do que as da depressão, e as

---

taxas de deficiências cognitivas, entre indivíduos institucionalizados, eram extremamente elevadas (ob. cit., p.322).

É de referir que o declínio na visão, na audição, em outros sentidos e também nas funções psicológicas progride ao longo do processo de envelhecimento o que limita a autonomia dos indivíduos afetados por tais problemas crónicos. A manifestação das diferentes limitações torna-se mais nítida nas idades mais avançadas, como os vários estudos antes citados demonstraram.

Neste contexto, Baltes & Smith (1999) consideram também a existência de uma «quarta-idade», que principiaria aos 80 anos (a terceira idade situar-se-ia entre os 60 e os 80 anos). A esta quarta idade corresponderia um abaixamento da qualidade de vida, um estado funcional mais deficitário e uma maior dependência. Nesta fase da vida, os seniores ficariam mais inativos e a disfuncionalidade estender-se-ia para além da dimensão física e atingiria também as dimensões psicológica e social.

Sobre esta «quarta idade» C. Paúl (2005) também afirma: "A incompletude da arquitectura biológico-genética e cultural-social do ciclo de vida é tão radical nesta quarta-idade que as perdas qualitativas (e não só quantitativas), assim como a sua universalidade (mais do que a sua especificidade) tornam-se a regra" (ob. cit., p.30).

Fernández-Ballesteros e colaboradores (2003) resumem os resultados de uma investigação transcultural europeia sobre os processos de envelhecimento e identificaram um fator de "competência/autonomia" na vida diária que inclui quatro variáveis latentes, medidas pelo teste digito-símbolo, pela memória de dígitos, pela capacidade respiratória e pela velocidade.

Na lógica destes autores, a competência, sendo uma combinação de fatores biológicos e cognitivos, resulta da idade, do estatuto socioeconómico, da capacidade subjetiva e do estilo de vida dos indivíduos. Neste contexto, os idosos mais competentes/autónomos são os que têm maior capacidade física e mental, para o que contribui o serem mais jovens, apresentarem um estatuto socioeconómico mais elevado, terem uma melhor perceção individual da sua capacidade e um estilo de vida mais saudável em termos de alimentação, exercício físico e consumo de substâncias tóxicas (designadamente, álcool, tabaco e determinados medicamentos mais agressivos para o organismo e pra o sistema nervosos).

---

Estes autores procuraram demonstrar empiricamente a convergência/concorrência dos fatores biológicos, psicológicos e sociais para um envelhecimento competente e autónomo e para a manutenção de uma vida independente e com qualidade.

Não podemos terminar este subcapítulo sobre envelhecimento ativo e a autonomia sem referir um tipo específico da atividade durante a idade sénior que é a atividade produtiva. As preocupações com a atividade produtiva durante o envelhecimento vieram a originar um modelo específico para compreender o envelhecimento que é denominado na literatura gerontológica de "modelo do envelhecimento produtivo". Este modelo considera o envelhecimento em relação com o mercado de trabalho, com o sistema produtivo e com o acesso à reforma (Guillemard, 2010) e põe em destaque a transição do trabalho ativo para a reforma.

Na lógica do modelo de envelhecimento produtivo, considera-se que na relação entre sociedade e idade as estratégias pessoais e sociais são afetadas pela repartição do tempo social (tempo de trabalho, tempo da família, tempo de lazer). "Esta relação interfere com a formulação de políticas públicas na dinâmica do envelhecimento demográfico e no sentido que a velhice tem para as pessoas" (Carvalho, 2013).

Também, segundo Carvalho (2013), este modelo defende a sustentabilidade do sistema de proteção social através de várias estratégias nas quais se incluem a participação dos seniores no sistema produtivo e o combate às reformas antecipadas. Estas são políticas e práticas que estão na ordem do dia e que levantam um vasto leque de polémicas e de contestação social por parte de determinados setores da sociedade.

Nesta lógica de pensamento, o envelhecimento está intimamente relacionado com a sustentabilidade do sistema de proteção e de bem-estar social e também com a discriminação perspectivada como o "tratamento injusto e padronizado de pessoas mais velhas por se encontrarem fora do mercado de trabalho" (Guillemard, 2010, Viegas & Gomes, 2007).

Apesar de pretender ter uma visão positiva do envelhecimento e o objetivo de elevar o estatuto social das pessoas idosas, "a noção de envelhecimento produtivo está longe de colher a unanimidade dos especialistas" (Simões, 2006, p. 144). O que se entende por

«produtivo» é objeto de tantas disputas que se torna obrigatório definir o seu significado.

Morgan (1986) apresenta uma perspectiva eminentemente económica e considera produtiva toda a atividade que produz bens e serviços, ou reduz a procura dos mesmos. Herzog *et al.* (1989), citado em Simões, clarifica que os referidos bens e serviços podem ser ou não remunerados, de tal forma que o cuidado dos netos, o trabalho doméstico e o voluntariado estão incluídos na definição. Também Bass, Caro e Chen (1993), citados em Simões (2006), consideram envelhecimento produtivo todo o tipo de atividade que contribui para produzir bens e serviços, ou que desenvolve a capacidade para os produzir, quer sejam ou não remuneradas tais atividades.

É de salientar, nesta última definição, que "também o desenvolvimento da capacidade de produzir bens e serviços é incluído naquela noção. Portanto a formação profissional, ou treino de competências, com vista ao desempenho de atividades com valor económico, são aqui explicitamente contempladas" (Simões, 2006, p.145). As atividades não quantificáveis com uma determinada forma de valor económico e as atividades destinadas apenas ao conforto pessoal e ao lazer são excluídas da referida definição de atividades produtivas.

Tal como referem Simões (2006) e Birren (2001), para além da dimensão estritamente económica, podem indicar-se várias componentes da produtividade.

Uma é a componente social - aquela que, para além do valor monetário, tem em conta os valores sociais. Assim, a prostituição e a produção de drogas têm, certamente, valor económico, mas não podem ser consideradas atividades com valor social. Esta poderia, sim, definir-se em termos de nível de educação, de esperança de vida, de autonomia pessoal.

Uma outra dimensão da produtividade seria a componente psicológica, que abrangeria as atividades que promovem a saúde física e mental, tornam mais eficientes as relações pessoais, influenciam positivamente a eficácia e a tomada de decisões ou promovem a criatividade (Simões, 2006, p.146).

Uma visão multidimensional da produtividade do sénior enriqueceria certamente a noção de envelhecimento produtivo e contribuiria para contornar o estigma da improdutividade tantas vezes associado à ideia de velhice no senso comum.

### **3. A educação, autonomia e envelhecimento bem-sucedido**

A educação é um dos requisitos fundamentais para que as pessoas se possam inserir na comunidade e tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Ela é um direito de todo o ser humano como condição necessária para ele usufruir de outros direitos estabelecidos na sociedade. Esse direito não se restringe ao ensino obrigatório e gratuito e ele não termina na chamada “idade escolar” do ensino obrigatório. É um direito que deve estender-se ao longo de toda a vida, como a própria educação. O direito à educação é, sobretudo, o direito de aprender.

Como dissemos antes, a palavra autonomia vem do grego e significa, entre outras coisas, autogoverno, governar-se a si próprio. No âmbito da educação, o debate moderno em torno do tema da autonomia remonta ao processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma. Ao longo dos séculos, a ideia de uma educação antiautoritária vai, gradualmente, construindo a noção de autonomia dos alunos e da escola, muitas vezes compreendida como autogoverno, autodeterminação, autoformação, autogestão, e constituindo também uma forte tendência na área da educação (Gadotti, 1992).

Ao referirmos o conceito de educação associado a grupos etários de adultos e seniores estamos a referir-nos sobretudo àquilo que tem sido designado como educação não formal e/ou informal. Importa agora relembrar, sinteticamente, alguns aspetos que distinguem a educação formal da não-formal.

Tal como refere Gadotti (2005), a educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. A educação não-formal pode acontecer na comunidade e no espaço da cidade. O espaço da cidade é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade.

Ainda segundo Gadotti (2004) A educação não-formal pode ser também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Daí também alguns a chamarem de “educação informal”. São múltiplos os espaços da educação não-formal.

Na educação não-formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo. O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada indivíduo. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços.

Trata-se de um conceito amplo, muito associado ao conceito de cultura. Daí ela estar ligada fortemente à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sejam esses indivíduos adultos, seniores ou crianças.

Tal como refere Maria da Glória Gohn (1999, p. 98-99), a educação não-formal designa um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados. Por isso ela também é muitas vezes associada à educação popular e à educação comunitária. A educação não-formal estendeu-se de forma alargada nas últimas décadas em todo o mundo como “educação ao longo de toda a vida” (conceito difundido pela UNESCO como antes dissemos), englobando toda espécie de aprendizagens para a vida, para a arte de bem viver e conviver e para a autonomia. “A difusão dos cursos de autoconhecimento, das filosofias e técnicas orientais de relaxamento, meditação, alongamentos etc. deixaram de ser vistas como esotéricas ou fugas da realidade. Tornaram-se estratégias de resistência, caminhos de sabedoria. É também um grande campo de educação não-formal”(Gohn, 1999, p. 99).

Não se trata, portanto, aqui, de opor a educação formal à educação não-formal. Trata-se de conhecer melhor suas potencialidades e harmonizá-las em benefício de todos e, particularmente, dos seniores.

Importa referir um exemplo concreto de um espaço cada vez mais utilizado na educação tanto formal quanto não-formal. Trata-se do ciberespaço, da formação gerada pelo

---

avanço das novas tecnologias. As novas tecnologias da informação criaram novos espaços de aprendizagem mesmo para os seniores.

Agora, além da escola, também a empresa, o espaço doméstico e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, podendo, desde lá ter acesso ao ciberespaço da formação e da aprendizagem à distância, procurar fora das escolas a informação disponível nas redes de computadores interligados e no espaço virtual. Este espaço começa agora a ser explorado também pelos seniores que o transformam num espaço de relacionamento social, de comunicação e de aprendizagem. Trata-se de um instrumento potenciador da própria autonomia dos seus utilizadores.

Seguindo a ótica proposta por Paulo Freire (1972), qualquer indivíduo para se desenvolver como pessoa tem, antes de mais de aprender a ser autónomo, ou seja a ser sujeito da sua própria história. Ora, entendemos que a autonomia não se cria de uma vez por todas mas, sim, vai-se criando e reconstruindo através da educação.

Sobretudo no caso dos seniores, que com frequência têm que readaptar-se a limitações físicas e/ou sociais e têm que desenvolver novas estratégias pessoais para conseguir manter a autonomia, a educação informal/não-formal constitui um recurso preciso que pode permitir ou facilitar as referidas readaptações às novas situações. Também não podemos esquecer a importância da educação das gerações mais novas que se relacionam e/ou cuidam dos seniores em situação de maior fragilidade. Esta educação dos mais novos deve contribuir para que estes não se transformem, com as suas atitudes e comportamentos, em obstáculos à autonomia dos seniores. Trata-se, na realidade, de um tipo de educação que se encaixa na educação para a cidadania e para a interculturalidade (entre gerações que podem ser culturalmente distintas).

Tal como refere Carmo (2009), para que a educação para a autonomia seja eficaz, ela deverá primeiramente preocupar-se com a educação da personalidade dos indivíduos, dado que ninguém consegue ser autónomo sem rentabilizar os próprios talentos e recursos. Ainda sobre este assunto e segundo o mesmo autor afirma:

A educação da autonomia, todavia, não se deve circunscrever ao desenvolvimento da personalidade individual: é fundamental que cada indivíduo aprenda a ser dono da sua vida e a assumir as responsabilidades que lhe venham a caber na sua vida. Para isso tem que aprender a comandar e a obedecer num quadro de valores adequado, em todos os papéis sociais que venha a desempenhar. É por isso que a

---

educação para a liderança deve fazer parte de qualquer programa de educação para a cidadania. Dito de outra forma, para ensinar cada indivíduo a servir os outros sem se servir deles (ob. cit., p.5).

Ainda sobre a questão da educação, sobretudo sobre a questão da educação para a cidadania e para a interculturalidade (em sentido lato, onde incluímos a educação para o relacionamento intergeracional), o mesmo autor refere a importância da consciência da interdependência que constitui um imperativo para uma educação da solidariedade. Segundo Carmo (2009), esta vertente da consciência da interdependência integra três áreas-chave:

- a solidariedade para com as gerações passadas, de que o respeito pelo património é expressão evidente,
- a solidariedade para com as gerações vivas - aos vários níveis de complexidade (familiar, organizacional, comunitário, nacional e internacional) e
- a solidariedade para com as gerações futuras, particularmente visível na área do ambiente, pelos seus efeitos na sustentabilidade (ob. cit., p.5)

Sobre o mesmo assunto, o citado autor refere ainda a importância de uma outra vertente que é a da educação para a diversidade que inclui a aposta educativa em três áreas-chave, a saber:

- a educação para a adaptação de cada indivíduo à heterocronia da mudança, ensinando-o a controlá-la;
- a educação para uma sociedade cada vez mais heterogénea em termos culturais (...); e
- educação para um mundo em que os dois géneros sejam efetivamente complementares num quadro de paridade (*idem*).

O mesmo autor foca ainda a importância de uma outra vertente nesta educação e denomina esta vertente de aprendizagem da democracia, referindo que esta é "não só (...) um quadro normativo desejável (uma meta a alcançar), mas também (...) um poderoso instrumento de intervenção (um método para alcançar tal objetivo)" (ob. cit., p.6).

Na realidade pretende-se que esta educação constitua para os seniores uma forma de promover o envelhecimento bem-sucedido e a autonomia que este tipo de envelhecimento implica e requer.

Tal como afirmam Neri & Cachioni (1999) a Gerontologia tem numerosos argumentos em favor da educação dos idosos. "O principal deles é que as novas aprendizagens promovidas pela educação formal e informal são um importante recurso para manter a

---

funcionalidade, a flexibilidade e a possibilidade de adaptação dos idosos, condições estas associadas ao conceito de velhice bem-sucedida" (ob. cit., p.115).

Segundo as mesmas autoras, as oportunidades educativas são encaradas como importantes antecedentes de ganhos evolutivos na idade sénior, isto porque as mesmas atividades intensificam os contactos sociais, a troca de conhecimentos e experiências, e o aperfeiçoamento pessoal e social, contribuindo assim para evitar a exclusão e a solidão.

Se afirmamos que a educação contribui para o envelhecimento bem-sucedido, tal afirmação requer uma clarificação do que se entende por este tipo de envelhecimento. Neri & Cachioni (1999) afirmam que o conceito de velhice bem-sucedida tem três significados ou conotações.

A primeira associa-a à ideia de realização do potencial individual para o alcance do grau de bem-estar físico, social e psicológico avaliado como adequado pelo indivíduo e pelo seu grupo de idade. Os parâmetros são oferecidos pelas condições objetivas disponíveis, pelo julgamento que indivíduos e instituições fazem a respeito dessas condições e pelo que julgam como desejável à realização do pleno potencial pelas pessoas.

O segundo significado associado à velhice bem-sucedida é de funcionamento parecido com o da média da população mais jovem. Este conceito refere-se a práticas médicas, cirúrgicas, cosméticas, físicas, sociais e educacionais destinadas a preservar a juventude, retardar os efeitos do envelhecimento, mascarar ou reabilitar as consequências desse processo e promover o envolvimento dos mais velhos em atividades julgadas a eles apropriadas. É importante lembrar que, por força de preconceitos e da realidade socioeconómica, essas providências raramente incluem oportunidades para treinamento, capacitação e reciclagem profissional para os mais velhos que, uma vez colocados à margem do processo produtivo, são incentivados a envolver-se em atividades de lazer e de voluntariado (...).

A terceira conotação é de manutenção da competência em domínios selecionados do funcionamento, através de mecanismos de compensação e otimização (...) (ob. cit., p.116).

Na pesquisa fundamental e na investigação empírica foram realizados diversos estudos com objetivo de identificar condições de vida e de treino que possibilitam ou contribuem, de alguma forma, para manter a competência funcional dos seniores. Neste contexto, por exemplo, o trabalho de Okuma (1998) coloca em relevo os efeitos positivos da atividade física nos seniores.

Segundo o modelo de Baltes & Baltes (1990), o envelhecimento bem-sucedido está dependente da seleção dos domínios comportamentais em que o indivíduo mantém

melhor nível de funcionamento e da otimização desse funcionamento mediante estratégias de treino e ativação dos motivos para aprender, ou seja, estratégias educativas.

Na lógica dos referidos autores, o duplo movimento de seleção e de otimização das capacidades em que o sénior tem bom nível de desempenho garante a compensação das perdas decorrentes do envelhecimento e, conseqüentemente, permite também a continuidade da funcionalidade nos domínios selecionados e o aumento da motivação para a realização. Como exemplo, podemos referir a realização de exercícios físicos que podem ajudar a fortalecer a sensação de bem-estar, condição fundamental para que os seniores continuem implicados no mundo dos relacionamentos sociais ativos. Também o treino/educação da memória pode ajudar os seniores a organizar as suas vidas mais facilmente e a sentir-se mais seguros e autónomos. "A sabedoria e as especialidades são exemplos teóricos importantes das possibilidades compensatórias na velhice" (Neri & Cachioni, 1999, p.117).

Tal com afirmam Neri & Cachioni (1999), a velhice produtiva é outra expressão vulgar na literatura gerontológica como referência à possibilidade de envelhecer bem. Assim como acontece com a designação de envelhecimento bem-sucedido, o aparecimento do conceito de envelhecimento produtivo decorreu do aumento da sensibilidade para os problemas da velhice gerado pelo crescimento do envelhecimento demográfico.

O conceito de envelhecimento produtivo inclui significados relacionados com várias áreas da atividade humana. Ultrapassa os limites da atividade economicamente produtiva e do trabalho remunerado. Engloba as várias possibilidades de exercício de papéis e funções pelos seniores. Ultrapassa a conceção tradicional de isolamento e de doença associada à velhice.

Diferentes autores (Kart, 1997; Hooyman & Kyiak, 1996) enunciam várias atividades consideradas como manifestação de produtividade na velhice, a saber:

- O exercício de trabalho não remunerado mas economicamente valioso, tal como cuidar dos netos, de outras pessoas carentes de cuidados e da casa.
- O desenvolvimento de trabalhos voluntários na comunidade (hospitais, paróquias, associações humanitárias, etc.).

- 
- As contribuições para a economia, no sentido em que o aumento generalizado da população idosa e a melhoria das suas condições de vida provocam o desenvolvimento de novos consumos (turismo sénior, cosmética, alimentação, serviços especializados, etc.).
  - O envolvimento em atividades de lazer, não imediatamente utilitárias em termos sociais, mas produtivas para própria pessoa que as realiza porque contribuem para o seu bem-estar (frequência de piscinas e ginásios, etc.).
  - O exercício de trabalho remunerado (que poderá ser feito em tempo parcial).

Os conceitos de envelhecimento produtivo e de envelhecimento bem-sucedido desenvolvem-se num quadro de referência em que se tenta estabelecer padrões de envelhecimento, relativos às diferenças que são características da velhice, ou seja, que se constituem em processos habituais de mudança no corpo humano à medida que envelhece, e aquelas mudanças que são patológicas, anormais e atípicas no envelhecimento, quer sejam determinadas por fatores intrínsecos ao organismo quer sejam provocadas por fatores ambientais.

Tal como referem Baltes & Baltes (1990), um modo de ordenar estas noções é falar em velhice normal, velhice patológica e velhice ótima. O envelhecimento normal seria caracterizado pelas perdas e alterações biológicas, psicológicas e sociais típicas da velhice, mas sem patologias; o envelhecimento patológico coincidiria com a existência de síndromes típicas da velhice ou com o agravamento de doenças pré-existentes; e o envelhecimento ótimo seria compatível com um funcionamento físico, psicológico e social comparável ao dos indivíduos mais jovens.

Na literatura gerontológica encontramos outras formas de classificar o envelhecimento. Contudo, nenhuma delas está isenta de limitações e confusões (Neri & Cachioni, 1999). Há quem refira o envelhecimento primário, secundário e terciário. Contudo, estes envelhecimentos podem sobrepor-se e tal acontece frequentemente (Birren & Schroots, 1997).

Tal como é referido por Neri & Cachioni (1999) e Schaie (1996), o padrão de envelhecimento "primário" ou "normal" tem a ver com as mudanças que são intrínsecas ao processo de envelhecimento, são progressivas, universais e irreversíveis, contudo não são patológicas. No quadro destas mudanças, são referidos o embranquecimento dos

---

cabelos, o surgimento de rugas na pele, as perdas de massa muscular e óssea, o declínio do equilíbrio, da rapidez e da força e as perdas de algumas capacidades cognitivas.

As perdas nas capacidades cognitivas foram evidenciadas em estudos longitudinais sobre o envelhecimento intelectual que demonstraram que, com o passar dos anos, acontece uma queda irreversível nas capacidades intelectuais, sobretudo nas capacidades intelectuais dependentes da integridade do sistema nervoso. Fazem parte destas capacidades, a memória e o processamento da informação, que se incluem também na denominada inteligência fluida. É de salientar que nas capacidades cognitivas dependentes da influência de fatores socioculturais e educacionais (também conhecidas como inteligência cristalizada), o declínio é nulo ou quase nulo com o envelhecimento (Schaie, 1996).

Ainda segundo Neri & Cachioni (1999) e Schaie (1996), o padrão de envelhecimento "secundário" ou "patológico" tem a ver com as mudanças causadas por doenças que dependem sobretudo da idade, no sentido em que o tempo vivenciado também significa o crescimento das probabilidades de exposição a fatores de risco. Referindo-se a estas mudanças inerentes ao denominado envelhecimento secundário, Neri & Cachioni (1999) afirmam:

Os efeitos deletérios dessas mudanças são acumulativos, o que faz com que os organismos apresentem crescente vulnerabilidade com o passar da idade. Estão nesse caso as doenças cérebro-vasculares e as cardiovasculares, bem como a depressão determinada por experiências de adoecimento, quer ocorrendo sozinhas, quer acumuladas com quedas no ambiente físico, perdas afetivas, afastamento social, isolamento social, solidão emocional ou conflitos familiares. Outra possibilidade do *envelhecimento secundário ou patológico* diz respeito às doenças que são relacionadas à idade, ou seja, decorrentes de fatores intrínsecos de degeneração (ob. cit., p. 120).

As doenças associadas ao envelhecimento secundário geralmente desenvolvem-se segundo um padrão temporal, ou seja, progridem com o tempo e não estão relacionadas com o envelhecimento normal ou primário. Como exemplo, é referida a doença de Alzheimer, cuja probabilidade de ocorrência cresce à medida que a idade avança na velhice.

Na literatura gerontológica, o envelhecimento terciário tem a ver, frequentemente, com o declínio próprio da idade avançada e é terminal, culminando com a morte dos

---

indivíduos. Estas mudanças próprias do envelhecimento terciário caracterizam-se por um grande aumento de perdas num período de tempo muito restrito.

Diversos estudos longitudinais (Hagberg, Samuelsson, Lindberg e Dehlin citados em Birren & Schroots, 1997) compararam pessoas que tinham entre 67 e 73 anos de idade, uma parte das quais estava a viver um processo de grande aceleração do declínio, e a outra parte estava num quadro de estabilidade. Aquelas que estavam num processo de declínio rápido morreram, mas aquele grupo que estava estável apenas veio a apresentar declínio terminal dez anos mais tarde, em média.

Tal como referem Neri & Cachioni (1999), a velhice e o envelhecimento constituem realidades heterogêneas, ou seja, diferem consoante os tempos e as épocas históricas, os países, as culturas, as subculturas, as classes sociais, as histórias de vida pessoais, os estilos de vida, as condições educativas, os géneros, as etnias e os grupos profissionais, dentre outros elementos que delimitam as trajetórias de vida das pessoas.

O modo de envelhecer depende de como o curso de vida de cada pessoa, grupo etário e geração é estruturado pela influência constante e interativa de suas circunstâncias histórico-culturais, da incidência de diferentes patologias durante o processo de desenvolvimento e envelhecimento, de fatores genéticos e do ambiente ecológico (ob. cit., p.121).

Tal como aparece referido na literatura gerontológica, na velhice as pessoas ficam mais vulneráveis a perdas evolutivas em diferentes domínios, em função da sua programação genética, dos acontecimentos biológicos, psicológicos e sociais típicos da sua história pessoal e dos acontecimentos que se verificam ao longo do decorrer da história de cada país e sociedade.

Contudo, segundo Neri & Cachioni (1999), afirmar que na velhice acontecem mais perdas do que ganhos evolutivos não quer dizer que velhice seja sinónimo de doenças e nem que as pessoas ficam impossibilitadas de funcionar e ser autónomas. "Viver significa adaptação ou possibilidade de constante auto regulação, tanto em termos biológicos quanto em termos psicológicos e sociais" (ob. cit., p. 121).

Na ótica das mesmas autoras, o que decresce com a idade é a plasticidade, ou seja, a flexibilidade e a rapidez com que a pessoa pode mudar em termos físicos, psicossociais e comportamentais. Com o avanço da idade, decresce também a resiliência, ou seja, a

---

capacidade de recuperação do organismo após a exposição a traumas ou agressões provenientes do contexto ecológico, social.

Ainda segundo Neri & Cachioni (1999), os danos provocados pelo envelhecimento podem ser minimizados através da ativação das capacidades de reserva para o desenvolvimento, dentro das fronteiras da plasticidade individual.

Assim, se um atleta de elite, um virtuoso do piano e um grande literato poderão permanecer atuando em suas áreas até o final da vida, isso não significa que poderão ultrapassar marcos de desempenho alcançados quando eram jovens, principalmente se esse desempenho pertencer ao domínio psicomotor. Um idoso que nunca foi atleta, nem pianista exímio, nem literato capaz não poderá começar a desenvolver essas capacidades na velhice e alcançar picos de desempenho comparáveis aos alcançados por pessoas jovens. As perdas intelectuais ocasionadas por fatores biológicos, que se traduzem, por exemplo, em lentidão no tempo de reação, em dificuldades no processamento da informação e em perdas em memória imediata, podem ser compensadas por ganhos em experiência de vida. Se, por um lado, os idosos ficam limitados em poder aprender coisas novas que dependem daquelas capacidades, por outro, eles têm acesso a outras que facilitam a solução de problemas da vida prática, a especialização profissional e a capacidade de aconselhamento (ob. cit., p.122).

Nesta lógica, um bom envelhecimento dependerá de um equilíbrio entre os constrangimentos próprios da idade e as potencialidades de cada indivíduo. Este equilíbrio permitirá que os seniores possam gerir, em diferentes graus, as perdas decorrentes do envelhecimento biológico.

Segundo as autoras antes referidas, a pessoa idosa tem capacidade para selecionar e para concentrar-se nos domínios prioritários para o seu bem-estar e que implicam a convergência entre as exigências ambientais e a capacidade biológica e entre as capacidades e as motivações pessoais.

A vontade de promover um envelhecimento bem-sucedido gerou uma convergência de esforços orientados para a procura dos fatores e das condições que permitem melhor compreender e gerir as potencialidades dos seniores, nos domínios da investigação fundamental e da educação. "Em todo o mundo, os movimentos organizados de idosos e as várias modalidades de programas de educação gerontológica representam oportunidades para estudar as características, biológicas, psicológicas e sociais dessa população e a sua educabilidade" (*idem*).

---

Tal como já referimos num subcapítulo anterior, a educação para seniores pode ser perspectivada de diferentes ângulos. Contudo, as diferentes perspetivas estão interligadas e esta interligação tem sobretudo a ver com a importância de promover envelhecimentos bem-sucedidos nas sociedades atuais em acelerada mudança.

Uma perspetiva invocada com alguma frequência é a de que não é possível nem compensa (economicamente) educar os mais velhos. Entendemos que este ponto de vista tem por base estereótipos de velhice incapaz, improdutiva e doentia que não são coincidentes com as realidades retratadas através das investigações gerontológicas mais recentes (Paúl e Fonseca, 2005; Veloso, 2011; Carvalho 2013). Esta perspetiva negativista sobre a educação dos seniores tem como consequência prática a restrição e/ou negação de oportunidades educacionais e de treino para a autonomia dos mesmos seniores.

Uma outra perspetiva sobre a educação de seniores aquela que considera que o sénior deve participar de forma ativa na sociedade em que se insere, rentabilizando os conhecimentos que foi adquirindo ao longo da sua vida. Neste contexto, a educação é desenvolvida tendo por objetivo a promoção de novos papéis sociais para o sénior e a dignificação dos educandos. Os programas educativos que se enquadram nesta lógica preparam e incentivam as pessoas para a participação cívica e social, promovem uma maior qualidade de vida e uma maior autonomia quer do indivíduo quer do grupo etário em que este se situa.

Segundo a literatura (Neri & Cachioni, 1999; Simões, 2006), a educação para seniores pode também ser encarada sob a perspetiva compensatória, tendo esta por objetivo a elevação dos níveis de literacia, a difusão da educação para a saúde e a difusão de informação e conhecimento sobre os processos e mecanismos do envelhecimento.

Na referida literatura encontramos também uma outra maneira de encarar a educação para seniores e que é a tendência para enfatizar o ângulo das oportunidades de auto-realização propiciadas pela própria educação. Esta lógica enfatiza o desenvolvimento das dimensões espirituais e psicológicas dos indivíduos. Nesta educação não se exclui a integração das experiências e dos conhecimentos acumulados durante o curso de vida. Trata-se de um tipo de educação que pode contribuir para elevar os níveis de bem-estar

subjetivo dos seniores e conseqüentemente a sua própria segurança e autonomia psicológicas. Referindo-se ao bem-estar subjetivo, Simões (2006) afirma:

O bem-estar subjetivo é a percepção subjetiva, acompanhada das reações correspondentes, daquilo que as pessoas consideram ser a «vida boa». Na medida em que a expressão explicita o caráter subjetivo da experiência, poderá afirmar-se que ela é preferível ao termo felicidade, que nenhuma referência faz a este aspeto (...).

Com isto, não se pretende insinuar que o estudo do bem-estar subjetivo seja inútil, nem tão pouco de somenos importância. É que o comportamento dos indivíduos, em termos tendenciais e emocionais, depende da sua apreensão do que é uma vida digna de ser vivida, ou, por outras palavras, daquilo que se pensa constituir a sua própria felicidade (ob. cit., p.128).

Entendemos que, independentemente da filosofia e do formato que assuma, a educação de seniores é relevante e fundamental pois, entre outras coisas, ela contribui para preservar a autonomia, visto que pode dotar os seniores de instrumentos de destreza e de capacitação social, psicológica e mesmo biológica.

Sobre a importância da educação dos seniores, Swindell & Thompson (1995) enunciam várias razões para que os planificadores de políticas educacionais e sociais e os próprios seniores reconheçam a importância de tal educação. Todas as razões apresentadas estão relacionadas, de uma forma ou de outra, com a questão da autonomia no envelhecimento. Neste contexto, cabe destacar as seguintes razões enunciadas pelos mencionados autores:

1. A educação pode ajudar os adultos e os idosos a ter mais autoconfiança e independência, diminuindo a necessidade de recursos públicos e privados.
2. A educação é fundamental na capacitação dos idosos para lidarem com os inúmeros problemas práticos e psicológicos próprios de uma sociedade complexa, fragmentada e em mudança permanente.
3. A educação para ou pelo sénior intensifica a sua ação e contribuição para a sociedade.
4. A educação possibilita o aumento do autoconhecimento e da comunicação. Compreender-se melhor e comunicar as próprias experiências às outras gerações contribui para o equilíbrio e para as perspectivas pessoais e globais, qualidades valiosas nas nossas sociedades em mudança.

5. A educação tem uma importância estratégica para muitos seniores motivados para a aprendizagem e para a comunicação, permitindo criar novas rotinas de contacto social e educativo após a reforma.
6. A educação contribui para a diminuição da dependência da população idosa e é benéfica para o seu bem-estar físico e psicológico, o que acaba por ser vantajoso para as famílias, para o sistema de saúde e para a sociedade.

Em síntese, a oferta e o consumo das oportunidades educacionais para seniores é largamente justificada quer pela natureza potencializadora de tais oportunidades quer pela natureza compensatória das mesmas. A educação facilita a integração social das pessoas mais velhas, desenvolve o sentimento de autoeficácia e o próprio bem-estar subjetivo. Tal como referem Neri & Cachioni (1999), a educação é entendida como um "poderoso determinante de uma velhice bem-sucedida, muito embora seja difícil testar os seus efeitos, pela impossibilidade de isolar variáveis educacionais de outras do contexto externo e da vida pessoal" (ob. cit., p.124).

Como já antes referimos, existem várias expressões para designar a educação de adultos maduros e seniores. Na literatura de origem anglo-saxónica (Glendenning, 1985), encontramos a designação de Gerontologia Educacional que abrange essencialmente três áreas:

- Educação para os idosos. São programas educativos vocacionados para o atendimento das necessidades da população sénior, considerando as características sociodemográficas dessa coorte etária;
- Educação para a população em geral sobre o envelhecimento, a velhice e os idosos. São programas educacionais concebidos como espaços intergeracionais que permitem à população mais jovem formular e/ou reformular os conceitos sobre a velhice e sobre o envelhecimento;
- Educação que forma recursos humanos para o trabalho com seniores. Trata-se da capacitação técnica de profissionais para trabalhar em organizações vocacionadas para os mais velhos e trata-se igualmente da formação de investigadores sobre o envelhecimento

Thornton (1992), citado em Neri & Cachioni (1999), encara a Gerontologia Educacional como um instrumento que permite responder às necessidades dos seniores, permite

também atender às necessidades de formação de técnicos especializados para o trabalho em organizações vocacionadas para os mais velhos e permite igualmente mudar determinadas atitudes sociais relativamente à velhice e ao envelhecimento.

No que se refere às respostas às necessidades dos seniores, cabe referir que aqui se incluem as necessidades expressivas e instrumentais dos seniores, assim como as competências requeridas para as mudanças próprias do seu desenvolvimento. Neste contexto, Neri & Cachioni destacam:

- a preparação para a reforma e para o tempo destinado ao lazer;
- a preparação para uma eventual segunda profissão e para exercer atividades na comunidade;
- a preparação para manter e aumentar o bem-estar da saúde mental e física;
- a preparação para mudanças de expectativas em papéis familiares;
- a preparação para estilos de vida alternativos;
- a preparação para outras perdas significativas associadas à idade.

No concernente à formação de técnicos especializados para trabalhar em organizações vocacionadas para os seniores, é de referir que as preocupações da Gerontologia Educacional refletem-se em novas formas de treino e preparação profissional, que disseminam e promovem novos conhecimentos relativamente aos processos de envelhecimento e relativamente à qualidade de vida numa sociedade que está a passar por tais processos.

No que diz respeito à mudança de atitudes sociais relativamente ao envelhecimento e à velhice, deve referir-se que a importância deverá ser concedida aos programas de sensibilização de pessoas de todos os grupos etários para as características dos mais velhos e para as suas necessidades.

Tal como referem Neri & Cachioni (1999), "a Gerontologia Educacional deve ser entendida como um método de organização, ensino, instrução e facilitação de aprendizado e também como intervenção social voltada à socialização e à ressocialização dos idosos, dos que trabalham com eles e da sociedade em geral" (ob. cit., p.126)

---

É, para nós, claro que a educação de seniores e para seniores constitui um importante contributo para a sua autonomia aos mais diversos níveis. Por sua vez esta autonomia constitui uma condição para um envelhecimento bem-sucedido.

Na perspetiva de Rowe & Khan (1999) citados por Simões (2006), o modelo do envelhecimento bem-sucedido aparece no contexto de um estudo sobre envelhecimento muito referido na literatura da especialidade. Trata-se do *MacArthur Study of Aging in America* (Estudo da Fundação MacArthur sobre o Envelhecimento na América).

Por envelhecimento bem-sucedido, entendem os autores citados o conjunto de fatores que permitem ao indivíduo continuar a funcionar eficazmente, tanto do ponto de vista físico como mental. Distinguem-se, assim, três vertentes do envelhecimento bem-sucedido:

1. Baixo risco de doenças, ou incapacidades relacionadas com a doença.
2. Funcionamento físico e mental elevado.
3. Empenhamento ativo na vida (Simões, 2006, p.141)

A montante deste esquema, está a ideia de que as pessoas têm um papel fundamental na orientação da sua própria vida, de que elas são capazes de agir para prevenir as doenças, para promover a sua saúde física, mental e social.

O modelo do envelhecimento bem-sucedido assenta no princípio essencial de que é possível e desejável uma velhice com saúde, de que é possível prevenir doenças crónicas conhecendo os seus sinais premonitórios, atendendo aos mesmos e adotando comportamentos que minimizem os riscos para a saúde.

Envelhecimento bem-sucedido significa também boa condição física e mental. "Do ponto de vista físico, isso traduz-se pela capacidade de conduzir uma vida independente, ou seja, de não estar a cargo de ninguém para satisfazer as necessidades do dia a dia" (ob. cit., p.142). Trata-se de ser capaz de manter a autonomia durante o processo de envelhecimento para se conseguir o denominado envelhecimento bem-sucedido. A autonomia é também algo que se previne e que se pode treinar através da educação. Sobre este assunto refere Simões (2006):

Também se viu como as capacidades cognitivas podem ser diminuídas por afeções de natureza física. Assim, se se desejar manter um bom funcionamento mental, é necessário procurar prevenir essas doenças. No Estudo Longitudinal de Seattle, acerca do desenvolvimento da inteligência do adulto, Schaie (1996) apontava a prevenção da doença, nomeadamente de natureza cardiovascular, como um factor ligado à preservação do potencial intelectual (ob. cit., p. 142).

Também o empenhamento ativo na vida constitui um outro componente considerado essencial no envelhecimento bem-sucedido. Este empenhamento ativo na vida implica a constituição de uma teia de relações sociais por parte dos seniores.

Com efeito, o Estudo da Fundação MacArthur revelou que as pessoas se sentem mais felizes na medida em que conseguem estabelecer um certo grau de relacionamento com os outros. Mais, a longevidade e a saúde dependem destas relações, no sentido em que quanto maior for o número e a qualidade daquelas, mais longamente se tende a viver e a ser menos afectado por doenças.

Por que é que as relações sociais influenciam assim a saúde, não é fácil de explicar. Uma resposta poderia ser o apoio que as pessoas empenhadas nessa relação proporcionam umas às outras. Apoio «instrumental», sem dúvida (ajuda na satisfação das necessidades individuais, como seria o caso do prestador de cuidados alimentares, higiénicos, etc.), mas também o apoio «socioemocional», por exemplo, sob a forma de encorajamento ou congratulação, respectivamente, nos momentos difíceis ou nas circunstâncias felizes da vida.

Como quer que seja, parece claro que as pessoas que gozam de apoio social tendem a ser mais saudáveis do que as que são privadas dessa ajuda: tal apoio reduz o risco da artrite, da tuberculose, da depressão, do alcoolismo (ob. cit., p. 142-143).

Viegas & Gomes (2007, p.28) também referem que o afastamento dos indivíduos da vida social constitui um elemento motor para o aumento das doenças e do sentimento de se estar doente.

O modelo de envelhecimento bem-sucedido, na sua componente social, implica também que o indivíduo sénior se mantém ativo. Esta atividade pode desenvolver-se em diferentes níveis da vida comunitária, pode ser profissional ou simplesmente de lazer. Contudo, frequentemente, a sociedade ignora os diversos contributos dos seniores e isto contribui para a sua desvalorização social e económica.

### **Síntese do Capítulo**

Do que acabamos de referir, podemos destacar que existem diferentes modelos para compreender o envelhecimento e em qualquer deles o problema da autonomia/dependência é elemento central nas leituras desenvolvidas sobre a situação e as formas de envelhecer dos seniores. Resumidamente, podemos definir a autonomia como a capacidade de decidir o próprio destino e satisfazer as necessidades da vida diária sem depender da intervenção de outrem para tal.

---

O modelo de envelhecimento saudável associa-se à condição de saúde numa perspetiva biomédica e considera os diferentes tipos de envelhecimento (negativo, positivo e normal) associado a determinadas doenças ou à ausência destas e à capacidade de prevenção das mesmas. A abordagem do envelhecimento saudável identifica questões relacionadas com as doenças degenerativas, com a dependência/autonomia e com a necessidade de cuidados.

O modelo de envelhecimento bem-sucedido considera o normal e o patológico como percursos cruzados onde estão presentes um conjunto de determinantes - biológicos, psicológicos e sociais (Almeida, 2007). O envelhecimento bem-sucedido não privilegia nenhum dos referidos determinantes, mas preocupa-se sobretudo com a interação entre os mesmos. Encontramos diversas abordagens do envelhecimento bem-sucedido. Contudo, aquela que aparece mais referida na literatura é a de Baltes & Margaret (1990). Nesta abordagem, o envelhecimento bem-sucedido representa um processo contínuo onde os sujeitos podem participar e escolher o modo de vida a que podem aspirar dentro das possibilidades que estão disponíveis na sociedade. Na referida participação e escolha, a educação desempenha um papel estratégico.

O modelo do envelhecimento ativo apela para uma certa convergência das restantes abordagens do envelhecimento numa perspetiva integrada, tendo em conta o contexto ambiental e social. "O envelhecimento ativo defende tanto a autodeterminação dos indivíduos - autonomia, participação, dignidade humana - como a responsabilidade social e justiça social - instituições justas, qualidade de vida, vida digna, segurança e bem-estar" (Carvalho, 2013, p.10). O modelo do envelhecimento ativo procura potenciar novas formas de emancipação dos seniores pela valorização das suas capacidades e pela promoção da sua participação nas diversas esferas da vida social. Também no contexto deste modelo, a educação desempenha um papel central pelo seu poder emancipatório.

Em Portugal foi realizada alguma investigação sobre o sucesso no envelhecimento relacionando-o com as características socioculturais dos seniores. Nomeadamente, Amado (2008) fez uma tese de doutoramento em que analisou histórias de vida de idosos socioculturalmente muito e pouco diferenciados.

---

Apresentaremos seguidamente a Parte II do nosso trabalho que consiste fundamentalmente num estudo empírico sobre um grupo de seniores e na fundamentação metodológica do mesmo.

**PARTE II - EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL E AUTONOMIA EM  
SENIORES NA ÁREA URBANA DE VIANA DO CASTELO**



---

## Capítulo V. Opções Metodológicas

### 1. Justificação da opção pela investigação predominantemente qualitativa

Num contexto de envelhecimento crescente das sociedades em geral e da sociedade portuguesa em particular, e num contexto geográfico e regional em que se verificou o regresso de muitos seniores migrantes à sua terra de origem, onde as questões relativas às formas de manter a autonomia assumem especial relevância, os objetivos principais que orientam esta investigação são:

- Caracterizar os níveis de autonomia dos seniores inquiridos.
- Identificar a experiência migratória dos sujeitos na sua história de vida.
- Caracterizar os sujeitos quanto às suas qualificações (académicas e profissionais)
- Identificar elementos relevantes da educação informal dos sujeitos.
- Caracterizar a sua experiência passada e a sua prática presente em termos de relações intergeracionais.
- Relacionar o nível de autonomia dos seniores estudados com a (s): experiência migratória; qualificações; educação informal; experiência intergeracional.

Atendendo aos objetivos da investigação antes enunciados, entendemos optar por uma metodologia de investigação predominantemente qualitativa por pensarmos que é a mais adequada para atingir tais objetivos.

A investigação qualitativa abrange, hoje, um vasto campo transdisciplinar onde se situam diferentes ciências sociais e humanas, assumindo tradições de análise provenientes do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo.

Este tipo de investigação pode adotar diversos métodos e técnicas de investigação para o estudo de um fenómeno situado num determinado local, procurando tanto encontrar o sentido de tal fenómeno quanto interpretar os significados que os sujeitos dão ao mesmo (Chizzotti, 2008).

Diferentes tradições de pesquisa invocam o título qualitativo, partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenómenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações

sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas. Muitos são os autores que se autodenominam qualitativos, diferenciando-se por pressupostos teóricos ou metodológicos, técnicas de investigação ou objetivos da pesquisa. Opõem-se, de modo geral, à *quantitativa* enquanto esta recorre à quantificação como única via de assegurar a validade de uma generalização, pressupondo um modelo único de investigação, derivado das ciências naturais, que parta de uma hipótese guia, só admita observações externas, siga um caminho indutivo para estabelecer leis, mediante verificações objetivas, amparadas em frequências estatísticas (ob. cit., p. 29).

Também Denzin & Lincoln (2000; 2005) traçaram uma panorâmica da investigação qualitativa nos últimos anos, mostrando a amplitude e a diversidade de tendências que se abrigam sob a designação de "qualitativo".

Diferentes tendências epistemológicas e filosóficas orientam as investigações que se inscrevem no âmbito do "qualitativo". Segundo os mesmos autores acima referidos, estas investigações podem utilizar os mais variados métodos e técnicas de pesquisa, como entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso, estudo de caso e podem qualificar a investigação como pesquisa clínica, pesquisa participativa, estudo etnográfico, investigação participante, investigação-ação, teoria fundamentada, estudos culturais, etc.

Chizzotti (2008) refere que a investigação qualitativa alberga uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente, sob esta designação. Podem ser designadas pelas teorias que as fundamentem: "fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista pós-modernista. Pode também ser designada pelo tipo de pesquisa: pesquisa etnográfica, participativa, pesquisa-ação, história de vida, etc." (ob. cit., p. 30).

Segundo o mesmo autor, há quem prefira falar em *pesquisa de campo* para designar o local social e físico em que os dados foram recolhidos, diferenciando-se dos locais onde há exercício do controle como nos laboratórios. Esta pesquisa de campo também se inclui na investigação qualitativa.

Flick (2005) refletiu igualmente sobre a abrangência da investigação qualitativa e também ele nos diz que ela engloba diferentes perspetivas de investigação: "diferentes nas hipóteses teóricas, no modo de entender o seu objeto e na perspetiva metodológica" (ob. cit., p.17). Este autor distingue três posições fundamentais nas abordagens qualitativas: "a tradição do interacionismo simbólico, preocupado com os significados subjetivos e as atribuições individuais de sentido; a etnometodologia, interessada nas

---

rotinas do cotidiano e na sua criação; e as posições estruturalistas ou psicanalíticas, que exploram os processos do inconsciente psicológico ou social" (*idem*).

O mesmo autor refere ainda que é possível, dentro da investigação qualitativa, distinguir as perspectivas que focam o ponto de vista do sujeito, das que procuram descrever determinados ambientes (do cotidiano, institucionais ou sociais).

Continuando a traçar uma panorâmica das pesquisas de natureza qualitativa e das diversas estratégias nela incluídas, Flick (2005) refere:

Encontramos também estratégias interessadas em saber como é produzida a ordem social (por exemplo, as análises etnometodológicas da linguagem) ou orientadas para a reconstituição das estruturas de profundidade, geradoras da ação e do significado, da Psicanálise e da Hermenêutica objetiva (Luders e Reichertz, 1986).

Todas estas perspectivas conceptualizam o modo como os sujeitos - com as suas experiências, ações, intenções - se relacionam com o contexto em que de diversas formas são estudados (Flick, 2005, p. 16-17).

Manuela Ferreira (2008) referindo-se à adesão ao paradigma qualitativo e/ou ao paradigma quantitativo refere que "embora muitos investigadores adiram a um paradigma e ao método que lhe corresponde, outros combinam nos seus trabalhos de investigação os dois métodos característicos de cada um dos paradigmas" (ob. cit., p. 194).

A mesma autora, citando Reichardt e Cook (1986), diz-nos que estes referem que:

um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem que aderir rigidamente a um dos dois paradigmas, podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles. O investigador também não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos e no caso de a investigação assim o exigir, poderá mesmo combinar o emprego dos dois tipos de métodos (Ferreira, 2008, 194).

Reichardt e Cook (1986), citados em Ferreira (2008), apresentam um quadro síntese com as características habitualmente atribuídas a cada um dos diferentes paradigmas de investigação.

Devido à clareza e síntese comparativa que opera, entende-se ser útil a apresentação do referido quadro, o que faremos seguidamente.

**Tabela 10 - Síntese das Características dos Paradigmas Qualitativos e Quantitativos**

<b>Paradigma Qualitativo</b>	<b>Paradigma Quantitativo</b>
Advoga o emprego dos métodos qualitativos.	Advoga o emprego dos métodos quantitativos.
Fenomenologismo e compreensão "interessado em compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que atua".	Positivismo lógico "procura as causas dos fenómenos sociais, prestando escassa atenção aos aspetos subjetivos dos indivíduos".
Observação naturalista e sem controlo.	Medição rigorosa e controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Próximo dos dados; "perspetiva a partir de dentro".	À margem dos dados; perspetiva "a partir de fora".
Fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo.	Não fundamentado na realidade, orientado para a comprovação, confirmatório, reducionista, inferencial e hipotético-dedutivo.
Orientado para o processo.	Orientado para o resultado.
Válido: dados "reais", "ricos" e "profundos".	Fiável: dados "sólidos" e repetíveis.
Não generalizável: estudos de casos isolados.	Generalizável: estudos de casos múltiplos.
Holístico.	Particularista.
Assume uma realidade dinâmica.	Assume uma realidade estável.

Fonte: (Reichardt e Cook, 1986, p. 29; Ferreira, 2008, p. 195)

Patton (1990), citado por Manuela M. Ferreira (2008), aprofunda as diferentes tradições teóricas e as orientações metodológicas subjacentes às investigações de natureza qualitativa e sintetiza as principais num quadro que passamos a reproduzir devido à sua clareza esquemática.

**Tabela 11 - Tradições teóricas em investigação qualitativa**

<b>Perspetiva</b>	<b>Origem disciplinar</b>	<b>Questões centrais</b>
1. Etnografia	Antropologia	Qual é a cultura deste grupo de indivíduos?
2. Fenomenologia	Filosofia	Qual é a estrutura e a essência da experiência deste fenómeno para estes indivíduos?
3. Heurística	Psicologia Humanística	Qual é a minha experiência deste fenómeno e a experiência essencial de outros que também tiveram uma experiência intensa deste fenómeno?
4. Etnometodologia	Sociologia	Como é que os indivíduos atribuem sentido às atividades diárias, de modo a comportarem-se de uma maneira socialmente considerada como aceitável?
5. Interacionismo Simbólico	Psicologia Social	Qual o conjunto comum de símbolos e conhecimentos que se criaram para dar sentido às interações entre indivíduos?
6. Psicologia Ecológica	Ecologia, Psicologia	Como é que os indivíduos tentam alcançar os seus fins mediante comportamentos específicos em ambientes determinados?
7. Teoria sistémica	Interdisciplinar	Como e porquê este sistema funciona como um todo?
8. Teoria do caos: dinâmica não linear	Física Teórica, Ciências Naturais	Qual é a ordem subjacente (no caso de existir alguma) aos fenómenos desordenados?
9. Hermenêutica	Teologia, Filosofia, Crítica Literária	Quais são as condições em que se realizou uma atividade humana ou um produto foi elaborado de tal forma que se possa interpretar o seu significado?
10. Qualitativa Orientacional	História das Ideias, Economia Política	Como é que uma dada perspetiva ideológica se manifesta (ou se manifestou) neste fenómeno?

Fonte: (Patton, 1990, p.88 e Ferreira, 2008, p.200)

No quadro da nossa investigação assumem particular relevância as perspetivas da etnometodologia e do interacionismo simbólico.

---

Como referem Bogdan & Biklen (1994), a etnometodologia "não se refere aos métodos que os investigadores utilizam na recolha de dados; refere-se, outrossim, à matéria substantiva a ser investigada" (ob. cit., p.60).

Nesta perspetiva, importa estudar o modo como os indivíduos constroem e compreendem as suas vidas quotidianas. "Para os etnometodólogos os sujeitos não são membros de tribos primitivas; são pessoas que se encontram em várias situações na sociedade moderna" (*idem*). No caso concreto da nossa investigação, importa-nos perceber como é que os indivíduos seniores observados construíram (durante a migração), constroem (nas suas relações sociais e com outras gerações) e compreendem a sua vida diária autónoma.

Quanto ao interacionismo simbólico, na literatura revista, não se verifica existir um consenso relativamente ao significado do(s) conceito(s) de interação simbólica.

Não existe um acordo entre os cientistas sociais sobre a utilização e a importância dos diversos conceitos que o termo implica. Muitos utilizam-no como sinónimo de investigação qualitativa, mas só um pequeno número dos cientistas que se designam por interacionistas simbólicos é que efetua investigação qualitativa (*i.e.* a escola de Iowa de interação simbólica (Bogdan & Biklen, 1994, p. 55).

A abordagem interacionista simbólica, "compatível com a perspetiva fenomenológica" (*idem*), tem por base a afirmação de que a experiência humana é mediada pela interpretação. Os acontecimentos, as situações, as pessoas e os objetos não têm significado próprio. O significado é-lhes atribuído pela situação.

O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência. Para compreender o comportamento é necessário compreender as definições e o processo que está subjacente à construção destas. Os seres humanos criam ativamente o seu mundo; a compreensão dos pontos de intersecção entre a biografia e a sociedade torna-se essencial (Bogdan & Biklen, 1994, p. 55).

Nesta lógica, a interpretação não constitui um ato autónomo nem é pré-determinada por forças particulares. Os indivíduos interpretam com o auxílio dos outros - pessoas, situações do passado e do presente, etc. - mas estes não agem intencionalmente. Os significados são construídos através das interações e estão sempre sujeitos a negociação. As definições comuns de significado poderão ser aceites como verdades. A interpretação é aqui essencial.

---

A interacção simbólica assume o papel de paradigma conceptual, ocupando o lugar dos instintos, dos traços de personalidade, dos motivos inconscientes, das necessidades do estatuto socioeconómico, das obrigações inerentes aos papéis, das normas culturais, dos mecanismos sociais de controlo ou do meio ambiente físico. Estes factores são alguns dos construtos em que os cientistas sociais se baseiam, na tentativa de compreender e prever o comportamento. O interacionismo simbólico não nega a utilidade destes construtos teóricos; contudo, eles só são relevantes para compreender o comportamento, na medida em que estejam presentes e afetem o processo de definição (Bogdan & Biklen, 1994, p. 56).

Uma outra componente importante da teoria da ação simbólica é a construção do *self*. Neste contexto teórico, o *self* não é encarado como residindo no interior do indivíduo, nem como um conjunto organizado de necessidades, motivações e normas e/ou valores internos aos indivíduos. "O *self* é a definição que as pessoas constroem (através da interação com os outros) sobre quem são. Ao construir ou definir o *self*, as pessoas tentam ver-se como os outros as veem (...)" (*idem*).

Sintetizando, nesta perspetiva, as pessoas acabam por se ver como os outros as veem. Assim, o *self* é também uma construção social e o "resultado do facto de as pessoas se perceberem e desenvolverem uma definição através do processo de interação" (*idem*).

Importa referir que, na nossa investigação concreta, procuraremos analisar os níveis de autonomia dos seniores estudados a partir da própria imagem e representação que cada um dos indivíduos tem de si próprio, da sua situação pessoal e social e a partir das informações que os próprios sujeitos nos facultam por via das entrevistas. Relacionaremos os referidos níveis de autonomia com as trajetórias de interculturalidade e com outros elementos a partir dos discursos produzidos pelos sujeitos sobre as respetivas vidas e a partir das interpretações construídas pelos mesmos.

Bogdan & Biklen (1994) refletiram e escreveram sobre a investigação qualitativa em educação e produziram um trabalho que é hoje amplamente citado. Quando estes autores apresentam as características da investigação qualitativa eles referem cinco principais:

1. **Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural.** O investigador constitui o principal instrumento de recolha de dados. Os investigadores introduzem-se nos locais que pretendem estudar. Podem recorrer à tecnologia para registar informação. "Contudo, mesmo quando se utiliza o equipamento, os dados são recolhidos em situação e complementados pela

informação que se obtém através do contacto direto"(ob. cit., p.47-48). Mesmo os materiais registados mecanicamente são revistos pelo investigador, "sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise" (ob. cit., p.48). Os pesquisadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque também se preocupam com os contextos. Nesta lógica, entende-se que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural. Os locais observados devem ser contextualizados historicamente e socialmente. Nestas investigações, separar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado. Estas investigações assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que acontece.

2. **A investigação qualitativa é descritiva.** Os dados recolhidos assumem a forma de palavras ou de imagens e não de números. "Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação" (*idem*). Os dados podem incluir transcrição de entrevistas, fotografias, vídeos, notas de campo, etc. Nestas investigações, tenta-se analisar os dados sem os reduzir a números e respeitando toda a sua riqueza e a sua forma narrativa. As análises produzidas são minuciosas. As abordagens qualitativas exigem que os objetos de estudo sejam analisados e compreendidos em profundidade e detalhe.
3. **As investigações qualitativas interessam-se mais pelos processos do que especificamente pelos resultados ou produtos.** Os investigadores qualitativos interrogam-se frequentemente sobre "como é que as pessoas negociam os significados? como é que se começaram a utilizar certos termos e rótulos? como é que determinadas noções começaram a fazer parte daquilo que consideramos ser o senso comum?" (Bogdan & Biklen, 1994, p.49) e sobre qual é a história ou o percurso natural da atividade ou acontecimento que se pretende estudar? "A ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional" (*idem*). As estratégias de investigação qualitativas colocaram em evidência, por exemplo, o modo como as expectativas dos professores se traduzem nas atividades, procedimentos e interações quotidianos dos alunos.
4. **As investigações qualitativas tendem a analisar os dados de forma indutiva.** "Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando" (ob.

---

cit., p.50). As teorias desenvolvidas desta forma procedem de "baixo para cima" e não de "cima para baixo" e têm por base "peças" individuais de informação que são interrelacionadas. "É o que se designa por *teoria fundamentada*" (*idem*).

5. **Na abordagem qualitativa o significado tem um importância fundamental.**

"Os investigadores que fazem este tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas" (*idem*). Por outras palavras, os pesquisadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por *perspetivas participantes* (Erickson, 1986). Estas pesquisas centram-se em questões como, por exemplo, "quais as conjecturas que as pessoas fazem sobre as suas vidas? O que consideram ser *dados adquiridos*?" (Bogdan & Biklen, 1994, p.50). Os investigadores qualitativos preocupam-se com a apreensão das diferentes perspetivas de forma rigorosa e por tal questionam os sujeitos da observação com muita frequência.

A pesquisa qualitativa enfatiza a natureza da realidade socialmente construída e procura responder a questões sobre como é que as experiências e situações sociais são geradas e como é que ganham significado. O seu intuito é compreender determinadas situações sociais, determinados grupos e interações sociais. Trata-se de um processo de investigação no qual o investigador gradualmente interpreta um fenómeno social, comparando, catalogando e classificando o objeto de estudo. O investigador entra no mundo dos investigados e procura descobrir os significados e perspetivas que estes atribuem ao mundo e às situações vividas (Carmo & Ferreira, 2008; Flick, 2005; Creswell, 2003; Denzin & Lincoln, 2000).

Sampieri, Collado & Lucio (2006) afirmam que "a pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas. Também oferece um ponto de vista recente, natural e holístico dos fenómenos, assim como flexibilidade" (ob. cit., p.15).

Manuela M. Ferreira (2008) procedeu também a uma sistematização das principais características dos métodos de investigação qualitativos que passamos a citar:

**Indutiva** - Os investigadores tendem a analisar a informação de "forma indutiva". Desenvolvem conceitos e chegam à compreensão do fenómeno a partir de padrões provenientes da recolha de dados. Não procuram informação para verificar hipóteses. A teoria é desenvolvida de "baixo para cima"(...);

**Holística** – Os investigadores têm em conta a “realidade global”. Os indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis mas são vistos como um todo, sendo estudado o passado e o presente dos sujeitos da investigação;

**Naturalista** – A fonte direta de dados são as situações consideradas “naturais”. Os investigadores interagem também com os sujeitos de uma forma “natural” e, sobretudo, discreta. Tentam “misturar-se” com eles até compreenderem uma determinada situação, mas procuram minimizar ou controlar os efeitos que provocam nos sujeitos de investigação e tentam avaliá-los quando interpretam os dados que recolheram;

Os investigadores são "**sensíveis ao contexto**" - Os atos, as palavras e os gestos só podem ser compreendidos no seu contexto;

O "**significado**" tem uma grande importância - Os investigadores procuram compreender os sujeitos a partir dos quadros de referência desses mesmos sujeitos" (ob. cit., p.197-198).

Já os estudos quantitativos enfatizam a medida e a análise das relações causais entre variáveis, não visando a compreensão dos processos, nem se preocupando com a importância dos contextos na construção das explicações. Por estas razões, os dados e os estudos qualitativos são usualmente vistos como mais ricos e mais vitais, tendo maior profundidade e apresentando uma visão mais verdadeira da realidade, das experiências e das crenças dos indivíduos (Haralambos & Holborn, 2004, p.971).

No nosso trabalho, os problemas da medição e da análise das relações de causalidade (próprios nos estudos quantitativos) não se apresentam relevantes pois a nossa preocupação central é a compreensão da construção da autonomia dos sujeitos ao longo de uma trajetória de vida e nas vivências migratórias e interculturais.

Adotamos uma postura analítica e de reconstrução do sentido onde pretendemos produzir o sentido social da autonomia a partir da exploração de entrevistas a seniores. Consideramos que "o sujeito é uma «síntese ativa» do todo social e pretende-se realizar uma análise de conteúdo que tente interpretar a relação entre o sentido subjetivo da ação, o ato objetivo (práticas sociais) e o contexto social em que decorrem as práticas em análise" (Guerra, 2010, p. 31). Como também refere Guerra:

A postura analítica e de reconstrução do sentido é comum aos vários paradigmas etnometodológicos e interaccionistas. Bertaux denomina-a «etno-sociologia» e define esta perspectiva como «um tipo de pesquisa empírica fundada sobre inquérito de terreno que se inspira na tradição etnográfica de utilização de técnicas de observação, mas que constrói os seus objetos por referência a problemáticas sociológicas (...). Apesar do interesse intrínseco de tais descrições monográficas e sociográficas, é preciso passar do particular ao geral, descobrindo no interior do terreno observado, as formas sociais específicas - relações sociais, mecanismos

---

sociais, lógicas de acção, lógicas sociais, processos recorrentes - que seriam susceptíveis de estar presentes numa multitude de contextos similares» (Bertaux, 1997, p. 11, citado em Guerra, 2010, p. 31).

Atendendo às características da investigação qualitativa antes enunciadas e aos objetivos do nosso trabalho de investigação doutoral, a metodologia de investigação qualitativa é aquela que nos parece mais adequada para atingir os objetivos propostos e é aquela que privilegiamos no nosso trabalho. Apesar de termos tomado esta opção metodológica, não nos furtaremos à apresentação de alguns dados de natureza quantitativa sempre que eles se revelem pertinentes e esclarecedores da nossa análise.

Construímos, assim, um modelo de investigação e de análise que alguns autores designam de modelo de enfoque dominante (Sampieri, Collado & Lucio, 2006). "Neste modelo, o estudo se desenvolve da perspectiva de um dos dois enfoques (qualitativo ou quantitativo), o qual prevalece, e a pesquisa mantém um componente de outro enfoque" (ob. cit., p. 17).

Segundo Grinnell (1997), a vantagem deste modelo de enfoque dominante consiste em apresentar um enfoque que de modo algum é considerado incoerente e que enriquece tanto a recolha de dados como a sua análise.

## **2. O modelo de análise**

Sabemos que o envelhecimento demográfico tem um enorme impacto na sociedade e a sociedade tem um profundo impacto no envelhecimento demográfico e pessoal na sua heterogeneidade. Temos hoje uma diversificação crescente do que é ser sénior tal como a própria sociedade é mais complexa e heterogénea na sua composição.

Atendendo às características da sociedade atual, onde verificamos uma crescente complexidade e interculturalidade e um crescente envelhecimento com características sociológicas diversificadas, importa-nos conhecer a relação entre os dois fenómenos. Face à complexidade social atual, é fundamental que se considere o sujeito que envelhece em relação com o seu contexto (ONU, 2003; WHO, 2005; Osório, 2007) e com os contextos vivenciados na sua trajetória para a senioridade.

Tal como refere Faleiros (2013), para compreender o envelhecimento e os envelhecimentos, é importante considerar uma abordagem multidimensional. Assim

---

perspetivado, o envelhecimento pode ser lido como um processo de desenvolvimento e não de estagnação ou de fim da existência e das relações sociais.

No contexto do que antes referimos, a investigação que nos propomos desenvolver parte da seguinte questão central que está subjacente ao próprio título da tese: **“Quais os fatores interculturais que têm influência num envelhecimento autónomo?”**

Vários têm sido os autores que têm colocado em evidência a importância da relação entre educação, cultura e autonomia.

Como já referimos noutra capítulo, o tema da autonomia aparece na literatura académica, em alguns casos, vinculado à ideia de participação social, e, em outros, vinculado à ideia de ampliação da participação política no que toca à descentralização e desconcentração do poder (Martins, 2001; Ollivier, 2005).

Sinteticamente e recapitulando, a autonomia é a capacidade de uma pessoa ou de uma comunidade para tomar as decisões que a afetam, construindo as suas próprias regras, refletindo sobre as consequências de suas ações, assumindo responsabilidades. Ora, numa perspetiva política, não há outra maneira de tornar-se autónomo que não pela experiência própria da democracia (Ollivier, 2005).

O indivíduo (independente da idade que tenha) só pode alcançar a autonomia se progressivamente ele tiver a possibilidade e/ou oportunidade de tomar as decisões sobre os assuntos que o afetam.

O cidadão, independentemente da idade, é tanto mais autónomo quanto mais consiga decidir a sua vida e fazer aquilo que é de sua livre vontade (livre arbítrio).

Tal como refere Faleiros (2013), a articulação entre relações sociais, autonomia e proteção representa um paradigma de vinculação entre o contexto, o ambiente, a perceção da pessoa, o modo de vida e as atitudes diante das dificuldades, provenientes tanto do envelhecimento normal como do envelhecimento excecional ou patológico.

A funcionalidade, marcada pelas capacidades para a vida diária, é articulada com as condições sociais e com as condições pessoais, no chamado modelo estrutural de saúde (Perracini *et al*, 2009). É o modelo de relações estruturais e estruturantes da qualidade de vida e do envelhecimento ativo. A qualidade de vida pressupõe condições de suporte que permitem às pessoas de todas as idades garantirem a realização dos seus objetivos. Embora os objetivos pessoais sejam importantes para a qualidade de vida na velhice (...) sem os

---

apoios sociais, eles nem sequer podem ser formulados como vontade objetiva, ou seja, realizável, viável e possível (Faleiros, 2013, p. 36).

Ainda segundo o mesmo autor, a autonomia significa consciência, capacidade e possibilidade relacional para tomar decisões a respeito de si e da sua relação com o mundo, de maneira interdependente, num contexto sociopolítico-cultural e como sujeito social e político, com expressão aos diferentes níveis da sociedade.

A autonomia está relacionada, simultaneamente, com a capacidade funcional e com a vida em sociedade. Esta interdependência entre o conceito de autonomia, a capacidade funcional e a vida social e política "considera que o ser humano é também um sujeito político" (Faleiros, 2013, p. 36).

Neste contexto, "quando a incapacidade pessoal se liga à falta de apoio social, seja da família seja das políticas públicas, configura-se uma deterioração ou precarização da própria autonomia, pois ela é exercida em condições de vida e de superação que propiciam o enfrentamento de incapacidades (ob. cit., p. 37).

Tomando como ponto de partida o referencial psicodinâmico, a autonomia engloba várias facetas, entre as quais se destacam a internalização de um sistema pessoal e abstrato de valores; a capacidade de assumir responsabilidades e tomar decisões sem depender demasiadamente da aprovação e expectativas exteriores; a capacidade de projetar realisticamente o futuro; a capacidade de aceitação realística, não só dos outros como também de si próprio (Dias, 1996, referido em Ramalho, 2003).

Também Chickering (1969), citado em Ramalho (2003), equaciona a autonomia como englobando a autonomia emocional, a autonomia instrumental e a interdependência. Outros autores (Fleming, 1993 e Douvan & Adelson, 1966, citados em Ramalho 2003) referem a autonomia comportamental como sendo a capacidade para realizar tarefas.

São raras as investigações que fazem uma abordagem simultânea das diferentes dimensões da autonomia. Mas, após a revisão da literatura, verificamos que importa reter que a autonomia envolve capacidades físicas, instrumentais, sociais, culturais e políticas.

As crianças, os jovens, os adultos e os seniores vivem hoje em sociedades multiculturais. Carecem de uma educação intercultural de forma a conseguirem uma

---

integração plena no mundo em que vivemos. Acresce que muitos dos seniores residentes atualmente em Portugal e em Viana do Castelo são portadores de experiências migratórias e interculturais. Viveram largos anos noutros países para os quais emigraram, estando hoje de regresso para aqui viverem a aposentação.

Alguns autores têm colocado em evidência o contributo da experiência migratória e intercultural para o desenvolvimento da identidade e da cidadania. A experiência intercultural promove o desenvolvimento da responsabilidade social, permitindo também que as pessoas retornem com a sua cidadania ampliada (Sebben, 1997).

Outros autores (Alencar-Rodrigues, Strey & Pereira, 2007) tiveram a preocupação de caracterizar e estudar a "experiência migratória", procurando analisar as implicações de tais experiências no posicionamento face à cultura e sociedade de origem.

Entende-se por experiência migratória o ter fixado residência durante um certo tempo noutro país ou numa outra cidade com características socioeconómicas e culturais diferentes das da área geográfica de origem. Como resultado da experiência migratória, identifica-se que morar no exterior possibilita descobertas pessoais, amadurecimento, ampliação da autonomia e desenvolvimento do espírito crítico. Apresenta-se também que a experiência migratória pode gerar dificuldades de adaptação na nova cultura e no retorno (ob. cit.).

A experiência no exterior permitiu a esses(as) (...) adultos(as) retornarem com sua cidadania ampliada. Como voltam com um parâmetro de outra sociedade interiorizado, isso lhes favorece a repensar e criticar os aspectos da cultura brasileira. Os atravessamentos dessa nova realidade vivida em outro país imprimem marcas na sua identidade, o que os(as) leva se sentirem “fora do ninho” na volta ao Brasil(...). Vislumbrar outros horizontes num país estrangeiro agrega amadurecimento, sendo uma possibilidade também de revisar valores. Cruzar fronteiras em busca do desconhecido impulsiona problematizar saberes cristalizados e encontrar as peças chave que possam ser o embasamento na edificação de novos conhecimentos e valores (ob. cit., p. 178-179).

Na sequência da revisão de literatura efetuada, iremos então verificar, através da observação e análise da realidade concreta, em que é que essa experiência de migração para outros países ou áreas culturalmente diversas das de origem, contribui (ou não) para a construção de vivências autónomas.

---

Para conseguirmos dar resposta à nossa pergunta de partida, que já antes apresentamos, entendemos dever colocar e responder também a outras questões conexas e fundamentais na investigação que legitimarão os argumentos que utilizamos e que sustentarão as nossas análises e afirmações.

Assim, este trabalho pretende também dar resposta a algumas outras questões que condicionam o desenvolvimento do mesmo.

Não partiremos de hipóteses específicas e sim apenas de algumas interrogações que nortearão o nosso estudo. Estas questões são as seguintes:

- Quais as características educativas e socioculturais da população sénior autónoma na área urbana de Viana do Castelo?
- Quais são as atividades desenvolvidas quotidianamente pela população sénior autónoma?
- Quais os diferentes níveis de autonomia detetados e qual a sua relação com a educação dos indivíduos idosos?
- Qual a influência da experiência migratória (migração interna campo/cidade, emigração e contacto entre culturas) na autonomia dos seniores?
- Quais as implicações que as relações sociais intergeracionais estabelecidas pelos seniores têm no seu processo de autonomia?
- Quais poderão ser as estratégias adequadas para elevar o nível educativo e a autonomia dos idosos, na perspetiva dos próprios seniores?

Para responder às questões apresentadas teremos em conta os dados e as informações de natureza qualitativa obtidas durante o processo de recolha de dados e analisaremos determinados indicadores.

Face às questões de investigação a que pretendemos dar resposta, construímos um modelo de análise para a nossa investigação que inclui elementos retirados, essencialmente, de três quadros teóricos fundamentais:

- O **quadro teórico construtivista** (composto por um conjunto de teorias). Como já foi referido anteriormente, relativamente ao objeto de estudo estas teorias tornam relevante:
  - 1) a descrição e a compreensão dos processos individuais do envelhecimento,

nomeadamente da influência neste processo das estruturas sociais e das interações; 2) o estudo dos aspetos relativos a cada situação e construtivos dos significados sociais do envelhecimento; 3) o estudo sobre a evolução das conceções sociais do envelhecimento.

Concretamente, Gubrium & Holstein (1999) salientam como exemplos de trabalhos mais atuais sobre o envelhecimento a aplicação das etnometodologias na investigação das estratégias dos idosos na sua vida quotidiana, a análise de histórias de vida e de narrativas sobre a forma como os seniores vão construindo as suas significações e vivenciando as suas experiências e a análise do modo como, em contextos culturais e sociais específicos e diferenciados, os seniores constroem o seu envelhecimento e a sua vida.

Devemos referir que Gubrium & Holstein (1999) não são os “inventores” das teorias construtivistas sobre o envelhecimento pois eles apenas fazem uma sistematização das teorias e das linhas de investigação. Na origem destas construções teóricas encontramos E. Goffman (1961) e P. Berger & T. Luckman (1973).

- **A teoria do curso de vida (*life course*)**. Como já referimos num capítulo anterior, trata-se de uma conceção teórica que assenta nas interações pessoa/ambiente, nas conceções de estratificação e nas mudanças ocorridas com a idade e com os acontecimentos de vida.

Na lógica da teoria do curso de vida, predomina a conceção dinâmica e dialética, quer seja a nível individual quer seja a nível das relações de grupo.

Um aspeto importante desta conceção é perceber que o envelhecimento não pode ser compreendido apenas em função do envelhecimento imediato e visível nos últimos ciclos de vida, mas que deve ser entendido em função dos ciclos prévios, nomeadamente do início da vida adulta, e dos seus efeitos sobre saúde e a integração social.

No contexto desta conceção teórica, há conexões entre os diversos ciclos ou fases de vida e devem ser particularmente estudados os momentos de transição (escola, início da vida laboral, casamento, momento da emigração, nascimento dos filhos... reforma).

---

Posteriormente, em cada contexto social e cultural devem ser analisadas as concepções sociais que determinam as concepções individuais e que levam a que alguém avalie a sua idade de uma determinada maneira.

A adoção da perspectiva do curso de vida permite ainda analisar o envelhecimento como resultante de trajetórias anteriores, especialmente as que relevam do campo profissional. A ocupação do tempo durante a inatividade, a partilha de sociabilidades, o envolvimento em atividades coletivas ou a prossecução de interesses pessoais, dependem, em grande parte, dos condicionalismos cognitivos, motivacionais, sociais e de saúde, que se desenvolvem ao longo das biografias pessoais, tendo como pano de fundo enquadramentos geracionais e históricos precisos. Estes enquadramentos delimitam o campo do processo de envelhecimento, estabelecendo determinações e condicionando opções (Cabral *et al.*, 2013, p.18).

Revisitando Norbert Elias (2001), tal como o sentido que cada um de nós atribui à vida é socialmente diferenciado, também existe uma clara relação entre a maneira como cada um vive e a maneira como cada um envelhece e morre.

Resumidamente, para a Teoria do Curso de Vida o envelhecimento é dinâmico (tem a ver com as mudanças relacionadas com a idade e com os percursos de vida), é contextualizado (o contexto molda o processo de envelhecimento e tem significados culturais) e a própria história molda o processo de envelhecimento seja a nível individual, grupal ou social.

- A **teoria da atividade**. Como já vimos num capítulo anterior, esta teoria começou a ser aprofundada no final dos anos 60 por Havighurst (1968). Este autor defendeu que o fim das atividades físicas e mentais por via do envelhecimento estaria associado a patologias psicológicas, a atitudes e comportamentos de isolamento social.

Segundo a lógica desta teoria, o “bom envelhecimento” seria possível se o sénior reformado mantivesse níveis de atividade equivalentes aos que teve durante a vida ativa.

Deve referir-se nesta conceção teórica, a importância dos idosos substituírem os papéis sociais à volta dos quais foi construída a sua vida enquanto adultos ativos e que foram perdidos durante o processo de envelhecimento, por outros, novos, igualmente gratificantes para os sujeitos.

Essencialmente, esta teoria assume que embora se verifiquem mudanças físicas e psicológicas durante o envelhecimento, persistem as mesmas necessidades de

---

sociabilidade e de funcionalidade ativa. Nesta lógica, a atividade desenvolvida pelos idosos contribui para a qualidade de vida durante o processo de envelhecimento e contribui também para a manutenção da própria autonomia.

A teoria do envelhecimento ativo transformou-se, nos anos mais recentes, num paradigma muito divulgado pelas organizações internacionais (ONU, OMS).

Tal como refere Cabral *et al.* (2013), o paradigma do envelhecimento ativo surge também como um processo de intervenção na sociedade voltado para a mudança da condição do idoso, procurando simultaneamente responder aos problemas do aumento da longevidade.

Na mesma ótica, "o envelhecimento ativo convida a reformular a articulação entre a atividade e a reforma, entre o trabalho e a saúde, entre a participação e a exclusão, enfim, convida a que se caminhe para uma sociedade sem discriminações em torno da idade" (ob. cit. 17). Também o mesmo autor nos diz que

pretende chamar a atenção para a necessidade de o envelhecimento ser visto à luz de duas perspetivas: a do curso de vida e a da transição da atividade para a inatividade. A perspetiva do curso de vida convida a analisar o envelhecimento como um processo e não como um grupo etário específico, cuja constituição resultaria da transição para a reforma e do conseqüente abandono da vida ativa. Desde logo, porque o envelhecimento do ponto de vista biológico, é mais contínuo do que descontínuo, não havendo uma transição fixa para a velhice. A descontinuidade teria origem, sim, nas divisões sociais da idade, especialmente aquela que resulta da institucionalização da reforma. A passagem à inatividade marcaria a entrada noutra idade social: a da velhice. Ora (...) as mudanças em curso tendem a introduzir transições graduais, tornando cada vez mais arbitrária a definição de uma idade de entrada na velhice. A falta de um marcador que introduza uma descontinuidade na experiência social dificulta, sem dúvida, o reconhecimento de uma fase da vida homogénea, bem como de um grupo etário com atributos ou interesses comuns além da idade, e contribui para a representação do envelhecimento como processo (Cabral *et al.*, 2013, p. 18).

Neste contexto teórico, construímos um modelo de análise específico, adaptado aos objetivos da nossa investigação e que permitisse dar respostas efetivas às nossas questões de investigação, atendendo ao quadro teórico selecionado.

Contudo, devemos explicitar o que se entende aqui por modelo. Na definição do nosso conceito de modelo seguimos Sampieri, Collado & Lucio (2006). "*O termo modelo refere-se ao plano ou estratégia concebido para obter a informação que se deseja. O*

---

modelo mostra ao pesquisador o que ele deve fazer para alcançar os seus objetivos de estudo e para responder às questões de conhecimento propostas" (ob. cit., p. 154).

No caso do enfoque qualitativo, pode-se preconceber ou não um modelo de pesquisa, embora seja recomendável fazê-lo. Evidentemente, dentro dessa visão de pesquisa, a implementação de um ou mais modelos torna-se mais flexível.

É importante assinalar que o "estudo qualitativo" não significa desordem, caos ou falta de um plano para responder às inquietações do pesquisador. Nas pesquisas qualitativas traça-se um plano de ação no campo para coletar informações, e estabelece-se uma estratégia de abordagem do fenômeno, evento, comunidade ou situação a ser estudada.

O pesquisador qualitativo pode escolher ou desenvolver um ou mais modelos para implementar antes da coleta de dados, ou então realizar uma primeira imersão no campo e, em seguida, analisar qual o modelo de pesquisa adequado para coletar a informação necessária.

Nos estudos que englobam os dois enfoques de pesquisa (enfoques bimodais: de duas etapas, enfoque principal e misto) também é necessário escolher um ou mais modelos antes de coletar os dados (*idem*).

Os modelos de análise remetem para paradigmas teóricos que contêm premissas. Um paradigma é, como referem Denzin e Lincoln (2000, p.19), a rede que contém as premissas epistemológicas, ontológicas e metodológicas do investigador – ou seja, as crenças que norteiam a sua ação.

Cada paradigma solicita o investigador de diferentes modos, condicionando não só as questões colocadas como também as interpretações retiradas dos dados em análise.

No estabelecimento de um modelo de análise concreto para dar resposta à questão central que levantamos, impôs-se que conseguíssemos definir bases de apoio mínimas para o desenvolvimento da nossa abordagem e da nossa análise. Isto foi importante por três motivos: saber **o que** perguntar, saber **como perguntar** e saber **como interpretar** as respostas.

Quisemos construir um modelo que conseguisse sistematizar alguns pontos de consenso teórico sociológico no que concerne ao tema “envelhecimento e educação”.

O nosso modelo de análise representa-se, esquematicamente, na figura que agora apresentamos (Ilustração 4).

**Ilustração 4 - Modelo de Análise**

Sintetizamos e operacionalizamos o nosso modelo de análise no quadro que seguidamente apresentamos.

**Tabela 12 - Operacionalização do nosso modelo de análise**

<b>Quais os fatores interculturais que têm influência num envelhecimento autónomo?</b>			
Objetivo	Conceitos	Técnica de pesquisa	No Guião de Entrevista: bloco e nº do item
1. Caraterizar os níveis de autonomia dos seniores inquiridos	Autonomia	Entrevistas	Bloco A, Itens 1, 2, 3, 4, 5, 6. Bloco C, Itens 14 e 15. Bloco E, Itens 24, 25, 26.
2. Identificar a experiência migratória dos sujeitos na sua história de vida	Experiência migratória História de vida	Entrevistas	Bloco D, Itens 20, 21, 22, 23.
3. Caraterizar os sujeitos quanto às suas qualificações (académicas e profissionais)	Qualificações académicas Qualificações profissionais	Entrevistas	Bloco F, Itens 30, 31, 34, 35, 36.
4. Identificar elementos relevantes da educação informal dos sujeitos.	Educação informal	Entrevistas	Bloco C, Itens 16, 17, 18, 19. Bloco D, Itens 22 (f) e (g).
5. Caraterizar a sua experiência passada e a sua prática presente em termos de relações intergeracionais.	Relações intergeracionais	Entrevistas	Bloco B, Itens 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13.
6. Relacionar os seus nível de autonomia com a (s): 6.1. Experiência migratória 6.2. Qualificações académicas e profissionais 6.3. Educação informal 6.4. Experiência intergeracional	Autonomia Experiência migratória Qualificações académicas Qualificações profissionais Educação informal Relações intergeracionais	Entrevistas	Bloco A relacionado com:  Todo o Bloco D;  Bloco F, itens 30, 31, 34, 35, 36;  Todo o Bloco C e Bloco D, Itens 22 (f) e (g);  Todo o Bloco B.

Fonte: Elaboração nossa

### 3. Técnica de recolha de dados

A técnica de recolha de dados que utilizamos foi o inquérito por entrevista. Neste contexto, parece-nos relevante começar por definir o que se entende por inquérito por entrevista. Sobre a palavra inquérito, Carmo (2008a) afirma que "da etimologia da palavra extrai-se a ideia de que é um **processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática**" (ob. cit., p. 139).

Frequentemente o conceito de inquérito é erroneamente associado à aplicação de questionários e à perspetiva quantitativa. Sobre esta associação muito difundida no senso comum, Carmo (2008a) diz:

Esta perspetiva quantitativa é, quanto a nós, profundamente redutora, uma vez que o que define o inquérito não é a possibilidade de quantificar a informação obtida mas a recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema. Aliás, conforme o têm demonstrado diversos autores, o critério da quantificação não é porque cada vez mais é viável quantificar informação aparentemente difícil de ser submetida a tal tratamento (ob. cit., p. 139).

A entrevista é uma das técnicas de recolha de informação usada nos inquéritos. Esta técnica caracteriza-se pela interação direta entre dois interlocutores (entrevistador e entrevistado(s)). Sobre a entrevista, Carmo (2008a) afirma que a "interação é uma questão chave da técnica de entrevista" (ob. cit. p.141).

Durante o inquérito por entrevista por nós efetuado procuramos ter os cuidados sobre a aplicação desta técnica indicados na literatura da especialidade e que sintetizamos da seguinte forma e de acordo com Carmo (2008a):

- em primeiro lugar, procuramos controlar e evitar a influência do entrevistador no entrevistado;
- em segundo lugar, procuramos gerir as diferenças existentes (de género, de idade, sociais e culturais) entre o entrevistador e os entrevistados;
- em terceiro lugar, procuramos gerir o problema da sobreposição dos canais de comunicação.

Tal como refere Charmaz (2009), de um modo geral, uma entrevista é contextual e é também objeto de negociação entre os participantes na conversa.

---

Quer os participantes narrem as suas histórias sem interrupção, quer os pesquisadores solicitem informações específicas, o resultado é a construção, ou reconstrução, de uma realidade. As histórias de entrevistas não reproduzem realidades anteriores (Murphy e Dingwall, 2003; Silverman, 2000). Pelo contrário, essas histórias fornecem relatos feitos a partir de determinados pontos de vista que servem para objetivos específicos, inclusive suposições de que se devam seguir regras tácitas de conversação durante a entrevista (Charmaz, 2009, p. 48).

Segundo a autora citada, questões neutras não significam necessariamente uma entrevista neutra. Uma entrevista espelha aquilo que os participantes e os entrevistadores levam para ela. Reflete as suas impressões durante a mesma e as relações nela criadas.

Os entrevistadores devem permanecer afinados em relação a como os participantes os percebem e à forma como tanto as identidades anteriores quanto as atuais dos participantes e dos entrevistadores podem influenciar no caráter e no conteúdo da interação. O passado bem como o presente indicam questões e negociações tácitas dos participantes sobre o processo de entrevista e a discussão ao longo desta. Os participantes de pesquisa avaliam o pesquisador, julgam a situação e influenciam as suas avaliações atuais e os seus conhecimentos anteriores, normalmente de maneiras presumidas. As pessoas que já tiveram a experiência de conflitos podem buscar uma orientação por parte do entrevistador sobre o que dizer e com que profundidade. À medida que se tornam mais sensíveis às preocupações e às vulnerabilidades dos seus participantes, os entrevistadores aprendem até que ponto devem se aprofundar e o momento de explorar mais utilizando sondagens (*idem*).

Ainda segundo Charmaz (2009), as diferenças de poder e de posição social entre o entrevistador e o entrevistado podem ser trabalhadas e exauridas durante a entrevista, se o entrevistador tiver algum cuidado. É suposto que o entrevistador controle a situação de entrevista com sensibilidade para não condicionar indiscriminadamente as respostas dadas pelos sujeitos, prejudicando assim a espontaneidade desejada nas respostas.

As pessoas que ocupam uma posição de maior poder podem assumir o controlo, aproveitar as perguntas da entrevista para tratar dos tópicos com suas próprias palavras, controlar o tempo, o ritmo e a duração da entrevista. Tanto indivíduos dotados de maior poder quanto aqueles destituídos de qualquer um podem desconfiar dos seus entrevistadores, das instituições financiadoras e do objetivo declarado da pesquisa, assim como quanto à forma como as descobertas podem vir a ser utilizadas. Durante as entrevistas, os profissionais podem repetir a retórica das relações públicas, sem revelar opiniões pessoais e muito menos um relato completo das suas experiências. Os entrevistados podem apresentar questões ocultas ou manifestas sobre se o entrevistador é ou não um representante de autoridades (...) (ob. cit., pp. 48-49).

Tal como refere Glaser (1978) deve evitar-se também forçar os dados de entrevista de modo a encaixá-los em categorias preconcebidas. Mais do que em qualquer outra forma de recolha de dados qualitativos, a entrevista desafia-nos a estabelecer um equilíbrio

---

entre fazer perguntas significativas e forçar as respostas. "As questões e o estilo de entrevista de um entrevistador determinam o contexto, a estrutura e o conteúdo do estudo" (Charmaz, 2009, p. 54).

Ainda sobre os cuidados que devem ser tidos na preparação e durante as entrevistas retivemos e utilizamos as orientações de Carmo (2008):

Outra questão a ter em conta numa situação de interacção directa é a sobreposição de canais de comunicação. Quando se faz uma pergunta, não se explicita verbalmente, apenas, uma interrogação: a questão pode ser formulada com vários tipos de entoação que revelam a expectativa do entrevistador quanto à resposta; pode ser sublinhada ou neutralizada pela sua postura, pela sua mímica ou por lapsos inconscientes.

Deste modo, ao preparar uma entrevista, o investigador tem de ter em conta o modo como põe as questões e como as enquadra em termos não verbais é tão importante como o seu conteúdo específico devendo ter tantos cuidados com a estratégia formal a adoptar como com a estruturação do guião (ob. cit., p. 144).

Todo o nosso guião de entrevista foi preparado com antecedência e foi testado junto de uma pequena amostra de seniores (4 seniores) com diferentes idades e diferentes níveis de escolaridade para se verificar a inteligibilidade das questões para os entrevistados. Deste processo de testagem resultaram algumas alterações que foram introduzidas no guião de entrevista definitivo de forma a torná-lo mais claro para os inquiridos. Apresentamos este guião de entrevista definitivo em anexo (Anexo I).

O nosso guião de entrevista inclui diferentes blocos de questões (seis) concernentes a diferentes capítulos ou assuntos da vida presente e da vida passada dos entrevistados. Assim, incluímos um bloco A com 6 itens concernentes às características da vida autónoma dos sujeitos; um bloco B com 7 itens concernentes às relações sociais mantidas pelos entrevistados; um bloco C com 6 itens relativos ao bem-estar social e ocupações quotidianas dos sujeitos; um bloco D com 4 itens relativos à história de vida e ao passado migratório dos indivíduos; um Bloco E com 3 itens relativos à satisfação com a vida por parte dos sujeitos e um bloco F com 16 itens relativos à caracterização sociodemográfica dos inquiridos. Este último bloco foi colocado propositadamente no final por conter determinadas questões (relativas, por exemplo, a rendimentos) que, se fossem colocadas no início poderiam ser um fator de perturbação ou constrangimento para os entrevistados e poderiam constituir um obstáculo ao decorrer do resto da entrevista.

---

As entrevistas que efetuamos visam conhecer, em profundidade, as características sociais, educativas e culturais da população sénior, as atividades desenvolvidas diariamente, as interações sociais que o grupo dos idosos mantém com outras gerações e com outras pessoas na sua vida diária, os problemas sociais concretos que se colocam às populações idosas em diferentes contextos sociais reais e que condicionam a sua autonomia. Utilizamos também as entrevistas para recolher partes das histórias (trajetórias) de vida ligadas ao passado migratório dos sujeitos e consubstanciadas em narrativas produzidas pelos entrevistados.

Por assentar em processos de interação humana, a técnica de entrevista permite obter elementos muito completos, sobretudo tendo em atenção todas as informações englobadas no discurso, mesmo as que excedem o objeto primário das questões colocadas. É uma técnica especialmente útil, para nós, por permitir ao entrevistado a expressão de perceções, interpretações e experiências, não apenas numa ótica estrita e descritiva, mas ainda possibilitando-lhe explicar-se, valorizar determinados aspetos e demonstrar a carga emocional subjacente aos seus pensamentos (Quivy & Campenhoudt, 1995, p.192).

Utilizamos especificamente a entrevista semiestruturada, uma vez que não pretendemos aplicar um formulário de questões rígidas e sequencial, mas antes adequar as perguntas ao decurso da conversa, permitindo assim uma maior espontaneidade e expressividade ao entrevistado (Haralambos & Holborn, 2004, p. 1003-1004). Também Fontana e Frey (2000, p. 652) referem que as entrevistas semiestruturadas podem fornecer uma maior amplitude de informação do que outros tipos de entrevista, dada a sua natureza qualitativa.

Sobre o problema da opção por um determinado tipo de entrevista Bogdan & Biklen (1994) referem que:

Alguns autores colocam a questão de qual dos dois tipos de entrevista é o mais eficaz, o estruturado ou o não estruturado. Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão. Se bem que este tipo de debates possa animar a comunidade de investigação, a nossa perspectiva é a de que não é preciso optar por um dos partidos. A recolha recai num tipo particular de entrevista, baseada no objetivo da investigação (ob. cit., pp. 135-136).

Neste contexto, construímos um guião de entrevista que se compõe de diferentes blocos de perguntas sobre vários aspetos da vida presente e passada dos entrevistados, sendo que os primeiros blocos do guião são constituídos por perguntas mais fechadas e os últimos blocos de questões contêm perguntas predominantemente mais abertas.

Assim, as entrevistas que realizamos durante a nossa investigação incluem as referidas perguntas mais abertas, nas quais os entrevistados têm uma grande margem de liberdade nas respostas, e perguntas fechadas onde se definiram previamente as alternativas de resposta.

Nas nossas entrevistas tivemos também a preocupação, tal como referimos, de não perturbar ou influenciar os nossos entrevistados nas respostas que deram, limitando as nossas intervenções ao mínimo sempre que foi preciso recentrar a conversa para que todas as questões tivessem resposta.

É de salientar que a generalidade dos nossos entrevistados relatou a sua vida com bastante entusiasmo e com vários pormenores relativos ao passado migratório. Podemos mesmo considerar que o nosso grupo de informantes relatou com gosto e desenvoltura as diferentes peripécias que viveu. Verificamos que os nossos informantes não tiveram qualquer constrangimento em narrar as partes das suas histórias de vida relativas à forma como partiram para a migração, àquilo que fizeram e em que trabalharam e às condições do regresso. Também não verificamos problemas ou constrangimentos quando os inquiridos foram solicitados a narrar as atividades e relacionamentos sociais na vida quotidiana.

Talvez o aspeto mais problemático das questões colocadas tenha sido o questionamento relativo aos rendimentos. Nesta questão notamos algum constrangimento e hesitação nas respostas tendo mesmo alguns dos sujeitos preferido não responder. Compreendemos estas hesitações e sabemos que noutras situações de investigação também tal se verificou. Tendo consciência do referido problema tomamos previamente a opção de deixar estas questões para a parte final da entrevista.

A grande maioria das entrevistas decorreu na residência dos entrevistados depois de termos solicitado e agendado o encontro de acordo com as disponibilidades dos sujeitos. Estes foram informados sobre os objetivos genéricos do nosso trabalho e perceberam

---

que as nossas intenções eram de natureza académica e de investigação. Procedemos de acordo com as orientações deontológicas dominantes na atividade de investigação (Carmo, 2008; Charmaz, 2009).

As respostas às perguntas abertas são objeto de tratamento qualitativo recorrendo à Análise de Conteúdo para identificação das categorias e unidades de análise relevantes (Bardin, 2009; Roberts, 1997). As respostas às perguntas fechadas são objeto de tratamento estatístico (recorrendo sobretudo à estatística descritiva) para depois se proceder à leitura e interpretação dos resultados.

Neste ponto importa definir aquilo que entendemos por Análise de Conteúdo. Sobre este tipo de análise Manuela M. Ferreira (2008) revisita vários autores e afirma:

Berelson (1952, 1968), por exemplo, definiu Análise de Conteúdo como "uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação (...). Posteriormente foram propostas outras definições. Por exemplo, Cartwright (1953) para além do "conteúdo manifesto da comunicação", estende a Análise de Conteúdo a "todo o comportamento simbólico" e Stone (1966) define-a como: "uma técnica que permite fazer inferências, identificando objetiva e sistematicamente as características específicas da mensagem". A Análise de Conteúdo orienta-se para a formalização das relações entre temas, permitindo traduzir a estrutura dos textos.

Noutras definições, ainda, a referência à quantificação desaparece.

Como Grawitz (1993) põe em evidência, a inferência corresponde ao alargamento da técnica, a qual permite daí em diante pôr em relação aspectos literais e aspectos sociológicos. Desaparecem as exigências de manifesto no que diz respeito ao conteúdo e de descrição quantitativa, e aparecem as noções de forma e de estrutura (ob. cit., p. 269).

A categorização das respostas dadas pelos nossos entrevistados às perguntas abertas foi feita após leituras sucessivas dos discursos produzidos pelos sujeitos e tendo em conta os objetivos da investigação, ou seja, foi feita à *posteriori*. Neste procedimento foram tidos os cuidados indicados na literatura específica (Bardin, 2009; Ferreira, 2008; Grawitz; 1993). Sobre as questões relativas à categorização na Análise de Conteúdo, Manuela M. Ferreira (2008) afirma:

A categorização apresenta problemas que o investigador tem por vezes dificuldade em ultrapassar. Como foi referido, categorias definidas à *priori* podem levar a que não se tenha em consideração aspectos importantes do conteúdo; a definição de categorias à *posteriori* deve ser feita com muitos cuidados, após leituras sucessivas do texto e tendo em atenção os objetivos da investigação; as categorias não devem

---

igualmente ser numerosas, nem demasiado pormenorizadas ou, pelo contrário, serem em número insuficiente e demasiadamente englobantes e, por conseguinte, de fronteiras imprecisas (ob. cit., p. 274).

Algumas das perguntas incluídas no nosso guião de entrevista resultaram da adaptação de alguns itens constantes nalgumas escalas frequentemente utilizadas na avaliação da situação dos idosos em contextos internacionais e também em Portugal:

- *Escala de Atividades Instrumentais da Vida Diária* (Lawton & Brody, 1969) usada para avaliar os diferentes níveis de autonomia na vida quotidiana;
- *Escala das Redes Sociais* (Lubben, 1988) usada para avaliar a existência e a frequência das relações sociais;
- *Escala da Qualidade de Vida WHOQOL – Bref* (Fleck *et al.*, 1999; Paúl & Fonseca, 2005) usada para avaliar diferentes parâmetros da qualidade de vida da população idosa;
- *Escala EASYcare* (Figueiredo & Sousa, 2001) usada para avaliar a qualidade de vida e o bem-estar dos idosos).

Realizámos um total de 25 entrevistas a seniores, da área urbana de Viana do Castelo, com características relevantes para os objetivos da nossa investigação. A duração aproximada de cada entrevista oscilou entre os 90 minutos e os 120 minutos sendo que esta oscilação se ficou a dever e, entre outras coisas, às características pessoais dos informantes e às peripécias de cada uma das narrativas sobre as respetivas histórias de vida. A escolha deste número de entrevistados teve a ver com aspetos teóricos e com aspetos técnicos que adiante aprofundaremos. Como refere Guerra (2010), a experiência tem demonstrado que um único investigador terá dificuldade em analisar mais de 30 entrevistas quando não dispõe de recursos que lhe permitam contratar uma equipa de apoio.

#### **4. Construção da amostra/grupo de participantes**

Quanto à população e à amostra, devemos dizer que pretendemos estudar a população idosa da área urbana de Viana do Castelo. Deparando-nos com a impossibilidade real de observar todos os elementos da referida população procedemos ao estudo recorrendo à técnica de amostragem não probabilística intencional e por conveniência, procurando

---

incluir na nossa amostra indivíduos que nos pudessem fornecer informações relevantes para responder às nossas questões de investigação.

Neste contexto, é pertinente citar Guerra (2010) pois partilhamos as preocupações e os cuidados que ela explicita quanto à seleção dos entrevistados na investigação qualitativa e nas amostras intencionais e por conveniência.

Face à questão de saber quem entrevistar (no interior da nossa amostra definida), e considerando que não se trata de interrogar indivíduos cujas respostas serão somadas, mas informadores susceptíveis de comunicar as suas percepções da realidade através da experiência vivida, não se procura nem a representatividade estatística, nem as regularidades, mas antes uma representatividade social e a diversidade dos fenómenos. Neste sentido, garantindo os critérios científicos já definidos, será útil ter um bom interlocutor, isto é alguém que seja capaz de verbalizar as suas condições de vida (...). A disponibilidade do entrevistado e a sua capacidade de verbalização são critérios considerados importantes; na medida em que se pretendem atores capazes de comunicar a «racionalidade» da sua posição «de classe» e portanto, em igualdade de critérios, é preferível escolher um «intelectual de classe», ou seja alguém que consegue verbalizar bem a sua condição social e a lógica que imprime nas suas acções (ob. cit., p. 48).

Na sequência do que a literatura da especialidade aconselha tivemos a preocupação de contactar para fazer as entrevistas seniores que apresentavam disponibilidade, capacidade de comunicação verbal e que preservassem as suas memórias para nos relatarem partes das respetivas vidas passadas e também presentes.

Importa lembrar que, uma vez que o nosso objetivo é compreender e analisar - mais do que descrever - comportamentos e atitudes, e tendo em conta a natureza das questões a colocar, pareceu-nos que a confiança e a empatia estabelecidas com os indivíduos seriam de crucial importância para a riqueza dos dados obtidos assim como a própria capacidade de comunicação e expressão oral dos sujeitos.

Preferimos portanto trabalhar com uma "amostra intencional e por conveniência" (Sampieri *at al*, 2006), em detrimento da representatividade estatística que seria proporcionada por uma amostra de escolha aleatória. "*As amostras não probabilísticas, também chamadas amostras por conveniência, supõem um procedimento de seleção informal. São utilizadas em muitas pesquisas e, delas se fazem inferências sobre a população*" (ob. cit., p. 271).

Para o enfoque qualitativo, como não interessa tanto a possibilidade de generalizar os resultados, as amostras não probabilísticas são de grande valor, pois conseguem

---

- ao proceder cuidadosamente e com uma profunda imersão inicial no campo - obter os casos (pessoas, contextos, situações) que interessam ao pesquisador e que oferecem uma grande riqueza para a coleta e análise dos dados (ob. cit., p. 271-272).

Como nos diz Bauman (1992, p. 191) "fenómenos estatisticamente insignificantes podem provar ser decisivos". Uma amostra intencional ou de conveniência, mesmo sendo não representativa, permite ao investigador compreender processos ou ações sociais (o que apenas dificilmente conseguiria com uma amostra probabilística), bem como obstar a problemas de acessibilidade da população, ou de inexistência de uma base de amostragem acessível (Denzin & Lincoln, 2000, p. 373).

Também Guerra (2010), referindo-se às análises de tipo compreensivo (como a que nós pretendemos fazer), diz o seguinte:

A questão central da análise compreensiva não é a definição de uma imensidade de sujeitos estatisticamente «representativos», mas sim uma pequena dimensão de sujeitos «socialmente significativos» reportando-os à diversidade das culturas, opiniões, expectativas e à unidade do género humano. Dito de outra forma, a interrogação que se coloca é a da representatividade social de um pequeno número de indivíduos, questão inevitável nas investigações que utilizam entrevistas (...) (ob. cit., p. 20).

Atendendo às questões de investigação, construímos uma amostra, não probabilística intencional e por conveniência, de pessoas com mais de 60 anos, residentes na área urbana de Viana do Castelo e todas com passado migratório. No nosso grupo de informantes incluímos pessoas com diferentes características sociais (diferentes idades, sexos, escolarização, trajetórias profissionais, experiências de emigração, etc.), a residir em suas casas, com capacidade de comunicar oralmente, e que apresentam níveis de autonomia que permitem a realização das principais atividades básicas da vida diária (higiene pessoal e alimentação).

A idade, a repartição por sexos, os níveis de escolarização e o local de residência constituíram os principais critérios presentes na seleção e inclusão dos sujeitos no grupo dos observados.

Importa referir que o critério "**idade**" parte de conceções teóricas, de investigação e sociais que relacionam os níveis de autonomia e a qualidade de vida com a própria idade do sénior. Diversos autores têm apontado e demonstrado pela investigação que com o progredir da idade (sobretudo a partir dos 80 anos) a autonomia dos seniores

---

diminui assim como também se deteriora a sua qualidade de vida (Baltes & Smith, 1999; Paúl, 2005).

Considera-se também a existência de uma «quarta idade» que teria início aos 80 anos (a «terceira idade» corresponderia ao período dos 60 aos 80 anos), à qual corresponde uma menor qualidade de vida e um estado funcional mais pobre, em que a maioria das pessoas está inativa e em que a disfuncionalidade estende-se não apenas à dimensão física, mas também a outras áreas do funcionamento psicológico e social. A incompletude da arquitectura biológico-genética e cultural-social do ciclo de vida é tão radical nesta quarta-idade que as perdas qualitativas (e não só quantitativas), assim como a sua universalidade (mais do que a sua especificidade), tornam-se a regra (Paúl, 2005, p.30).

Apesar de sabermos que a idade de possibilidade de passagem à reforma se situa atualmente nos 65/66 anos de idade, a opção por incluir informantes com 60 e mais anos na nossa amostra foi intencional e prende-se com o facto de a idade de possibilidade de passagem à situação de reforma, para a maioria da população na generalidade dos países ocidentais e no nosso, até há anos recentes, ser precisamente essa. Acresce que encontramos sujeitos de 60 anos que se encontram em situação de pré-reforma ou reformados devido a problemas de saúde. Assim, importou-nos não tanto a idade legal de passagem à reforma mas sobretudo a situação social e laboral dos sujeitos selecionados.

Tal como é salientado por Cabral *et al.* (2013, p. 18) e consideramos oportuno aqui relembrar, a perspetiva do curso de vida convida-nos a analisar o envelhecimento como um processo e não como um grupo etário específico, cuja constituição resultaria da transição para a reforma e do conseqüente abandono da vida laboral ativa.

O critério "**sexo**" entende-se também como relevante pois têm sido, frequentemente, apontadas as diferenças entre o envelhecimento no feminino e o envelhecimento no masculino assim como as diferenças entre os géneros nas formas de adaptação às circunstâncias e constrangimentos decorrentes da idade (Ribeiro, 2012).

Envelhecer enquanto homem ou mulher sabe-se hoje determinar (e ser ocasionado por) processos distintos de adaptação e desenvolvimento, pelo que o reconhecimento do modo como se vivem expectativas, identidades, relações, processos de transição e adaptação, estados de saúde e doença numa perspetiva de género assume-se fundamental. Do mesmo modo que o é assegurar a adoção de uma perspetiva de ciclo de vida, desenvolvimental, comprometida com uma abordagem ao género performativo capaz de escrutinar com a devida profundidade os múltiplos aspetos geradores de (des)igualdade entre os sexos ao longo da vida e

---

de se afastar do entendimento dos homens e das mulheres mais velhos sob a égide pouco diferenciadora da categoria "idosos" (...) (ob. cit., p. 232).

O critério "**nível de escolarização**", sendo um dos indicadores do estatuto educativo, socioeconómico e cultural, apresenta-se igualmente como muito relevante, sobretudo, quando se pretende focar a autonomia, a cidadania (associada à autonomia) e a qualidade de vida dos seniores. "A educação exerce um papel fundamental, não só enquanto escolaridade, que fortalece a autonomia, mas enquanto forma civilizada de agir. A educação, assim, pressupõe, além de informação, a formação para a convivência intergeracional e o diálogo familiar e social" (Faleiros, 2013, p. 46).

Na construção da nossa amostra ou do grupo de informantes tomamos também como critério de seleção dos sujeitos o seu "**local de residência**". Temos como preocupação estudar os seniores da área urbana de Viana do Castelo e esta é constituída por um conjunto de freguesias com características socioeconómicas diferenciadas. O critério "**local de residência**" pareceu-nos também igualmente pertinente porque nos propomos, à partida, estudar a população sénior numa área urbana de uma cidade de "periferia" onde, muito recentemente, foram incorporadas freguesias onde a ruralidade ainda está patente (Meadela, Areosa e Darque) e que contrasta com as características das freguesias que, tradicionalmente, sempre formaram a área urbana de Viana do Castelo (Santa Maria Maior e Monserrate). Interessou-nos incluir na nossa amostra sujeitos residindo em freguesias com características sociológicas diferenciadas no sentido de ampliar a representatividade da mesma amostra.

Nesta investigação, a dimensão da amostra dependeu da sua saturação teórica e da sua diversificação, ou seja, do momento a partir do qual a diversificação de perfis dos entrevistados já não resulta em novo e relevante material de análise, atingindo-se a redundância.

Do ponto de vista técnico, a passagem do sujeito individual à generalização para o contexto social implica a clarificação de duas noções básicas: a de *diversificação* e a de *saturação* (...). A maioria dos autores que trabalham hoje com metodologias compreensivas considera que, garantindo a diversidade dos perfis a entrevistar e a saturação do material recolhido, é possível substituir totalmente - e com vantagem - as metodologias hipotético-dedutivas por metodologias indutivas (Guerra, 2010, p. 20)

---

Tal como afirma Guerra (2010) "a saturação é definida como um fenómeno pelo qual, depois de um certo número de entrevistas, o investigador (...) têm a noção de nada recolher de novo quanto ao objeto da pesquisa"(idem).

Continuando a revisitar o trabalho de Guerra (2010) verifica-se que devido às suas características, a análise qualitativa nunca estuda um grande número de casos, "razão porque as críticas mais frequentes consideram que está subjacente uma conceção atomista da vida social que concebe a sociedade como a soma dos sujeitos e que esse atomismo pretende, por vezes, ser ultrapassado substituindo-se a totalidade social por interações baseando-se nos grupos de mediação" (ob. cit., p. 40). Continuando a rever as críticas, afirma-se também que a análise indutiva é profundamente subjetiva e que daria azo a interpretações "selvagens" e ideológicas por parte dos investigadores.

No contexto das referidas críticas, os conceitos de *diversidade* e de *saturação* apresentam-se como fundamentais para dar resposta às mesmas. A *diversidade* relaciona-se com a garantia de que a utilização das entrevistas se faz tendo em conta a diversidade dos sujeitos (ou fenómenos) que estamos a analisar.

De facto, na pesquisa qualitativa, procura-se a diversidade e não a homogeneidade, e, para garantir que a investigação abordou a realidade considerando as variações necessárias, é preciso assegurar a presença da diversidade dos sujeitos ou das situações em estudo. Por exemplo, torna-se obrigatório, numa pesquisa que utilize entrevistas, interrogar os sujeitos cujas opiniões sejam heterogéneas, reportando-se a um leque variado de situações (ob. cit., p. 41).

O conceito de *saturação* é igualmente estratégico nas análises compreensivas e indutivas. Pires (1997) refere-se à importância do conceito de *saturação* e afirma:

A saturação é menos um critério de constituição da amostra do que um critério de avaliação metodológico desta. Cumpre duas funções essenciais: do ponto de vista operacional, indica em que momento o investigador deve parar a recolha de dados, evitando-lhe o desperdício inútil de provas, de tempo e de dinheiro; do ponto de vista metodológico, permite generalizar os resultados ao universo do trabalho (população) a que o grupo analisado pertence (generalização empírico-analítica) (ob. cit., p. 157).

A saturação pode também ser considerada uma categoria de análise, significando que no contexto da interrogação, o investigador percebe que há repetição das informações face às questões centrais da pesquisa. Assim, quando se atinge a saturação deixa de aparecer informação nova e relevante.

---

A própria metodologia acaba por impor também uma barreira à extensão da amostra. Como notam Quivy e Campenhoudt (1995)

nos casos em que se encara um método de entrevista semidiretiva, o investigador não pode, regra geral, dar-se ao luxo de entrevistar mais do que umas dezenas de pessoas. Nesses casos, o critério de seleção dessas pessoas é geralmente a diversidade máxima de perfis relativamente ao problema a estudar (ob. cit., p. 163).

Como já mencionamos, sabemos que duas das grandes críticas feitas às metodologias qualitativas são a sua «falta de representatividade» e a «generalização abusiva» que frequentemente efetuam. Neste contexto, sobre a utilização da designação de "amostra" para fazer referência ao grupo de pessoas selecionadas para fornecer informação durante as pesquisas qualitativas, Guerra (2010) afirma que

é também em nome da coerência lógica dos métodos indutivos que não nos parece aconselhável chamar «amostras» aos universos de análise qualitativa, já que este é um conceito ligado a uma representatividade estatística e não à representatividade social que se pretende neste tipo de pesquisa (ob. cit., p. 21).

Atendendo às características intencionais da nossa amostra e ao debate e polémicas suscitadas pelo conceito de "amostra" (frequentemente conotado com a representatividade estatística e não, necessariamente, com a representatividade sociológica) passaremos a designá-la por "grupo de informantes ou participantes".

Quanto à seleção dos indivíduos a incluir no nosso grupo de informantes, podemos dizer que os contactos inicialmente estabelecidos em cada uma das freguesias, da área urbana de Viana do Castelo, selecionadas para realizar as entrevistas permitiram-nos chegar a outros contactos com as características requeridas e previamente estabelecidas num processo que poderíamos designar por "bola de neve".

## **Síntese do capítulo**

Neste capítulo procedemos à apresentação e justificação das nossas opções metodológicas. Neste contexto, destacamos a importância que atribuímos à nossa opção pelas metodologias de investigação qualitativas. Estas revelam-se as mais adequadas atendendo aos objetivos e às questões de investigação que norteiam o nosso trabalho.

Aqui apresentamos também o nosso modelo de investigação que assenta em pressupostos teóricos construtivistas, da teoria do curso de vida e da teoria da atividade. O modelo construído permitiu-nos concretizar melhor a orientação a imprimir ao nosso

---

inquérito por entrevista e selecionar as perguntas pertinentes e necessárias a incluir no guião de entrevista. Este inquérito foi aplicado a um conjunto de sujeitos selecionados intencionalmente e atendendo a um conjunto de critérios por nós aqui apresentados.

Neste capítulo apresentamos e explicamos ainda as nossas opções em termos de técnicas de investigação, nomeadamente, a escolha da entrevista semiestruturada como forma de recolha de informação relevante e que nos permitisse atingir os objetivos propostos. Por meio desta técnica conseguimos combinar a caracterização dos níveis de autonomia, a caracterização sociodemográfica e a recolha de narrativas sobre o passado migratório dos sujeitos entrevistados.

Durante a nossa investigação, para além dos dados de natureza qualitativa, recolhemos também alguns dados de natureza quantitativa sobretudo relacionados com a caracterização sociodemográfica do nosso grupo de entrevistados e com a caracterização social do seu contexto de residência.

No próximo capítulo apresentaremos alguns elementos caracterizadores do contexto social onde foi realizado o nosso trabalho e onde reside o conjunto dos nossos informantes.



---

## Capítulo VI. O espaço envolvente

Neste ponto da evolução do nosso trabalho, entendemos que é relevante proceder a uma breve caracterização do contexto sociodemográfico onde decorreu a nossa investigação empírica pois a metodologia e o modelo de análise por nós construído implicam e requerem a contextualização do fenómeno e/ou do grupo estudado.

### 1. O Distrito de Viana do Castelo

#### 1.1. Localização e espaço

O distrito de Viana do Castelo é um espaço geográfico situado no noroeste de Portugal. Este distrito pertence à província tradicional do Minho. Limita a norte e a leste com Espanha, a sul com o Distrito de Braga e a oeste com o Oceano Atlântico. A fronteira com Espanha é, maioritariamente, constituída pelo rio Minho (nos concelhos de Melgaço, Monção, Valença, Vila Nova de Cerveira e Caminha). Existe também uma parte de fronteira terrestre nos concelhos de Melgaço, Arcos de Valdevez e Ponte da Barca.

Este distrito tem uma área de 2255km<sup>2</sup> (18º distrito - o menor dos distritos portugueses em termos de área) e uma população residente de 244836 habitantes (INE, 2011). A sede do distrito é a cidade de Viana do Castelo situada no concelho com o mesmo nome.

O distrito de Viana do Castelo subdivide-se nos seguintes 10 concelhos:

- Arcos de Valdevez
- Caminha
- Melgaço
- Monção
- Paredes de Coura
- Ponte da Barca
- Ponte de Lima
- Valença
- Viana do Castelo
- Vila Nova de Cerveira.

Na Ilustração 5, situada imediatamente abaixo, podemos visualizar o mapa do distrito de Viana do Castelo e dos dez concelhos que o integram.

Ilustração 5 - Mapa do Distrito de Viana do Castelo e dos seus Concelhos



Fonte: INE

Na atual divisão do país em NUTS, as *Unidades Territoriais Estatísticas de Portugal* designam as sub-regiões estatísticas em que se divide o território português, de acordo com o Regulamento (CE) n.º 1059/2003 do Parlamento Europeu e do Conselho de 26 de Maio de 2003. O referido Regulamento instituiu uma Nomenclatura Comum das Unidades Territoriais Estatísticas (NUTS). Neste contexto, o distrito de Viana do Castelo faz parte da Região Norte, onde constitui a sub-região do Minho-Lima (o distrito coincide exatamente com esta sub-região) e situa-se na NUTS III de Portugal Continental.

## 1.2. Repartição da população no distrito

A demografia do Distrito de Viana do Castelo insere-se no contexto demográfico da Região Norte de Portugal. Contudo, os concelhos do interior do distrito, apesar de estarem relativamente próximos do litoral em termos de distância física, possuem características demográficas e sociais próximas dos distritos do interior da Região Norte, nomeadamente, em termos de envelhecimento e de desertificação.

Apresentamos seguidamente um quadro com a repartição da população residente, do número de famílias e do número de alojamentos por concelho na sub-região do Minho Lima segundo os *Censos de 2011* (INE).

**Tabela 13 - População Residente, Famílias e Alojamentos nos Concelhos do Distrito de Viana do Castelo**

<b>Concelhos</b>	<b>População</b>	<b>Famílias</b>	<b>Alojamentos</b>
Arcos de Valdevez	22847	9150	17297
Caminha	16684	6264	13951
Melgaço	9213	3844	7603
Monção	19230	7449	13407
Paredes de Coura	9198	3507	6084
Ponte da Barca	12061	4474	7968
Ponte de Lima	43498	14417	21977
Valença	14127	5311	8150
Viana do Castelo	88725	31766	48291
Vial Nova de Cerveira	9253	3494	6171
Totais do da sub-região Minho-Lima	244836	89676	150899

Fonte: INE, 2011.

No quadro anterior destacamos as posições dos concelhos de Viana do Castelo e de Ponte do Lima onde encontramos a população mais numerosa, o número de famílias mais elevado e o maior número de alojamentos. No mesmo quadro verificamos também que Paredes de Coura, Melgaço e Vila Nova de Cerveira apresentam as populações menos numerosas, um menor número de famílias e um menor número de alojamentos.

No mapa constante seguidamente (Ilustração 6) apresentamos a repartição da população residente por concelhos integrados na Região Norte. Podemos verificar que, por exemplo, os Concelhos de Melgaço, Vila Nova de Cerveira e Ponte da Barca, integrados no distrito de Viana do Castelo e na sub-região Minho-Lima, apresentam menos de 15



### **1.3. Densidades populacionais na sub-região Minho-Lima**

A densidade populacional da sub-região Minho-Lima (distrito de Viana do Castelo), no período entre 1960 e 2011, apresenta-se sempre mais baixa do que a da Região Norte, embora sendo sempre significativamente mais baixa nos concelhos do interior desta sub-região.

Quando desagregamos a análise das densidades populacionais por concelhos, verificam-se grandes assimetrias na distribuição da população da sub-região. Os concelhos do interior, nomeadamente Melgaço, Arcos de Valdevez, Ponte da Barca e Paredes de Coura, são os que apresentam baixas densidades populacionais. Sobre estes concelhos, podemos dizer que têm vindo sempre a perder população desde 1960, tal como se pode apreciar na tabela abaixo (Tabela 14). É de referir que se trata de concelhos do distrito de Viana do Castelo localizadas em áreas geográficas com características de interioridade (menor dinamismo económico, menor oferta de trabalho, acessibilidades difíceis, falta de alguns equipamentos sociais, etc.) e que, tradicionalmente, tinham piores acessos rodoviários e não dispunham de transporte ferroviário.

O concelho de Viana do Castelo, no litoral, é aquele que apresenta uma maior densidade populacional, acontecendo que este indicador tem vindo sempre a aumentar os seus valores desde 1960. O concelho de Ponte de Lima, apesar de ter perdido alguma população, entre 2001 e 2011, consegue ainda manter uma elevada densidade populacional no contexto distrital.

No período em consideração, de 1960 a 2011, verificamos que também o concelho de Caminha consegue manter fixada a sua população, não se verificando grandes oscilações nas suas densidades populacionais, exceto no período entre 1960 e 1981 em que se notou um significativo decréscimo na densidade populacional deste concelho. É de salientar que, quer o conselho de Ponte de Lima quer o concelho de Caminha, se situam muito próximos da cidade capital de distrito e dispõem de novos (e bons) acessos rodoviários (Autoestradas 27 e 28) o que os pode tornar mais atrativos em termos de fixação de residência por parte das populações.

**Tabela 14 - Densidades populacionais nos concelhos da sub-região Minho-Lima, na região Norte e em Portugal (1960, 1981, 2001 e 2011)**

<b>Concelhos</b>	<b>1960</b>	<b>1981</b>	<b>2001</b>	<b>2011</b>
Arcos de Valdevez	86.7	69.7	55.4	51.0
Caminha	121.5	115.6	124.2	122.2
Melgaço	76.5	55.6	42.0	38.7
Monção	129.7	112.7	94.5	91.0
Paredes de Coura	107.6	81.7	69.2	66.6
Ponte da Barca	89.3	76.8	70.9	66.2
Ponte de Lima	134.0	136.5	138.2	135.8
Valença	138.4	118.9	120.9	120.6
Viana do Castelo	236.4	254.3	278.2	278.1
Vila Nova de Cerveira	101.6	79.8	81.5	85.3
Totais do da sub-região Minho-Lima	125.1	115.7	112.8	110.3
Região Norte	142.8	160.2	173.2	173.3
Portugal	96.5	106.7	112.4	114.5

Fonte: INE - *X a XV Recenseamentos Gerais da População*.

#### **1.4. Composição etária da população do distrito**

Sabemos que um dos aspetos mais importantes na análise de uma população é a sua composição etária.

As alterações no equilíbrio entre os três principais grupos de população – população jovem (0-14 anos), população em idade ativa (15-64 anos) e população idosa (65 e mais anos de idade) – para além de terem implicações sociais e económicas, são também determinantes ao nível das políticas e do planeamento socioeconómico.

Segundo um estudo efetuado por López, Lima, Sá & Losada (2010), no distrito de Viana do Castelo, em 2008, a proporção de jovens diminuiu ligeiramente relativamente ao ano anterior (13.4% em 2007 para 13.3% em 2008) seguindo a tendência dos anos anteriores e acompanhando a tendência verificada em Portugal. Comparando com os dados do INE para 2011 verificamos que o mesmo grupo etário continua com igual percentagem.

A população em idade ativa (15-64 anos) continua a registar duas tendências distintas: o grupo de adultos jovens (15-24 anos) acompanha a evolução da população jovem e reduz a sua proporção na população total para 11.7% em 2008 e 10.5% em 2011,

enquanto a população com idades entre os 25 e os 64 anos segue a tendência da população idosa e eleva-se para 54.1% em 2008, diminuindo para 53.1% em 2011.

**Tabela 15 - Estrutura etária da população dos concelhos da sub-região Minho-Lima (2008 e 2011)**

Concelhos	0-14 anos 2008	0-14 anos 2011	15-24 anos 2008	15-24 anos 2011	25- 65 anos 2008	25- 65 anos 2011	+ de 65 anos 2008	+ de 65 anos 2011
Arcos de Valdevez	11.0	11.3	11.4	9.1	50.0	48.7	27.7	30.9
Caminha	12.7	12.2	11.9	10.9	54.7	53.3	20.7	23.7
Melgaço	8.7	8.9	9.7	8.3	48.8	46.1	32.8	36.6
Monção	10.1	10.8	10.6	9.2	53.3	51.8	26.1	28.2
Paredes de Coura	11.6	12.3	11.0	9.6	51.7	51.2	25.6	26.9
Ponte da Barca	13.4	12.8	13.0	10.9	52.3	51.3	21.3	25.1
Ponte de Lima	15.6	15.5	12.9	11.8	53.8	52.9	17.7	19.8
Valença	12.7	13.2	11.5	10.2	53.9	53.9	21.9	22.6
Viana do Castelo	14.2	14.1	11.6	10.8	56.6	55.6	17.6	19.5
Vila Nova de Cerveira	13.5	13.3	11.3	10.1	52.8	53.1	22.4	23.5
Totais do da sub-região Minho-Lima	13.3	13.3	11.7	10.5	54.1	53.1	20.9	23.1
Região Norte	15.6	15.1	12.2	11.5	56.7	56.2	15.5	17.2
Portugal	15.3	14.9	11.4	10.8	55.7	55.1	17.6	19.1

Fonte: López, Lima, Sá & Losada, 2010; INE, 2011.

Na comparação das pirâmides etárias do distrito de Viana do Castelo relativamente à da Região Norte, observa-se, por um lado, o estreitamento da base da pirâmide, que exprime o peso cada vez menor das camadas mais jovens e, por outro lado, verifica-se também um alargamento do topo da pirâmide (a partir dos 65 anos), que reflete o número crescente de idosos na população total do distrito.

### 1.5. O envelhecimento na sub-região Minho-Lima

O índice de envelhecimento é revelador da evolução demográfica recente, tanto no distrito de Viana do Castelo como no país.

Atendendo aos dados apresentados por López, Lima, Sá & Losada (2010) e aos dados do INE (2011), no distrito de Viana do Castelo este indicador passou de 85 indivíduos idosos por cada 100 jovens, em 1991, para cerca de 136 idosos por 100 jovens, em 2001, e 174 idosos por 100 jovens em 2011.

Segundo as mesmas fontes antes referida, no período compreendido entre 1990, 2001 e 2011 o crescimento natural da população do distrito de Viana do Castelo é negativo. Também a taxa de mortalidade geral apresentou valores superiores aos da taxa de natalidade durante o período em análise.

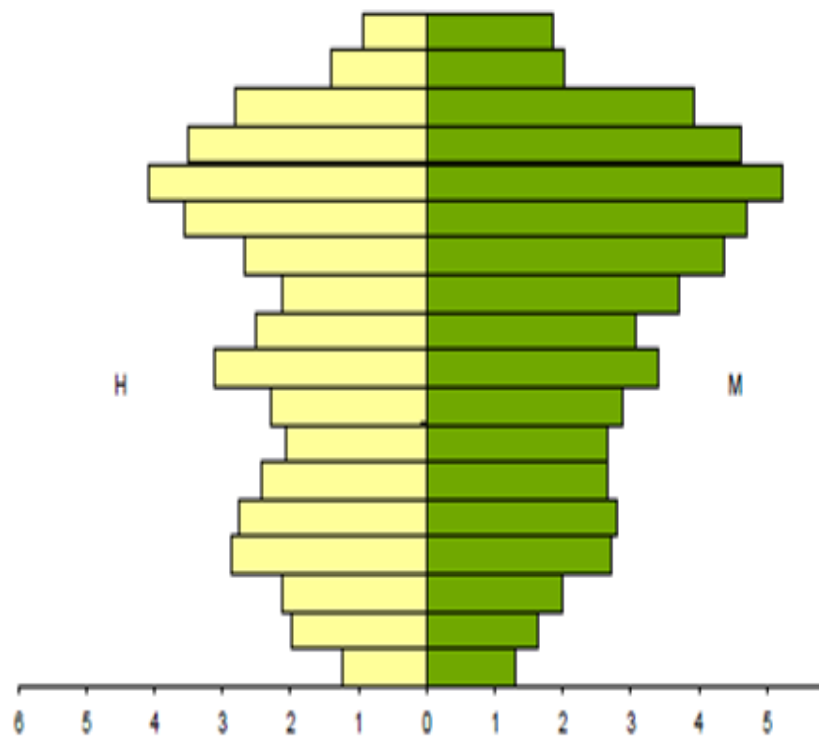
A evolução registada na estrutura etária da população residente no distrito, entre 1991 e 2008, revela o acentuar do envelhecimento da população, com a relação entre população idosa e população jovem a atingir os 85 idosos por cada 100 jovens em 1991 e a aumentar para 158 idosos por cada 100 jovens em 2008. Esta alteração do índice de envelhecimento advém de uma diminuição da população jovem, com 14 ou menos anos, e um aumento registado no grupo de população com 65 ou mais anos.

Outro aspecto da demografia a considerar é a baixa densidade populacional dos concelhos do interior, com maior expressividade no concelho de Melgaço, caracterizados por situações de desertificação e envelhecimento da população (López, Lima, Sá & Losada, 2010, p.9).

Segundo os dados obtidos nos *Censos da População de 2011*, a situação do envelhecimento demográfico no distrito persiste e, em determinados concelhos como o de Melgaço, tende a acentuar-se pois não há perspectivas de que a natalidade venha a aumentar a curto prazo ou de que a imigração venha a intensificar-se.

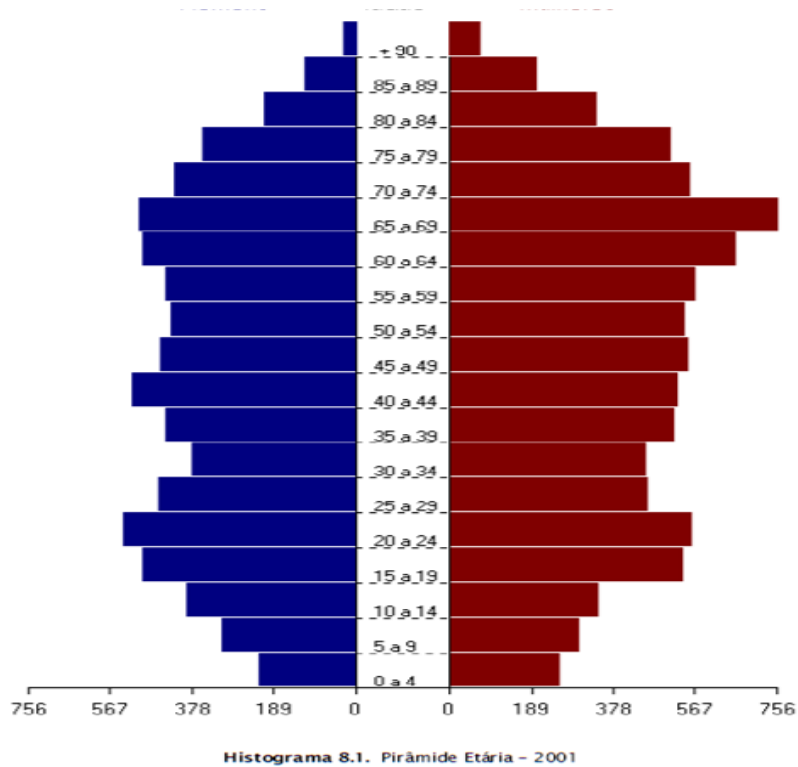
Apresentamos agora algumas pirâmides etárias de alguns concelhos (sobretudo alguns dos que apresentam situações mais extremas quanto ao envelhecimento) construídas com base nos dados dos *Censos da População* (INE, 2011).

**Ilustração 7 - Pirâmide etária do Concelhos de Melgaço**



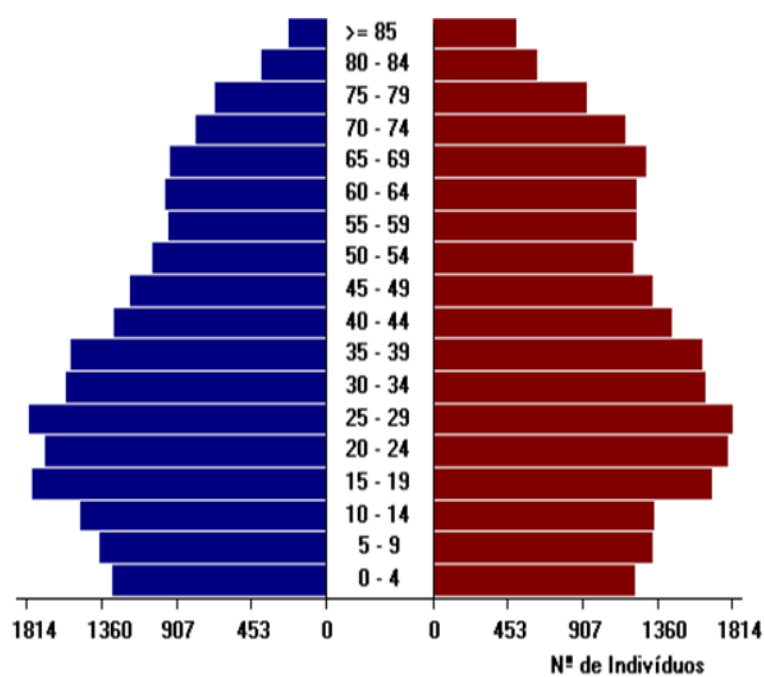
Fonte: Faria, 2013

**Ilustração 8 - Pirâmide etária do Concelho de Caminha**



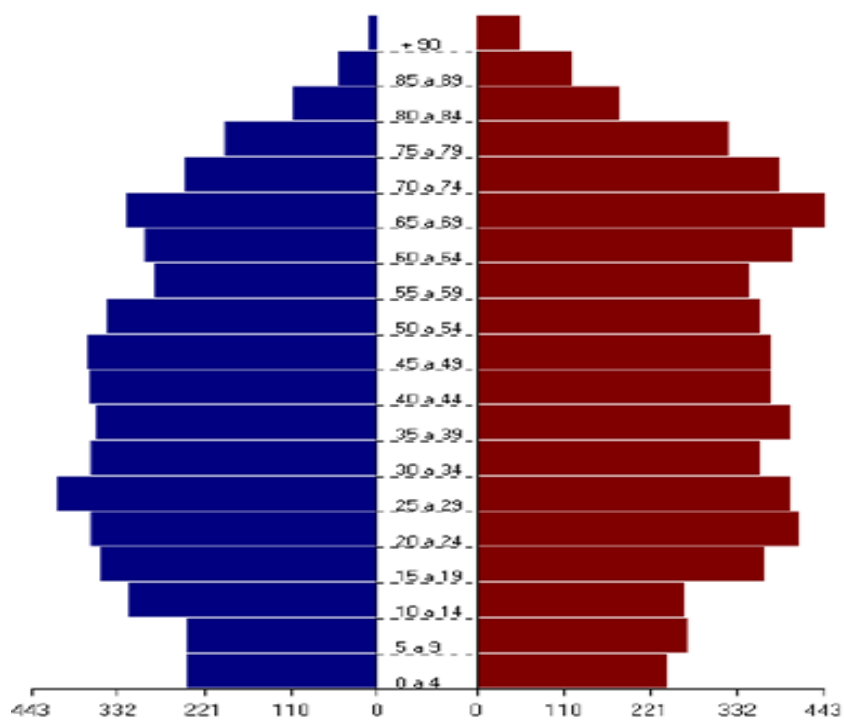
Fonte: Faria, 2013

Ilustração 9 - Pirâmide etária do Concelho dos Ponte de Lima



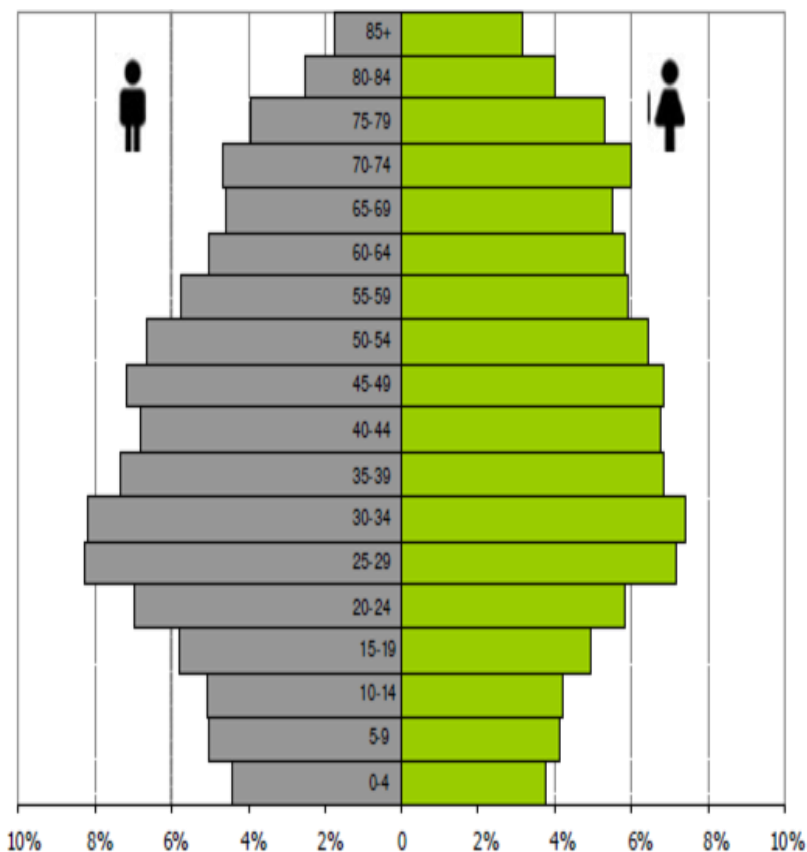
Fonte: Faria, 2013

Ilustração 10 - Pirâmide etária do Concelho de Valença



Fonte: Faria, 2013

Ilustração 11 - Pirâmide etária do Concelho de Viana do Castelo



Fonte: Faria, 2013

A situação demográfica do distrito de Viana do Castelo e as suas pirâmides etárias fazem prever um acentuado envelhecimento da população distrital no contexto da Região Norte e de Portugal Continental.

Analisando agora a evolução dos índices de envelhecimento no distrito de Viana do Castelo, podemos dizer que este distrito, tal como todo o país, tem vindo a envelhecer progressivamente nas últimas décadas, notando-se que alguns dos seus concelhos apresentam índices de envelhecimento muito superiores à média nacional e também da Região Norte.

Relembramos que o **índice de envelhecimento** é a relação existente entre o número de idosos e a população jovem. É habitualmente expresso em número de residentes com 65 ou mais anos por 100 residentes com menos de 15 anos.

**Tabela 16 - Evolução do Índices de Envelhecimento em Portugal, no Continente, no distrito de Viana do Castelo e seus concelhos. Rácio%**

	1960	1981	2001	2011
Portugal	27.3	44.9	102.2	127.8
Continente	28.0	45.4	104.5	130.6
Região Norte	20.2	33.9	79.8	113.3
Sub-região Minho-Lima	29.8	51.7	132.4	174.2
Arcos de Valdevez	29.1	58.5	208.2	273.6
Caminha	40.1	66.3	140.6	194.0
Melgaço	31.7	68.5	295.4	411.2
Monção	34.2	63.3	210.8	260.4
Paredes de Coura	29.7	66.1	202.9	219.3
Ponte da Barca	26.3	48.2	127.3	196.9
Ponte de Lima	27.0	39.4	93.6	128.0
Valença	38.8	77.9	146.5	170.9
Viana do Castelo	26.2	42.2	101.7	138.7
Vila Nova de Cerveira	36.0	69.0	152.1	177.0

Fonte: INE - X a XV Recenseamentos Gerais de População. PORDATA

Observando os índices de envelhecimento no distrito e nos seus concelhos em 1960, verificamos que naquela data o distrito apresentava já índices de envelhecimento superiores aos de Portugal, aos do Continente e também muito superiores aos da média da Região Norte. Em 1960, Caminha e Valença eram os concelhos do distrito que apresentavam os maiores índices de envelhecimento, como podemos verificar na Tabela anterior.

Quando passamos à análise da evolução demográfica verificada entre 1960 e 1981, verificamos que os índices de envelhecimento aumentam em Portugal, no Continente, na Região Norte e na sub-região Minho-Lima. No entanto, verificamos também que esta

---

sub-região apresenta um índice de envelhecimento mais acentuado do que o de Portugal.

Comparando ainda o que acontece dentro do distrito de Viana do Castelo entre 1960 e 1981, em termos demográficos, verificamos que há concelhos onde se verifica um mais acentuado crescimento no índice de envelhecimento como é o caso de Melgaço, de Monção, de Valença, de Paredes de Coura. No entanto, em 1981, o concelho de Valença continua a ser o que apresenta um índice de envelhecimento mais elevado, logo seguido do concelho de Vila Nova de Cerveira.

Passando à análise do que se passa com o índice de envelhecimento nos concelhos do distrito de Viana do Castelo entre 1981 e 2001, verifica-se que este indicador continua a aumentar em todos os concelhos. Contudo, nos concelhos de Melgaço, Monção, Paredes de Coura e Arcos de Valdevez, o índice de envelhecimento cresce notavelmente, ultrapassando 200%, quando a média do distrito se situa em 132.4% e a média da Região Norte se situa em 79.8%. Estes números revelam a tendência que se consolida, nos concelhos mais interiores, para um maior envelhecimento.

Comparando agora o que acontece entre 2001 e 2011, em termos de índice de envelhecimento, podemos dizer que a tendência para o envelhecimento dos concelhos do interior do distrito se mantém e acentua. Neste contexto cabe referir que o Conselho de Melgaço se destaca largamente em termos de índice de envelhecimento e, em 2011, ultrapassa mesmo os 400%, quando a média do distrito se situa em 174.2% e a média de Portugal apresenta um valor de 127.8%.

Podemos dizer que a evolução demográfica assinalada começou a esboçar-se há algumas décadas e não se tem verificado uma política social que incentive o incremento da natalidade de forma a contrabalançar o aumento da longevidade das populações. Assim, as pirâmides etárias dos concelhos do distrito continuarão a ter uma tendência para o estreitamento das suas bases.

A evolução retratada leva-nos a concluir também que, não existindo alterações demográficas significativas em termos de entrada de imigrantes jovens no distrito de Viana do Castelo, a continuação do fenómeno do envelhecimento demográfico será uma realidade que se acentuará nas próximas décadas.

## 1.6. Escolarização no distrito

A escolarização no distrito de Viana do Castelo, segundo os *Censos de 2011* (INE), apresenta algumas particularidades quando comparamos a sua situação em termos de níveis de escolarização da sua população (com mais de 15 anos) com a do resto do país. Assim, verificamos que ainda existe uma proporção de pessoas sem escolarização mais elevada do que aquela que encontramos em Portugal, no Continente e na Região Norte. Neste mesmo indicador, as disparidades dentro do distrito também são assinaláveis. Acontece que na sub-região do Minho-Lima (distrito) a percentagem de pessoas sem escolaridade é de 14.8% e no concelho de Arcos de Valdevez, por exemplo, é de 25%.

Como se pode verificar na Tabela 17, também as percentagens de população com mais de quinze anos que tem apenas o 1º ciclo do ensino básico no distrito de Viana do Castelo também diferem da situação geral de Portugal, sendo que esta percentagem é de 29.8 % no distrito e em Portugal é de 27.2 %. Também neste indicador encontramos grandes disparidades dentro do distrito de Viana do Castelo, sendo que os distritos de Melgaço, Arcos de Valdevez e Ponte da Barca apresentam maiores percentagens de população com uma escolarização mais baixa.

Analisando agora as percentagens de população que têm apenas o 2º ciclo do ensino básico verificamos que o distrito de Viana do Castelo apresenta percentagens mais elevadas do que Portugal, do que o Continente mas não mais elevadas do que a Região Norte. Neste indicador, o distrito apresenta 13.6% e a Região Norte apresenta 14.8%. Dentro do distrito, Ponte de Lima, Valença e Viana do Castelo são os concelhos que apresentam maiores percentagens de população com o nível de escolarização do 2º ciclo.

Verificando agora as percentagens de população que tem o 3º ciclo do ensino básico, verificamos que Portugal e o Continente apresentam uma percentagem de 19.1, a Região Norte apresenta uma percentagem de 18.5 e o distrito de Viana do Castelo tem apenas uma percentagem de 17.8. Neste indicador, os concelhos de Ponte de Lima, Viana do Castelo e Vila Nova de Cerveira apresentam as percentagens mais altas.

**Tabela 17 - Níveis de Escolarização da população com mais de 15 anos em Portugal, no Continente, na Região Norte, na Sub-região Minho-Lima e nos seus Concelhos, em % (2011).**

	Sem Nível de Escolaridade	Básico - 1ºCiclo	Básico - 2º ciclo	Básico - 3º ciclo	Secundário	Médio	Superior
Portugal	10.4	27.2	12.8	19.1	15.7	1.0	13.8
Continente	10.3	27.1	12.6	19.1	15.8	1.0	14.0
Região Norte	10.3	29.7	14.8	18.5	14.0	0.8	12.0
Sub-região Minho-Lima	14.8	29.8	13.6	17.8	13.5	0.8	9.7
Arcos de Valdevez	25.0	34.4	9.9	13.8	10.1	0.5	6.4
Caminha	11.2	29.9	12.4	18.9	15.6	0.9	11.1
Melgaço	22.5	37.4	10.0	12.5	10.6	0.9	6.2
Monção	18.4	32.6	12.6	13.8	13.4	1.0	8.3
Paredes de Coura	20.9	32.4	13.0	16.4	11.4	0.8	5.1
Ponte da Barca	18.9	33.3	11.7	16.6	12.2	0.7	6.6
Ponte de Lima	14.7	29.3	16.6	19.8	12.0	0.7	7.1
Valença	11.9	33.9	14.4	18.3	13.9	0.9	6.8
Viana do Castelo	10.5	26.1	14.3	19.2	15.4	0.8	13.9
Vila Nova de Cerveira	14.5	29.2	13.4	19.2	14.1	1.0	8.5

Fonte: INE - X a XV Recenseamentos Gerais da População  
INE - X, XII, XIV e XV Recenseamentos Gerais da População. PORDATA

Como podemos verificar através da leitura da Tabela 17, quando analisamos as percentagens de população com um nível de escolarização superior, no Continente, na Região Norte e no Distrito de Viana do Castelo verificamos a existência de algumas

diferenças. Assim, para este indicador, o Continente apresenta uma percentagem de 14%, a Região Norte apresenta uma percentagem de 12% e o distrito apresenta uma percentagem ainda mais baixa que é de 9.7%. Podemos dizer que o Distrito de Viana do Castelo apresenta uma percentagem significativamente mais baixa de população com escolarização de nível superior. Também, neste indicador, encontramos disparidades dentro deste distrito. Os concelhos do interior do distrito de Viana do Castelo são aqueles que apresentam percentagens mais baixas de população com escolarização superior. Os concelhos de Viana do Castelo e de Caminha são aqueles que apresentam maiores percentagens de população com uma escolarização superior.

Globalmente, quando olhamos para os níveis de escolarização secundário e superior, verificamos que o distrito de Viana do Castelo apresenta sempre níveis mais baixos dos que os de Portugal, do Continente e da Região Norte. Quando analisamos os níveis de escolarização mais elementares (1º e 2º ciclos do ensino básico), verificamos que o mesmo distrito tem uma percentagem maior de população situada nesses níveis. Dentro do próprio distrito encontramos disparidades. Os concelhos mais próximos do litoral (Viana do Castelo e Caminha) têm geralmente uma população mais escolarizada e os concelhos do interior têm uma população com níveis mais baixos de escolarização.

Neste contexto, podemos afirmar que o distrito de Viana do Castelo apresenta níveis de literacia e de educação mais baixos do que a média de Portugal e da Região Norte, o que o situa numa situação periférica, apesar de se situar geograficamente no litoral de Portugal.

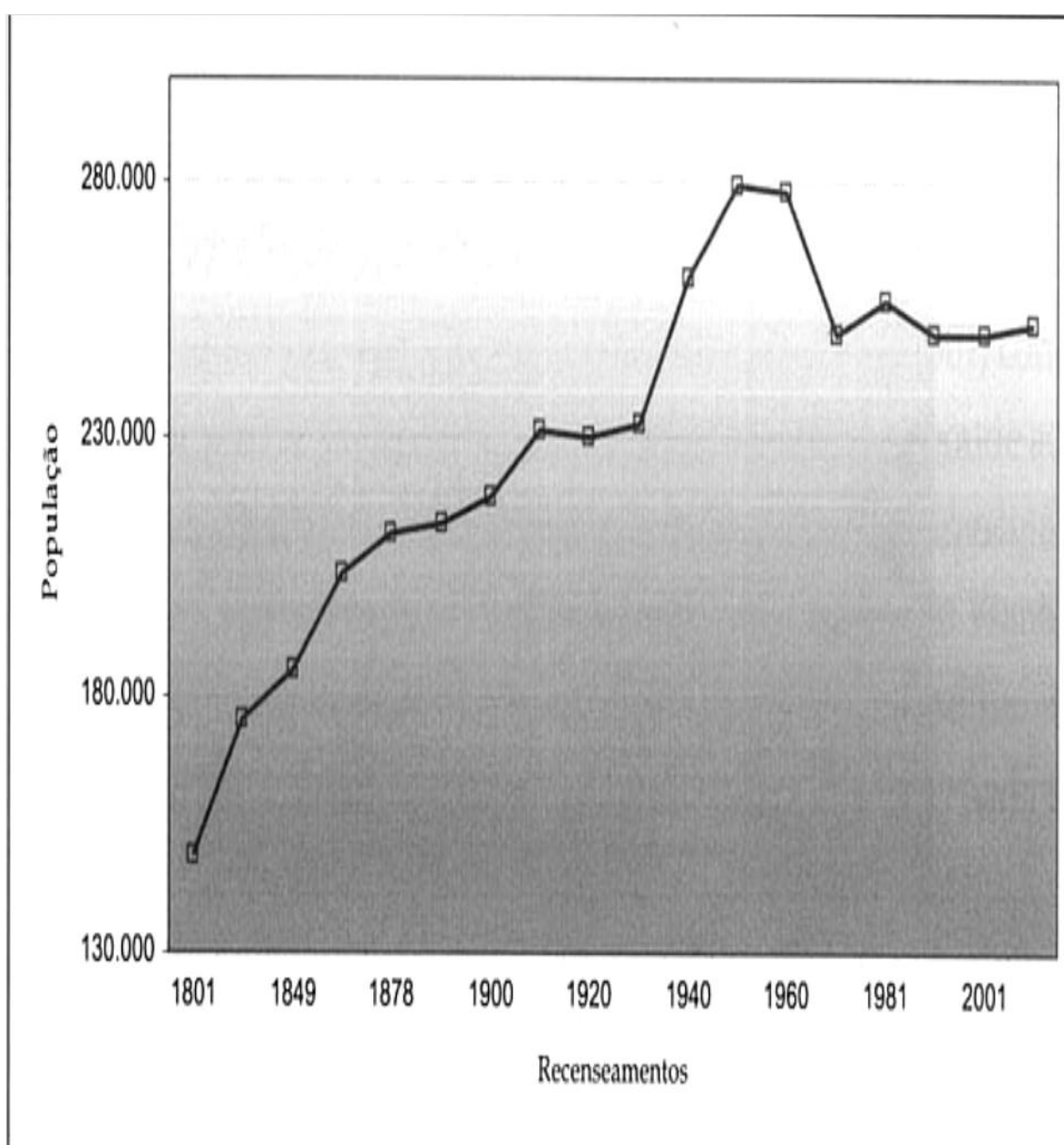
### **1.7. Algumas características histórico-demográficas do Distrito de Viana do Castelo**

Teresa Rodrigues (2006) fez um estudo demográfico prospetivo da região do Minho-Lima para o período compreendido entre 1801 e 2020 e refere que, de acordo com os *Censos de 2001* (INE), a região representava 2.41% do espaço nacional e nela residia 2.42% da população portuguesa, o que poderia considerar-se uma situação equilibrada do ponto de vista demográfico. "Este aparente equilíbrio entre número total de residentes e superfície esconde, no entanto, características muito diversas de ocupação do território e profundas assimetrias de dinâmica interna" (ob. cit. p. 279).

Segundo a mesma fonte, nos últimos duzentos anos, no distrito de Viana do Castelo, aconteceu um crescimento populacional modesto "por razões diversas, de índole não demográfica" (ob. cit., p.281). A evolução do volume total de habitantes desta região "reflete a sua história de vida quotidiana. Sem a conhecermos, arriscamo-nos a não compreender a atualidade (...)" (*idem*).

A evolução demográfica referida por Teresa Rodrigues (2006) aparece retratada no gráfico que seguidamente apresentamos (Ilustração 12)

**Ilustração 12 - Evolução demográfica do Distrito de Viana do Castelo (1801-2001)**



Fonte: Rodrigues, 2006, p.281

---

Em termos gerais, segundo a mesma fonte, durante a primeira metade do século XIX, o distrito de Viana do Castelo aumentou cerca de 25%. Já nessa época o concelho de Viana do Castelo se apresentava como o mais populoso do distrito, seguido dos concelhos de Ponte de Lima, de Arcos de Valdevez e de Monção.

Como se pode apreciar no quadro seguinte, a evolução da importância relativa da população dos vários concelhos do distrito de Viana do Castelo ao longo dos séculos XIX e XX também sofreu alterações. É de salientar que Arcos de Valdevez e Monção se apresentavam como as áreas com maior peso percentual em termos de população, depois do Concelho de Viana do Castelo, no início do século XIX, e vieram depois, sempre a perder peso relativo ao longo dos dois séculos seguintes.

Segundo a mesma fonte (Rodrigues, 2006), na evolução observada ao longo dos séculos XIX e XX, apenas os concelhos de Viana do Castelo e de Ponte de Lima aumentaram o seu peso percentual em termos de população residente dentro do Distrito de Viana do Castelo, sendo que o concelho que é a sede do distrito se destaca largamente no que se refere ao aumento da importância relativa da sua população. A tendência para a concentração da população no litoral Português também se verifica no distrito de Viana do Castelo.

A evolução da estrutura da população por concelhos aparece espelhada no quadro que seguidamente apresentamos (Tabela 18 ). Neste quadro verificamos que o concelho de Ponte de Lima pode considerar-se uma exceção pois é o único que, não estando situado no litoral, não perde população em termos percentuais.

Analisando a evolução do peso da população por concelhos do distrito de Viana do Castelo, verificamos que, entre 1801 e 2011, Arcos de Valdevez passa de 15.9% para 9.3%. No mesmo período Caminha evolui de 6.2% para 6.8%. Melgaço evolui de 4.5% para 3.8%. Monção diminui o peso da sua população de 14.7% para 7.9%. Paredes de Coura passa de 5.7% para 3.8%. Ponte da Barca diminui o peso da sua população de 7.1% para 4.9%. Ponte de Lima cresce de 14.2% para 17.8%. Valença passa de 7.1% para 5.8%. Viana do Castelo cresce de 20.3% para 36.2%. Vila Nova de Cerveira diminui de 4.3% para 3.8%

O distrito de Viana do Castelo, especialmente alguns concelhos deste distrito, apresentou preponderantemente uma tendência para a diminuição do peso da sua população no contexto nacional.

Nos dez concelhos do distrito, apenas os concelhos de Viana do castelo, Ponte de Lima e Caminha não perderam peso percentual das suas populações no período compreendido entre 1801 e 2011.

**Tabela 18 - Evolução da importância relativa da população residente nos concelhos do distrito de Viana do Castelo, em % (1801-2011).**

	1801	1900	1940	1970	1981	1991	2001	2011
Arcos de Valdevez	15.9	20.5	14.3	13.7	12.1	10.8	9.9	9.3
Caminha	6.2	10.3	6.3	5.5	6.2	6.5	6.8	6.8
Melgaço	4.5	7.1	6.8	6.3	5.2	4.4	4.0	3.8
Monção	14.7	11.3	10.6	9.8	9.3	8.7	8.0	7.9
Paredes de Coura	5.7	6.0	6.0	5.2	4.4	4.2	3.8	3.8
Ponte da Barca	7.1	5.9	5.8	5.9	5.5	5.3	5.2	4.9
Ponte do Lima	14.2	15.2	15.6	16.9	17.1	17.4	17.7	17.8
Valença	7.1	7.0	6.5	5.1	5.4	5.9	5.7	5.8
Viana do Castelo	20.3	21.6	24.1	28.1	31.5	33.2	35.4	36.2
Vila Nova de Cerveira	4.3	4.4	4.2	3.5	3.4	3.7	3.5	3.8

Fontes: Rodrigues (2006) e INE (2011)

Como verificamos, Teresa Rodrigues (2006) efetuou um estudo da demografia distrital de Viana do Castelo abrangendo uma duração de dois séculos. Segundo este estudo, o distrito de Viana do Castelo, a partir da segunda metade do século dezanove, sob o ponto de vista sociodemográfico, começa a perder dinâmica de crescimento, no contexto de Portugal, devido, em grande parte, ao tipo de atividades económicas predominantes, designadamente, as atividades agrícolas e piscatórias. "Tal resultado contrasta com o facto de pertencer a uma zona caracterizada por grandes saldos naturais"

---

(ob. cit., p. 284). A explicação para esta situação reenvia-nos para o papel desempenhado pelos fluxos migratórios, designadamente pela emigração.

A questão emigratória, nesta área geográfica, permanece ao longo da maior parte dos três primeiros quartéis do século XX. Entre 1950 e 2001, segundo a mesma fonte, o distrito de Viana do Castelo perdeu aproximadamente 10% da sua população residente. Esta evolução inverteu-se durante o primeiro quinquénio do século XXI "devido à imigração" (ob. cit., p. 285) e ao regresso de emigrantes.

No distrito de Viana do Castelo e em muitas zonas de Portugal onde se verificou a emigração durante as décadas de 50 e 60 do século XX, merece nota de destaque o regresso de emigrantes provenientes de países estrangeiros, sobretudo após os 25 de abril de 1974. O pouco destaque que tem merecido o referido regresso deve-se a três aspetos essenciais. Sobre este assunto, Pimentel (2001) diz o seguinte:

Em primeiro lugar, o facto de ser um fenómeno praticamente contínuo no tempo e no espaço, que decorre principalmente de decisões individuais e familiares, ainda que possa também estar relacionado com fenómenos políticos, legislativos, económicos ou sociais. Em segundo lugar, porque o regresso tem ocorrido para praticamente todo o território nacional, ainda que os grandes centros urbanos tenham importância significativa. Finalmente, porque os regressados, apesar de indutores de mudança, nomeadamente nas áreas rurais mais pobres do interior, exercem fraca pressão sobre o mercado de trabalho e a estrutura produtiva, em consequência do seu medo de investir e correr riscos; por isso se dedicam com tanta frequência a pequenas atividades por conta própria (ob. cit., p. 100-102).

As estatísticas oficiais sobre o regresso de emigrantes, apurados pelos recenseamentos decenais da população, do Instituto Nacional de Estatística (INE), indicam que especificamente nos períodos de 1976/81, 1986/91 e 1996/2001 chegaram mais de 295 000 indivíduos ao território português.

Tal como refere Pimentel (2001), extrapolando os referidos valores conclui-se que, em apenas um quarto de século (1976/2001), terão talvez regressado quase 600 000 indivíduos, o que é significativo atendendo à dimensão demográfica do país.

Também Michel Poinard (1983) estudou o regresso dos emigrantes portugueses no período que se seguiu a 1973. Verificou que se deram mudanças significativas, em termos nacionais e internacionais, com repercussões na situação dos migrantes. Este autor estudou sobretudo a situação dos regressados de França.

---

A grande viragem da problemática situa-se entre finais de 1973 e meados de 1974, quando os países de acolhimento decidiram suspender a entrada de novos trabalhadores estrangeiros, devido às crescentes dificuldades que se colocavam a uma gestão política da imigração. Doravante, a noção de regresso retoma todo o seu significado, pois os trabalhadores são confrontados com uma escolha rígida: ficar ou voltar ao país natal. A paragem da imigração impede a prática do vaivém, pois qualquer estada no país de origem que ultrapasse a duração da validade da carta de permanência, ou, pelo menos, os 6 meses fatídicos, pode interditar o regresso a França, que não aceita mais primo-imigrantes (ob. cit. p. 31).

Devemos salientar que a problemática do regresso da migração a Portugal implicou grupos sociais muito diversificados e aqui devemos dar especial relevo ao grupo de pessoas que no pós 25 de abril de 1974 regressou das ex-colónias, devido à sua expressão numérica e ao impacto social resultante deste regresso massivo de pessoas a áreas geográficas que há muito tinham deixado devido quer às difíceis condições de vida quer à guerra colonial. A estatística oficial (dados do INE) diz que Portugal recebeu cerca de meio milhão de “retornados” de África.

A abertura política e social gerada no pós 25 de abril de 74 proporcionou também o regresso dos emigrantes que durante o Estado Novo tinham saído, por razões políticas.

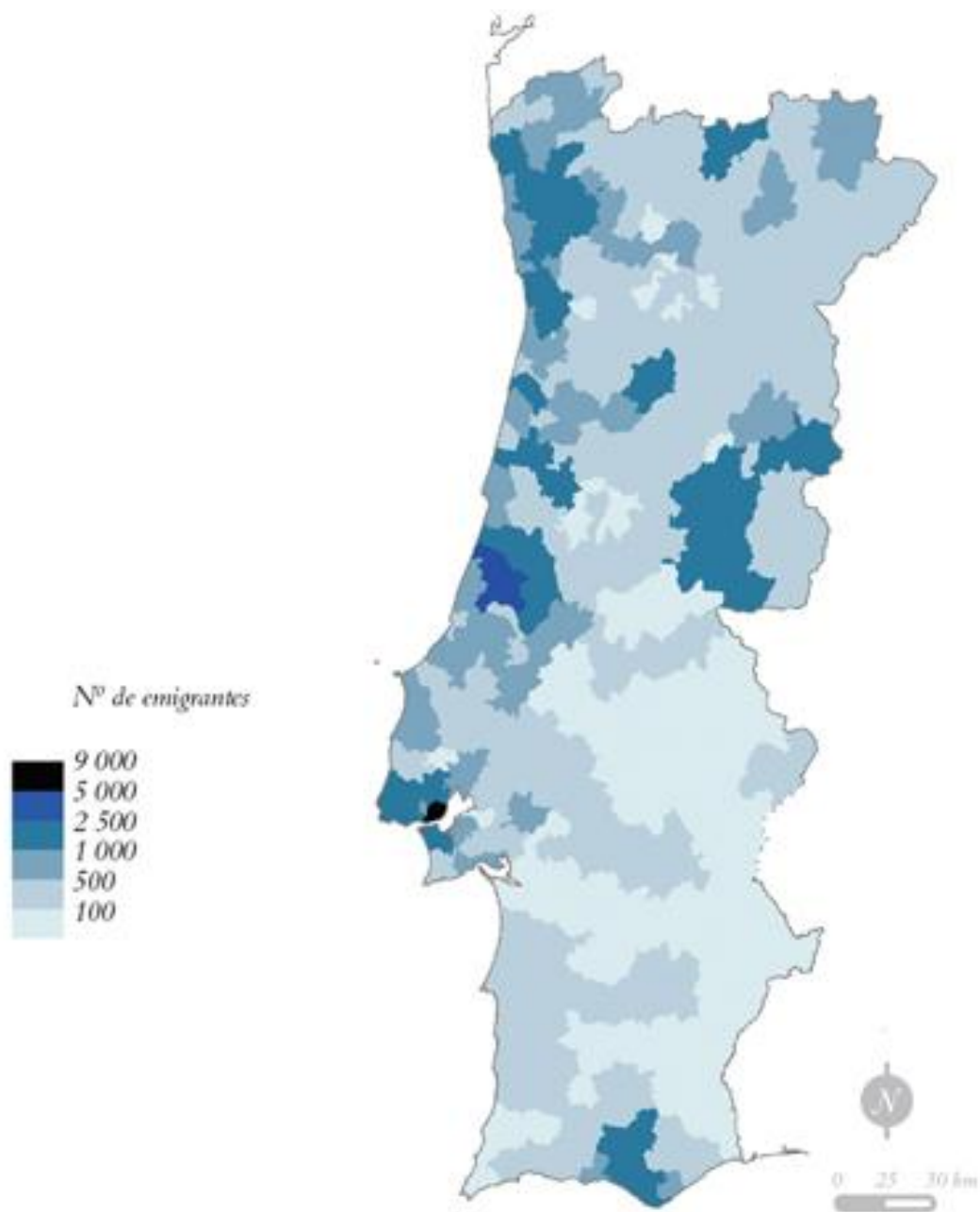
Paralelamente, também no contexto internacional aconteceram, durante a década de 1970, diversas mudanças. A subida internacional dos preços do petróleo colocou em crise as economias dos países mais desenvolvidos. O mercado de emprego internacional deixou de oferecer as mesmas oportunidades. Este facto também pode ter acelerado o regresso de muitos portugueses que em décadas anteriores tinham procurado países mais desenvolvidos para trabalhar.

Ao estudar o regresso de emigrantes com base nos recenseamentos de 1960, 1970 e 1981, C. Conim (1984:90) constatou que, entre aqueles anos, o número de regressados havia registado acréscimos generalizados ao nível do continente, de, respetivamente, +92% e +288%, que, em nove distritos, foram superiores a 300%, só naquele último período.

Como se pode verificar na figura seguinte, a área geográfica onde se situa o distrito de Viana do Castelo apesar de não ser das mais atingidas pelo fenómeno do retorno apresenta já alguns concelhos onde tal fenómeno aparece marcado, como por exemplo, o próprio concelho de Viana do Castelo onde se situa a cidade capital do distrito. Também na área geográfica correspondente aos concelhos de Valença, Monção, Arcos

de Valdevez e Ponte de Lima o fenómeno do regresso de emigrantes, no período de 1976 a 1981, aparece com algum significado.

**Ilustração 13 - Regresso dos emigrantes portugueses por regiões (1976-1981)**



Fonte: Pimentel, 2001

Também Martins (2004) se debruçou sobre o fenómeno do retorno dos migrantes a Portugal e afirma que o regresso de emigrantes se intensificou na última década do século XX, atendendo aos dados disponibilizados pelo INE (de 121 398 indivíduos no



**Tabela 19 - População Residente, Áreas e Densidades Populacionais no Concelho de Viana do Castelo e nas suas Freguesias**

<b>Concelho de Viana do Castelo e suas Freguesias</b>	<b>População Residente</b>	<b>Área (km2)</b>	<b>Nº hab. /Km2</b>
Concelho de Viana do Castelo	88725	319	278.1
Afife	1632	11.08	147.3
Alvarães	2623	10.24	256.2
Amonde	293	6.04	48.5
Anha	2415	9.12	264.8
Areosa	4853	11.22	432.5
Barroselas	3927	7.47	525.7
Cardielos	1309	3.88	337.4
Carreço	1759	17.92	98.2
Carvoeiro	1104	11.92	92.6
Castelo do Neiva	2930	7.64	383.5
Darque	7817	6.62	1180.8
Deão	951	2.36	402.9
Deocriste	776	6.39	121.4
Freixieiro de Soutelo	511	16.48	31.0
Lanheses	1645	10.04	163.8
Mazarefes	1343	3.48	385.9
Meadela	9782	7.47	1309.5
Meixedo	467	6.03	77.5
Monsserate (V.C.)	4948	2.07	2390.3
Montaria	549	26.09	21.0
Moreira de Geraz do Lima	597	4.03	148.1
Mujães	1550	4.72	328.4
Neiva	1225	6.57	186.5
Nogueira	916	10.75	85.3
Outeiro	1234	16.21	76.1
Perre	2956	13.00	227.4
Portela Susã	597	4.13	144.6
Santa Marta de Portuzelo	3805	6.72	566.2
Santa Leocádia (Geraz)	916	7.35	124.6
Santa Maria (Geraz)	875	5.44	160.9
Santa Maria Maior (V.C.)	10645	2.32	4628.3
Serreleis	1003	3.13	320.5
Subportela	1179	5.25	224.6
Torre	615	4.80	128.1
Vila Franca	1757	9.01	195.0
Vila Fria	1327	6.57	201.9
Vila Mou	566	3.02	187.4
Vila de Punhe	2273	5.12	443.9
Vilar de Murteda	214	5.16	41.5
Chafé	2841	7.50	378.8

Fonte: INE e Câmara Municipal de Viana do Castelo

---

Lembramos que, segundo os dados dos Censos de 2011 (INE), o concelho de Viana do Castelo é aquele que se apresenta mais densamente povoado no contexto distrital. Dentro deste concelho, as freguesias integradas na área urbana (com exceção de Areosa) são também as mais densamente povoadas.

É de referir que o concelho de Viana do Castelo apresenta também situações bastante contrastadas sob o ponto de vista demográfico e social. Acontece que algumas freguesias, sobretudo as mais afastadas da cidade, apresentam ainda características de grande ruralidade que se diferenciam das características existentes nas freguesias da cidade.

Como podemos verificar no quadro anterior (Tabela 19) existem freguesias no concelho de Viana do Castelo com densidades populacionais muito baixas, como é o caso das freguesias da Montaria, de Freixeiro de Soutelo e de Vilar de Murteda que apresentam menos de 50 habitantes por quilómetro quadrado. Estas são freguesias situadas nas encostas da Serra de Arga e seus arredores.

As freguesias deste concelho que apresentam maiores densidades populacionais são Santa Maria Maior (com mais de 4600 habitante por km<sup>2</sup>), Monserrate (com mais de 2300 habitantes por km<sup>2</sup>), Meadela (com mais de 1300 habitantes por km<sup>2</sup>) e Darque (com mais de 1100 habitantes por km<sup>2</sup>). Todas as outras freguesias do concelho apresentam uma densidade populacional muito inferior a 1000 habitantes por km<sup>2</sup>.

## **2.2. A área urbana de Viana do Castelo**

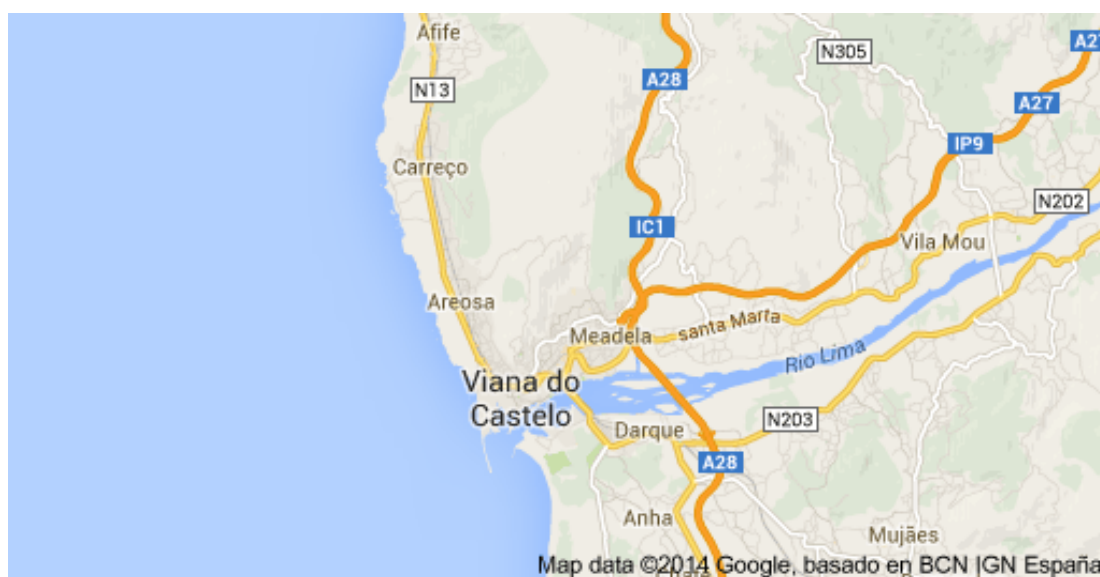
A área urbana de Viana do Castelo situa-se no litoral do distrito e do concelho de Viana do Castelo e junto à foz do Rio Lima, abrangendo áreas situadas nas duas margens deste rio.

Atualmente, a área urbana de Viana do Castelo inclui as freguesias tradicionais de Areosa, Darque, Meadela, Monserrate e Santa Maria Maior como se pode verificar na figura que seguidamente apresentamos. Com a reorganização das freguesias de Portugal ocorrida em 2013 (Lei nº 11-A/2013 - *Reorganização Administrativa do Território das Freguesias*) as freguesias de Santa Maria Maior, Monserrate e Meadela ficaram agrupadas numa nova designada "União das Freguesias de Viana do Castelo (Santa Maria Maior e Monserrate) e Meadela".

A área urbana de Viana do Castelo abrange um total de aproximadamente, 37 km<sup>2</sup> e apresenta uma população de aproximadamente 38 045 habitantes, atendendo aos Censos de 2011 (INE). Estes números correspondem a uma densidade populacional de, aproximadamente, 1028 habitantes por km<sup>2</sup> no total desta zona urbana.

Na ilustração seguinte (Ilustração 15) apresentamos um mapa da área urbana de Viana do Castelo e dos seus principais acessos rodoviários.

**Ilustração 15 - Mapa da área urbana de Viana do Castelo e dos seus principais acessos rodoviários**



Fonte: <https://www.google.pt/maps/place/Viana+do+Castelo/@41.7159862,-8.8226085,13z/data=!3m1!4b1!4m2!3m1!1s0xd25b7cef6e86a73:0xfe4d167e5dd21dfd>

Tal como se pode verificar no documento produzido pela Câmara Municipal de Viana do Castelo, do qual seguidamente transcrevemos uma parte, a cidade de Viana do Castelo inclui efetivamente, no seu perímetro urbano, as freguesias mencionadas.

O plano de mobilidade sustentável do município de Viana do Castelo incide sobre o seu principal aglomerado urbano – a cidade, localizado no centro geográfico do concelho, composto por cinco freguesias: Viana do Castelo (Santa Maria Maior e Monserrate), Meadela, Areosa e Darque, representando uma área de aproximadamente 37 km<sup>2</sup>, ou seja, cerca de 10% da área global do município (Câmara Municipal, s.d. p.3).

Tradicionalmente, há décadas atrás, apenas Monserrate e Santa Maria Maior faziam parte da cidade e as outras freguesias agora incluídas na cidade eram zonas predominantemente rurais, onde a agricultura e a pesca representavam as principais

---

ocupações das populações. A zona da Meadela foi incluída no perímetro urbano só em 1988. Posteriormente, a área urbana de Viana do Castelo incluiu também as freguesias de Areosa e Darque.

Atendendo à informação recolhida, as freguesias de Santamaria Maior e de Monserrate constituem aquilo que podemos designar como o "centro da cidade".

Santa Maria Maior é uma das duas freguesias urbanas tradicionais da remota vila de Viana e cidade de Viana do Castelo, juntamente com a freguesia ocidental de Monserrate. Ocupa cerca de 232 ha com uma população que se situava, em 1999, perto dos 13 000 habitantes. Em 1991 o I.N.E. apontava para 9145, em 2001 para 9911 habitantes e em 2011 com 10.623 habitantes, observando-se, assim, que o crescimento tem sido acentuado. Não é de admirar que assim seja, se tivermos em linha de conta ser esta a freguesia onde se encontra o centro nevrálgico do concelho e, também, do distrito de Viana do Castelo. Assim é, que vários organismos têm aqui as suas instalações: Câmara Municipal, Governo Civil, PSP, Bombeiros Voluntários, Cadeia Prisional, Administração Regional de Saúde, Centro de Saúde, Centro Hospitalar do Alto Minho, Hospital Particular de Viana do Castelo, Direção e Repartição de Finanças, Segurança Social, Tribunal Judicial, Estação de Caminho-de-ferro, Tribunal de Trabalho, Instituto da Juventude, Delegação do INATEL, Associação Empresarial, Instituto de Segurança Social, 3 Escolas Primárias, 3 Escolas Secundárias, 1 Escola Superior, Instituto de Emprego e Formação Profissional, 2 Paróquias (N. Sra. de Fátima e Santa Maria Maior), vários prestadores de serviços e outros (Informação obtida no site da Junta de Freguesia. <http://www.jf-stamariamaior.com/?m=historia&id=914>).

Monserrate é uma freguesia que tradicionalmente faz parte da cidade de Viana do Castelo, com 2,07 km<sup>2</sup> de área e densidade de 2 723,2 hab./ Km<sup>2</sup>. Esta freguesia pode considerar-se a zona operária e industrial tradicional da cidade pois é aí que se situam os estaleiros navais e outras atividades da "indústria artesanal" como as relacionadas com as pescas e as rendas. Nesta freguesia encontramos também um vasto conjunto de monumentos predominantemente relacionados com a arquitetura religiosa. É de salientar que é nesta freguesia que se situa a igreja e o largo da Senhora da Agonia, a santa padroeira em nome da qual se realizam as festas que constituem um emblema da cidade. Trata-se de uma festa que inicialmente estava muito ligada e era promovida pelos pescadores da cidade que maioritariamente residem em Monserrate. Aqui se situam também um conjunto de equipamentos escolares dos diferentes níveis de ensino (do pré-escolar ao superior) e outros equipamentos relacionados com aspetos culturais (diversos museus e várias associações culturais).

O Bairro da Ribeira e o porto de pesca situam-se na freguesia de Monserrate. A pesca era uma das atividades predominantes há décadas atrás. Hoje resta um diminuto número

---

de pescadores que se dedicam à pesca artesanal. O porto de mar ainda hoje conserva parte das suas estruturas nesta freguesia. Contudo, com a sua reconversão efetuada na década de oitenta do século XX, passou a movimentar todo o peso da sua atividade nas novas estruturas portuárias situadas na outra margem do rio Lima e na freguesia de Darque.

A freguesia da Meadela foi incorporada na área urbana de Viana do Castelo em resultado da expansão urbana da própria cidade de Viana. Como já referimos, trata-se de uma zona que foi, até à década de 1980, uma povoação com características marcadamente rurais, cuja principal atividade era a agricultura praticada em minifúndio e em diversas quintas como seguidamente se retrata na informação recolhida no *site* da Junta de Freguesia da Meadela.

Com o crescimento demográfico, económico e social de Viana, a Meadela, freguesia limítrofe, muito veio a beneficiar. A nobreza vianense, desejosa de manter quintas de produção agrícola para sustento e venda e mesmo de recreio, foi na Meadela que as procurou sempre construir. Assim vinha acontecendo com a Quinta do Ameal. Mas também o Couto de Paredes veio a ser objecto de escambo e a tornar-se Casa dos Bezerras, nobreza das mais importantes da vila, logo desde o século XV. Mais tarde, foram os Távoras da Casa da Carreira e duas famílias de origem estrangeira: os Rubins que construíram a Casa e Quinta de Valflores, os Werneck e os da Casa do Passadiço.

Recentemente integrada na cidade e tendo vindo a perder progressivamente as características rurais, a Meadela é a mais que um "dormitório": aqui está sediada uma das mais bem sucedidas indústrias locais – a de cerâmica tradicional – conta com uma zona industrial prevista no PDM, que aqui sediou também as estruturas desportivas municipais. Ainda no que diz respeito a história da freguesia, no Inventário Colectivo dos Arquivos Paroquiais vol. II Norte Arquivos Nacionais/Torre do Tombo, pode-se ler textualmente:

A primeira referencia conhecida a esta freguesia remota ao século X, e é citada no foral de Viana (1258-1262). (*Site* da Junta de Freguesia da Meadela. <http://www.jf-meadela.com/>, Março de 2014)

Atualmente, a freguesia da Meadela mantém ainda uma vida comunitária intensa da qual constituem indicadores as diversas associações recreativas e culturais aí sediadas e com atividade visível pelas suas iniciativas. É de referir também que, nas últimas décadas, cresceram as urbanizações em algumas áreas que podem considerar-se dormitório, pois a sua população apenas ocupa o espaço residencial para dormir e trabalha noutros locais.

---

A freguesia de Areosa foi mais recentemente incluída na área urbana de Viana do Castelo e tal inclusão ficou a dever-se também ao crescimento da cidade de Viana do Castelo, sobretudo ao seu crescimento para norte. Tradicionalmente, era uma freguesia rural e piscatória situada junto ao oceano Atlântico e contígua a Viana.

A análise demográfica da freguesia da Areosa mostra um crescimento populacional algo acentuado. Segundo os dados fornecidos pelo INE referentes ao ano de 1991, o universo populacional de Areosa era constituído por 4.065 moradores. A taxa de atividade de Areosa, em 1991, era de 42,5%. Segundo informações recolhidas localmente, a Areosa tem diversos recursos hídricos, localizados na área florestal da encosta de Santa Luzia, que desde há séculos abastecem a cidade de Viana do Castelo. Muitas das minas são particulares e geridas pelos respetivos condomínios.

No que se refere a serviços e estruturas capazes e apropriadas à dinamização educativa cultural, Areosa está dotada de uma biblioteca aberta ao público, de uma sala de espetáculos polivalente, de um salão de festas e ainda de uma escola de música, uma escola do ensino básico e ainda de equipamentos destinados à terceira idade.

Em termos de atividades económicas existentes na Areosa, destacam-se diversas empresas de reparação e venda de automóveis que aí se localizam e também diversas empresas de construção civil e outras ligadas a esta mesma atividade. É de referir ainda a existência de diversas empresas do setor de serviços que aí se sediam. Permanece ainda alguma atividade agrícola na área litoral e alguma pastorícia nas encostas do monte por onde se estende esta freguesia.

A freguesia de Darque faz parte da área urbana de Viana do Castelo. Contudo, encontra-se separada do centro histórico da cidade pelo Rio Lima. Esta freguesia encontra-se ligada ao centro da cidade através de duas pontes que atravessam o referido rio. A ponte mais antiga, conhecida como a Ponte Eiffel, por ter sido inspirada por este arquiteto, é ferroviária e rodoviária. A ponte mais recente é apenas rodoviária e é atravessada pela Autoestrada 28. Tradicionalmente (até ao século XIX), não existiam estas ligações à cidade de Viana do Castelo e a freguesia de Darque tinha uma vida comunitária autónoma relativamente à cidade (como o atestam as diferentes associações culturais e recreativas aí sediadas) e com características muito próprias.

---

Segundo informações recolhidas localmente, a vida comunitária e económica de Darque esteve sempre muito ligada ao rio Lima, onde os seus habitantes pescavam e recolhiam sal. As suas salinas foram uma grande referência desde o século XI (atualmente estão esquecidas) e os barcos de água arriba, de velas altas, com 12 metros de comprimento, carregando até 15 toneladas, era o meio de transporte privilegiado para o comércio de produtos ao longo de toda a margem sul do rio Lima. Esta freguesia também foi durante muitas décadas um dos principais centros agrícolas do distrito, cujos produtos agrícolas eram precisamente escoados através do rio.

Darque foi também conhecida como vila das cebolas (produto hortícola com produção muito relevante nesta área geográfica) e do bacalhau. Esta última designação (do bacalhau) deve-se à existência de uma antiga "seca de bacalhau" em Darque, unidade fabril que desidratava e salgava o peixe trazido da Terra Nova pelos vianenses.

Em Darque existe também uma cultura desportiva muito marcada sendo a canoagem e a pesca desportos muito praticados. Aproveitam economicamente os recursos emanados do rio e evidenciam a continuação da ligação ao mesmo, de uma forma lúdica.

Atualmente, encontramos em Darque diversos equipamentos sociais e educativos que servem a freguesia. Neste contexto é de referir a existência de um centro escolar onde estão localizadas as escolas dos diferentes níveis de ensino, com exceção do superior. Nesta área geográfica encontramos também diversos equipamentos que servem a população sénior (Centros de Dia e Lar da Terceira Idade).

Nesta freguesia encontramos ainda diversos equipamentos vocacionados para o turismo (parque de campismo e hotéis e bares) pois trata-se de uma área de lazer e veraneio servida por praias frequentadas por populações heterogéneas, em termos socioeconómicos.

Atualmente, estão sediados em Darque diversos hipermercados de cadeias nacionais e internacionais e tal facto está, certamente, relacionado com o crescimento de diversas urbanizações nesta freguesia. Esta oferta habitacional atraiu para a freguesia numerosas populações que a elegeram para residir.

No quadro seguinte (nº) apresentamos os números da população residente em cada uma das freguesias da área urbana de Viana do Castelo em 2001 e 2011 e respetivas

variações. Como se pode verificar através da leitura do quadro, globalmente houve um aumento da população residente nesta área urbana, embora tal aumento não se tivesse verificado em todas as freguesias urbanas

Assim, as freguesias em que se verificou um maior aumento populacional em termos percentuais, entre 2001 e 2011, foram Meadela, Areosa e Santa Maria Maior. A freguesia de Darque verificou um aumento de apenas 0.24 % e a Freguesia de Monserrate teve mesmo uma diminuição da sua população residente de -12.22%. Esta variação negativa não é de surpreender atendendo ao facto de uma boa parte da freguesia estar localizada numa zona histórica e na qual não há grandes possibilidades de construção de novas urbanizações residenciais.

**Tabela 20 - Evolução da População Residente nas Freguesias da Área Urbana de Viana do Castelo**

<b>Zona Geográfica</b>	<b>2001</b>	<b>2011</b>	<b>Variação (%)</b>
<b>Areosa</b>	4485	4853	8.21
<b>Darque</b>	7798	7817	0.24
<b>Meadela</b>	8685	9782	12.63
<b>Monserrate</b>	5637	4948	-12.22
<b>Santa Maria Maior</b>	9940	10645	7.09
<b>Total</b>	36545	38045	4.11

Fonte: INE

Sobre a evolução demográfica desta área urbana podemos ainda dizer que a freguesia de Santa Maria Maior, sendo uma área onde está incluído o núcleo histórico da cidade, tem registado algum aumento populacional na última década (7.09%). Este facto está, certamente, relacionado com a existência de alguns espaços onde recentemente cresceram novas urbanizações e com a presença e proximidade de diversos equipamentos educativos (escolas), culturais e comerciais que tornam esta zona bastante atrativa para os potenciais residentes.

### **2.3. O envelhecimento e os idosos na área urbana de Viana do Castelo**

Atendendo às estatísticas demográficas produzidas pelo INE (2001 e 2011) podemos afirmar que a área urbana de Viana do Castelo se encontra fortemente envelhecida e que

a sua população idosa tem tendência a aumentar em termos absolutos e em termos relativos. O referido envelhecimento torna-se mais visível quando comparamos a evolução da população desta área urbana por grupos etários com a evolução da população de Portugal também por grupos etários.

Analisando os dados estatísticos existentes verificamos que em 2001 a área urbana de Viana do Castelo tinha uma população total de 36545 residentes da qual 5365 habitantes tinham mais de 65 anos. Em 2011 a mesma área urbana tinha 38045 habitantes dos quais 6707 tinham mais de 65 anos. Constata-se que houve um acréscimo de 4.11% no total da população da área urbana e um acréscimo de mais de 25% na população com mais de 65 anos.

Segundo a mesma fonte (INE), para o intervalo de tempo entre 2001 e 2011, no total de Portugal verificou-se uma evolução percentual da população residente de mais 1.99% e constata-se também que a população de mais de 65 anos teve um aumento de 18.69%.

Resumidamente, entre 2001 e 2011, a população idosa cresceu percentualmente mais na área urbana de Viana do Castelo do que em todo o Portugal, tal como se pode verificar nos quadros que se seguem.

**Tabela 21 - População Residente na Área Urbana de Viana do Castelo e em Portugal, por grupos etários, em 2001**

<b>Zona Geográfica</b>	<b>População total</b>	<b>Grupo etário 0-14 anos</b>	<b>Grupo etário 15- 24 anos</b>	<b>Grupo etário 25-64 anos</b>	<b>Grupo etário 65 e + anos</b>
Areosa	4485	712	625	2443	705
Darque	7798	1449	1263	4197	889
Meadela	8685	1555	1219	4925	986
Monserrate	5637	756	834	2987	1060
Santa Maria Maior	9940	1377	1466	5375	1722
Total da área urbana	36545	5849	5407	19887	5362
Portugal	10356117	1656602	1479587	5526435	1693493

Fonte: INE

**Tabela 22 - População Residente na Área Urbana de Viana do Castelo e em Portugal, por grupos etários, em 2011**

<b>Zona Geográfica</b>	<b>População total</b>	<b>Grupo etário 0-14 anos</b>	<b>Grupo etário 15- 24 anos</b>	<b>Grupo etário 25-64 anos</b>	<b>Grupo etário 65 e + anos</b>
Areosa	4853	665	522	2766	900
Darque	7817	1290	918	4434	1175
Meadela	9782	1685	1000	5727	1370
Monsserrate	4948	542	532	2708	1166
Santa Maria Maior	10645	1416	1126	6007	2096
Total da área urbana	38045	3598	4098	21642	6707
Portugal	10562178	1572329	1147315	5832470	2010064

Fonte: INE

**Tabela 23 - Variação da População Residente na Área Urbana de Viana do Castelo e em Portugal, entre 2001 e 2011, por grupos etários (%)**

<b>Zona Geográfica</b>	<b>Variação total</b>	<b>Variação 0-14 anos</b>	<b>Variação 15-24 anos</b>	<b>Variação 25-64 anos</b>	<b>Variação 65 e + anos</b>
Areosa	8.21	-6.60	-16.48	13.22	27.66
Darque	0.24	-10.97	-27.32	5.65	32.17
Meadela	12.63	8.36	-17.97	16.28	38.95
Monsserrate	-12.22	-28.31	-36.21	-9.34	10.00
Santa Maria Maior	7.09	2.83	-23.19	11.76	21.72
Total da área urbana	4.11	-38.48	-24.21	8.8	25.08
Portugal	1.99	-5.09	-22.46	5.54	18.69

Fonte: INE

Como se pode verificar através da leitura do quadro anterior, entre 2001 e 2011, dentro da área urbana de Viana do Castelo, nem todas as freguesias tiveram uma evolução demográfica uniforme. Neste contexto, cabe referir que Monsserrate se destaca pela diminuição percentual do total da sua população e pela diminuição da população em todos os grupos etários exceto no grupo dos maiores de 65 anos que cresce 10%.

A freguesia de Areosa, entre 2001 e 2011, vê a sua população total crescer em cerca de 8.21%. Contudo, no mesmo período, a sua população idosa cresce 27.66% e a sua população entre os 15 e os 24 anos diminui 16.48%.

---

A freguesia de Darque, entre 2001 e 2011, não sofre alterações muito significativas no total da sua população residente (tem uma variação de apenas 0.24%). No entanto, a população com mais de 65 anos aumenta 32.17% (um dos aumentos mais notório desta área urbana) e a população do grupo etário 15 - 24 anos diminui 27.32%.

No período compreendido entre 2001 e 2011, a freguesia da Meadela vê aumentar a sua população total em cerca de 12.63% e constata-se também que a população do grupo etário dos maiores de 65 anos cresce 38.95% (o maior crescimento deste grupo etário em toda a área urbana de Viana do Castelo. Nesta mesma freguesia e no mesmo período cresce o grupo etário dos 0 aos 14 anos em cerca de 8.36% (o maior crescimento deste grupo etário em toda a área urbana).

A freguesia de Santa Maria Maior, no período compreendido entre 2001 e 2011, tem um crescimento populacional total de 7.09%. Verifica-se uma diminuição de 23.19% no grupo etário dos 15 aos 24 anos e um aumento do grupo etário dos maiores de 65 anos de 21.72%.

Analisando apenas as variações percentuais no grupo etário dos 65 e mais anos dentro desta área urbana, entre 2001 e 2011, verificamos que a freguesia onde mais se vê aumentar o número de idosos é a da Meadela logo seguida de Darque. Em ambas as referidas freguesias se verificam aumentos superiores a 30%, valores muito superiores à média do aumento percentual deste grupo etário em Portugal que foi de 18.69%.

Não poderíamos terminar este capítulo sem referir que a par do envelhecimento crescente que se tem verificado nos últimos anos dentro da área urbana de Viana do Castelo também ao nível da oferta de equipamentos de apoio social aos seniores se tem registado um aumento da oferta. Atualmente, todas as freguesias da área urbana têm pelo menos um centro de dia e lares da terceira idade (públicos e privados). Isto não significa que esta oferta seja suficiente face às necessidades existentes. Sabemos que a generalidade dos lares existentes (sobretudo os mais acessíveis em termos económicos) têm listas de espera. Acresce que estes equipamentos são também procurados e utilizados por pessoas que não residem especificamente dentro da mesma área geográfica. Há lares da zona urbana que são procurados por populações das aldeias e freguesias próximas.

---

Em termos de equipamentos de apoio sociocultural aos seniores da área urbana de Viana do Castelo, salienta-se também a existência de, pelo menos, duas (tanto quanto pudemos apurar) academias seniores que nos últimos anos estão em pleno funcionamento. Uma sob a alçada organizativa do Centro de Estudos Regionais e outra que é dinamizada pelo Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

### **Síntese do Capítulo**

O distrito de Viana do Castelo, sendo uma área geográfica situada no litoral português, apresenta algumas especificidades sociodemográficas que o aproximam das características dos distritos do interior país. Assim, em termos de densidades populacionais, encontramos dentro deste distrito concelhos (como, por exemplo, o de Melgaço) onde as densidades são muito inferiores às densidades médias de Portugal e às densidades médias do próprio distrito de Viana do Castelo.

Dentro da área geográfica do distrito de Viana do Castelo encontramos ainda situações demográficas, sociais e económicas relativamente contrastadas. Verifica-se um elevado contraste entre os concelhos do litoral e os do interior do distrito em termos do envelhecimento populacional e em termos dos níveis de escolarização. Consta-se que, nos concelhos do litoral, o envelhecimento, embora sendo notório, é significativamente inferior ao envelhecimento populacional acontecido nos concelhos do interior. Também os níveis de escolarização são tendencialmente mais baixos nos concelhos do interior do que nos concelhos do litoral. Esta situação aproxima-se à realidade nacional em que também o litoral de Portugal apresenta indicadores de um menor envelhecimento e uma maior escolarização relativamente ao interior do país.

Dentro da área urbana de Viana do Castelo, constituída por cinco freguesias tradicionais, deparamo-nos com a existência de algumas diversidades. As diferenciações surgem sobretudo em termos de crescimento populacional e em termos dos níveis de envelhecimento. Encontramos uma freguesia do centro histórico da cidade onde a população total diminuiu (contrariamente ao total da área urbana) e, no entanto, cresceu a população com mais de 65 anos em termos percentuais. Há ainda outras freguesias da área urbana com um significativo crescimento da sua população total mas com um muito mais significativo aumento do envelhecimento aferido pela variação percentual do grupo etário dos 65 e mais anos.

---

No próximo capítulo procederemos à análise das características sociodemográficas do grupo de seniores por nós estudado e uma reflexão sobre as respostas resultantes das entrevistas efetuadas.

## Capítulo VII. O grupo de seniores estudados

### 1. Caraterização global

Durante a nossa investigação entrevistamos um conjunto de pessoas com mais de 60 anos e residentes na área urbana de Viana do Castelo. Todos estes indivíduos tiveram um passado migratório em diversos pontos do globo e/ou do espaço português e estão reformados atualmente.

#### 1.1. Caraterísticas Sociodemográficas do Grupo de Informantes

O nosso grupo de informantes engloba 25 indivíduos dos quais, 13 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Neste grupo, a repartição por idades apresenta-se da seguinte forma: as idades variam entre os 60 e os 91 anos, sendo que 11 têm entre 60 e 69, outros 11 têm entre os 70 e os 79 e 3 têm 80 ou mais anos, tal como se pode verificar através da leitura do quadro seguinte (Tabela 24).

**Tabela 24 - Distribuição dos entrevistados por grupos de idades e por sexos**

Grupos de Idade	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Totais
60-69	5	6	11
70-79	6	5	11
80 e +	1	2	3
Totais	12	13	25

Fonte: Inquérito por entrevista

No que se refere ao estado civil, verifica-se que, no nosso grupo de 25 sujeitos, 21 são casados, 3 são viúvos e 1 é divorciado. Quanto ao número de filhos, a situação dos nossos entrevistados varia entre um mínimo de 1 filho e um máximo de 5. O número de netos varia entre 0 e 11.

Relativamente às habilitações escolares (Tabela 25) podemos dizer que elas variam entre um mínimo de "sem escolarização" (1 indivíduo) e um máximo de "mestrado" (1 indivíduo). Neste indicador, agrupando os indivíduos em níveis de escolaridade, verificamos que temos no nosso grupo de informantes 4 pessoas detentoras de cursos do ensino superior, 8 pessoas com escolaridade entre o 9º e o 12º anos, 12 pessoas com

uma escolaridade de 3ª e 4ª classe (atualmente, 3º e 4º ano do ensino básico) e 1 pessoa sem escolarização.

**Tabela 25 - Distribuição dos entrevistados por níveis de escolaridade**

Níveis de Escolaridade	Totais
Ensino superior	4
9º ano - 12º ano	8
3ª e 4ª classe	12
Sem escolaridade	1

Fonte: Inquérito por entrevista

As habilitações profissionais dos nossos informantes também variam desde o sem habilitação (11 informantes) até habilitações profissionais mais elevadas/de maior qualificação (curso de medicina, curso do magistério, de contabilidade, etc.). Neste ponto, devemos lembrar que se trata de gerações que cresceram numa época em que a oferta de formação profissional era bastante mais reduzida do que nos dias de hoje.

No quadro seguinte (Tabela 26) apresentamos uma síntese de diferentes características sociodemográficas dos nossos entrevistados.

Nas características sociodemográficas dos nossos informantes devemos destacar, para além dos aspetos relativos à escolarização, o facto de a maior parte dos sujeitos estar casada. No nosso grupo apenas temos três pessoas viúvas e uma pessoa divorciada.

Relativamente ao número de filhos dos nossos informantes, salienta-se que todos eles têm pelo menos um filho. A maior parte dos nossos indivíduos declarou ter dois filhos. Apenas dois deles declararam ter quatro filhos, uma pessoa declarou ter três filhos e uma outra pessoa disse ter cinco filhos.

Quanto ao número de netos dos nossos entrevistados, sete dos sujeitos declararam não ter netos e os outros dezoito têm um número que varia entre um neto e onze netos.

**Tabela 26 - Síntese da caracterização sociodemográfica do grupo de informantes**

<b>Nº Entrevistado</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Nº Filhos</b>	<b>Nº Netos</b>	<b>Habilitações Escolares</b>	<b>Habilitações Profissionais</b>
1	60	Fem.	casada	2	0	12º ano	contabilidade
2	75	Mas.	casado	2	4	9º ano	comercial
3	75	Mas.	casado	2	3	12º ano	comercial
4	64	Mas.	casado	2	0	12º ano	topografia
5	60	Mas.	casado	2	0	12º ano	várias
6	60	Fem.	casada	2	2	Licenciatura	várias
7	70	Fem.	casada	3	4	Licenciatura	medicina
8	76	Fem.	divorciada	1	0	Bacharelato	várias
9	60	Fem.	casada	2	0	Mestrado	magistério
10	70	Mas.	casado	2	0	9º ano	várias
11	67	Mas	casado	1	0	11º ano	nenhuma
12	71	Mas.	casado	2	4	9º ano	nenhuma
13	67	Fem.	casada	2	4	4ª classe	nenhuma
14	81	Fem.	viúva	4	6	3ª classe	nenhuma
15	91	Mas.	viúvo	2	2	4ª classe	nenhuma
16	78	Mas.	casado	4	7	4ª classe	nenhuma
17	65	Fem.	casada	2	1	4ª classe	nenhuma
18	77	Mas.	casado	2	3	4ª classe	polícia
19	73	Fem.	viúva	5	11	3ª classe	nenhuma
20	69	Mas.	casado	2	1	4ª classe	comercial
21	61	Fem.	casada	2	1	4ª classe	aux. ação médica
22	63	Mas.	casado	2	1	4ª classe	nenhuma
23	81	Fem.	casada	2	3	4ª classe	várias
24	73	Fem.	casada	2	3	4ª classe	nenhuma
25	70	Fem.	casada	2	5	nenhuma	nenhuma

Fonte: Inquérito por entrevista

Atendendo à repartição dos entrevistados por área geográfica de residência, verificamos que todos os indivíduos residem dentro da área urbana da Viana do Castelo, área esta que é composta por cinco freguesias, como referimos no capítulo anterior.

Analisando a repartição dos informantes por freguesias, verificamos que 5 residem na freguesia da Areosa, 4 residem na freguesia de Darque, 7 residem na freguesia da Meadela, 4 residem na freguesia de Monserrate e 5 residem na freguesia de Santa Maria Maior, tal como se pode verificar no quadro seguinte (Tabela 27).

**Tabela 27 - Distribuição dos entrevistados por freguesias de residência**

<b>Freguesia</b>	<b>Totais</b>
Areosa	5
Darque	4
Meadela	7
Monserrate	4
Santa Maria Maior	5

Fonte: Inquérito por entrevistas

Quanto à situação de residência verificamos também que 20 dos nossos informantes residem com familiares e apenas 5 residem sós. No nosso grupo, os que declaram residir sós são 3 viúvos, uma divorciada, e um casado. Estes indivíduos que residem sós têm todos mais de 73 anos.

Importa referir que ao longo do processo de envelhecimento, o curso de vida das pessoas conhece mudanças profundas. Na generalidade das situações, passa-se de uma vida familiar para uma vida a dois e, depois da viuvez/divórcio ou separação, a uma vida a sós - uma tendência que tem vindo a acentuar-se nas últimas gerações (Aboim, 2003). A observação do nosso grupo revela que a maior parte das pessoas reside com familiares, sobretudo com um cônjuge. As pessoas que vivem atualmente sozinhas viveram em família durante uma parte do seu curso de vida, com extensões variadas.

Tal como refere Cabral *et al.* (2013), na senioridade o facto de viver só é frequentemente associado à solidão e isolamento. A ideia de que as pessoas mais velhas estão simultaneamente separadas dos outros e dependentes deles, sobretudo quando está em causa a capacidade cognitiva e/ou funcional, faz com que a vida a sós seja percebida

---

como um problema social. Ainda que a vida a sós não constitua um quadro de vida exclusivo do grupo etário dos idosos, a vivência dessa situação na senioridade não é necessariamente idêntica à dos grupos etários mais jovens.

Contrariamente aos grupos mais jovens, para quem a vida a sós é frequentemente voluntária e desejada, nos mais velhos ela decorre, na maior parte das vezes, de acontecimentos que não dependem do próprio, como a partida dos filhos ou a morte do cônjuge. Nestes casos, não se escolhe viver sozinho; fica-se a viver só. Ainda que possa constituir uma situação involuntária ou não procurada, não significa forçosamente que seja uma situação indesejada ou que provoque necessariamente solidão (Cabral *et al.*, 2013, p. 35).

É de salientar que no subgrupo dos nossos cinco informantes que vivem sós, à questão relativa às relações sociais (**item 7** do nosso guião), três responderam que "*embora tenha amigos, por vezes sinto-me só*" e dois responderam que "*tenho amigos e nunca ou raramente me sinto só*". Nenhum destes informantes responderam "*estou socialmente isolado e sinto-me muito só*" o que poderia ser entendido como o sentimento de maior solidão. Assim, não podemos nem devemos afirmar que existe um sentimento intenso de solidão e isolamento nos nossos informantes que residem sós.

Nas Tabelas 28 e 29, apresentamos a síntese das principais características dos nossos informantes quanto à profissão exercida durante a "vida ativa", quanto ao número de anos de exercício da profissão principal, quanto ao exercício de outras profissões, quanto ao número de anos na situação de reforma, quanto ao nível de rendimento e quanto à origem do rendimento.

Relativamente às profissões exercidas pelos nossos informantes, destaca-se a grande variedade das mesmas dentro do grupo e também o facto de 17 dos indivíduos terem exercido apenas uma profissão ao longo da sua vida ativa.

Quanto ao número de anos de exercício da profissão principal, há uma variação compreendida entre os 52 anos de trabalho e os 8 anos. Neste caso verificou-se o exercício de outras profissões durante a vida laboral.

Relativamente ao número de anos na situação de reformado, no nosso grupo verifica-se uma variação entre os 23 anos e os 6 meses na reforma.

**Tabela 28 - Caracterização profissional dos informantes e anos na situação de reforma**

Nº Entrevista	Profissão principal exercida	Nº anos de exercício	Exerceu outras Profissões?	Nº de Anos na Situação de Reforma
1	F. Público	36	Não	9 anos
2	Bancário	34	Sim	17 anos
3	F. Público	36	Não	17 anos
4	Topografo	40	Não	15 anos
5	Emp. Escritório.	30	Não	3 anos
6	Prof. EB	33	Não	6 anos
7	Médica	39	Não	2,5 anos
8	Prof. EB e S	26	Não	17 anos
9	Prof. E. S.	38	Não	6 meses
10	Bancário	43	Não	4 anos
11	Emp. Escritório	34	Não	16 anos
12	Pedreiro	33	Não	11 anos
13	Costureira	8	Sim	2 anos
14	T. Agrícola	70	Não	20 anos
15	Vendedor	52	Sim	22 anos
16	Pintor Naval	48	Não	20 anos
17	Auxiliar Lar	22	Sim	12 anos
18	Polícia	35	Sim	23 anos
19	Emp. Limpeza	39	Sim	8 anos
20	Vendedor	48	Não	6 anos
21	Aux. A. Medica	42	Não	6 meses
22	Motorista	40	Não	6 meses
23	Aux. A. Medica	14	Sim	15 anos
24	Comerciante	16	Sim	11 anos
25	Op. Fabril	39	Não	15 anos

Fonte: Inquérito por Entrevista

Quanto aos níveis de rendimento, sendo tradicionalmente considerados como indicadores relevantes do estatuto socioeconómico, podemos dizer que no nosso grupo de informantes, 3 auferem menos de 500 euros, 7 recebem entre 500 e 1000 euros, 5 têm rendimentos entre 1000 e 1500 euros, 4 auferem entre 1500 e 2000 euros e 4 auferem rendimentos de mais de 2000 euros, tal como se poderá verificar na Tabela 29.

Relativamente à origem dos rendimentos, podemos dizer que todos os nossos informantes recebem pensões. Neste ponto, podemos dizer também que a origem das pensões apresenta a seguinte repartição: 11 recebem pensões da Segurança Social Portuguesa (A), 3 recebem pensões da Segurança Social de outros países (B), 5 recebem pensões portuguesas e pensões do estrangeiro (C), 2 recebem pensão portuguesa e têm rendimentos de trabalho que continuam a realizar (D) e 3 têm pensões do estrangeiro e têm também rendimentos de trabalhos que continuam a realizar (E).

**Tabela 29 - Caracterização dos níveis de rendimento dos entrevistados e sua origem**

<b>Nº Entrevista</b>	<b>Nível de Rendimento</b>	<b>Origem do Rendimento</b>
1	D	A
2	D	A
3	C	A
4	B	F
5	D	F
6	E	D
7	E	D
8	B	A
9	E	A
10	C	F
11	E	A
12	D	C
13	A	C
14	A	C
15	C	A
16	B	A
17	B	C
18	Não respondeu	Não respondeu
19	B	C
20	B	A
21	C	B
22	C	B
23	A	A
24	B	A
25	Não respondeu	B

Fonte: Inquérito por Entrevista

#### **Legenda**

**A-** Menos de 500 euros; **B-** entre 500 e 1000 euros; **C-** entre 1000 e 1500 euros; **D-** entre 1500 e 2000 euros; **E-** mais de 2000 euros.

A - Pensão da Segurança Social Portuguesa; B- Pensão da Segurança social de outro país; C- Pensão portuguesa e estrangeira; D- Pensão portuguesa e rendimentos de trabalhos que realiza atualmente; E- Pensão do estrangeiro e rendimentos de trabalhos que realiza atualmente; F- Outra origem.

---

## 1.2. Caracterização do Grupo quanto à Autonomia e quanto ao Bem-estar

Atendendo ao primeiro objetivo da nossa investigação que consiste em caracterizar os indivíduos quanto à sua autonomia, podemos desde já afirmar que a autonomia dos nossos informantes é elevada.

Para fazermos a afirmação precedente baseamo-nos das respostas dadas pelos sujeitos aos blocos e às questões seguintes: **bloco A** (Vida Autónoma), **itens 1, 2, 3, 4, 5, 6;** **bloco C** (Bem-estar Social e Ocupações Quotidianas), **itens 14, 15.**

Quanto às respostas ao **item 1** "Necessita de ajuda para cuidar de si mesmo?", 24 responderam "Não necessito de ajuda nenhuma" e apenas 1 respondeu "Necessito às vezes de ajuda em tarefas de cuidados pessoais".

Relativamente às respostas dadas ao **item 2** "Quando necessita de ajuda para cuidar de si mesmo, quem costuma dar-lhe apoio?", 11 responderam "Familiares"; 3 responderam "Quase nunca tenho ajuda", 1 respondeu "outros - empregada"; 10 não responderam. Estas 10 não respostas explicam-se pelo facto de os entrevistados não necessitarem absolutamente de ajuda nenhuma.

Quanto às respostas dadas ao **item 3** "Quando realiza tarefas domésticas (por exemplo, preparar refeições, arrumar roupas, etc.)": 16 responderam "Não necessito de qualquer ajuda"; 5 responderam "Às vezes necessito de ajuda"; 3 responderam "Necessito de ajuda nas tarefas mais difíceis" e 1 respondeu "Necessito de ajuda diária na maior parte ou em todas as tarefas".

Sobre as respostas dadas ao **item 4** "Quando necessita de ajuda para realizar tarefas domésticas, quem lhe dá apoio habitualmente?", 10 responderam "Familiares"; 2 responderam "Empregada"; 1 respondeu "Varia muito quem me ajuda"; 12 não responderam. Estas 12 não respostas justificam-se pelo facto de, no item 3, a maioria ter considerado que não necessita de qualquer ajuda.

Relativamente às respostas dadas ao **item 5** "Pensando sobre a forma como se movimenta em casa e na rua", 22 responderam "Movimento-me em casa e na rua sem qualquer dificuldade", 3 responderam "Tenho dificuldade em movimentar-me sozinho tanto em casa como na rua".

---

Quanto às respostas dadas ao **item 6** "Necessita de tratamentos de saúde regulares?", 8 responderam "Não necessito de tratamento de saúde regular; 11 responderam "Às vezes vou ao médico mas não necessito de apoio médico regular"; 3 responderam "Necessito de apoio médico regular"; 3 responderam "A minha vida depende de tratamento médico regular".

Através da análise das respostas dadas pelos inquiridos e conjugando com os critérios de avaliação usados internacionalmente, podemos dizer que o nível de autonomia na realização das tarefas básicas da vida diária (cuidados pessoais e arranjo doméstico) é muito elevado.

O nível de autonomia em termos de mobilidade e em termos de condições de saúde é também elevado. Recordamos que no contexto dos 25 inquiridos apenas 3 manifestaram que tem dificuldade em movimentar-se sozinhos em casa e na rua e que a sua vida depende do tratamento médico regular.

A rede de suporte familiar revela-se de grande importância e significado para os nossos entrevistados pois a maioria, dos que necessitam de algum apoio, recorre a elementos da família quando necessita de ajuda para realizar determinadas tarefas domésticas e de cuidados pessoais.

Da referida situação de autonomia decorrem também situações de elevada satisfação com a condição de vida tal como podemos concluir das respostas dadas ao **bloco C** (Bem-estar Social e Ocupações Quotidianas), **itens 14 e 15** e ao **bloco E** (Satisfação com a Vida), **itens 24, 25 e 26**.

Relativamente ao **item 14** "Pensando na sua vida e na forma como vive", 10 responderam "Acho que está tudo muito bem e como queria"; 14 responderam "Há muita coisa agradável mas penso que poderia ser melhor" e 1 respondeu "faltam-me muitas coisas que poderiam contribuir para o meu bem-estar".

Cabe referir que relativamente ao **item 14** foram fornecidas quatro alternativas de resposta, como se pode ver no quadro seguinte (Tabela 30), sendo que as escolhas dos nossos informantes se apresentam, preponderantemente, no sentido de existir alguma satisfação com a forma como vivem.

**Tabela 30 - Bem-estar manifestado pelos inquiridos**

<b>Pensando na forma como vive:</b>	<b>totais</b>
Acho que está tudo muito bem e como queria	10
Há muitas coisas agradáveis mas penso que poderia ser melhor	14
Faltam-me muitas coisas que poderiam contribuir para o meu bem-estar	1
Sinto que tenho uma vida muito má e desagradável	0

Fonte: Inquérito por entrevista

Neste contexto é significativo referir algumas das respostas que nos foram dadas no **item 15** ("Por favor, dê exemplos que ilustrem a opção feita na pergunta anterior") pois elas sintetizam, em nosso entender, a posição global dos nossos entrevistados relativamente ao bem-estar, à satisfação com a vida e ao que poderia ser melhor nas suas vidas.

*E1- "Sinto-me bem comigo própria. Nunca exijo de mim a superperfeição. Mas sim, estar bem, para transmitir a quem me rodeia o bom astral, ou seja, sentir-se bem".*

*E2- "Poderia ter mais e melhor saúde".*

*E3- "Costumava dizer que vivia bem com o que tinha, o que era verdade. Atualmente, atendendo à situação geral do país, começo a ter dúvidas se poderei manter aquela afirmação, se quiser continuar a gastar, como sempre fiz, de acordo com o que tinha como garantido".*

*E20- "Sinto que a minha vida é aquilo que eu quis que fosse. Podia ser melhor se eu tivesse feito por isso... mas não me posso queixar porque é aquilo que eu quis... sempre fiz aquilo que eu gostei de fazer e hoje faço na mesma aquilo que eu gosto de fazer. Não me sinto frustrado por nada que tenha feito, sinto-me mais arrependido daquilo que devia ter feito. Não me arrependo nada do que fiz. No dia-a-dia, continuo a fazer aquilo que quero".*

*E23- "Porque eu tenho saúde e posso-me manejar a fazer as minhas coisas todas, as minhas compras do dia-a-dia, eu é que faço tudo e acho-me feliz".*

*E24- "O que falta é a saúde. Se a saúde melhorasse, tudo melhorava".*

Percebemos, pelas respostas que nos foram dadas como justificação do bem-estar, que a questão da saúde e da autonomia nas tarefas básicas na vida diária aparece como elemento justificador quase constante. Também a questão da independência económica constitui outro dos elementos referidos por alguns.

---

Relativamente ao Bloco E, concernente à satisfação com a vida, é relevante assinalar que as respostas dadas ao **item 24** (Que pensa sobre a vida que tem atualmente e sobre a forma como a vive?) vêm reforçar a ideia de que a maior parte dos nossos entrevistados estão satisfeitos com a vida que têm. Transcrevemos agora algumas das respostas dadas ao **item 24** e que demonstram a referida satisfação.

*E3- "Gosto da vida que tenho e da forma como a vivo. Esforço-me pela coerência das minhas atitudes e por cumprir as minhas obrigações particulares e sociais".*

*E4- "Penso que é uma vida normal e sem muitos sobressaltos".*

*E5- "Sinceramente, penso estar bastante satisfeito com a minha vida atual neste momento e não sinto qualquer necessidade de a alterar, substancialmente".*

*E6- "Como me encontro na situação de aposentada, tenho algumas saudades dos relacionamentos da vida ativa. Ainda estou em fase de adaptação face a esta nova realidade".*

*E7- "Estou satisfeita com o que ainda faço e contente por poder ser avó de duas netas mais novas, já que das netas mais velhas, por trabalhar, não fui verdadeiramente avó".*

*E8- "Tenho uma vida calma e, às vezes, um pouco monótona. Mas, se agisse, talvez se modificasse. Não me queixo. Estou bem".*

*E9- "De um modo geral, estou satisfeita embora gostasse de ter maior controlo sobre o tempo sobretudo para poder ler mais".*

*E10- "Sou uma pessoa que não consegue estar quieta, sem fazer nada gozando a reforma, pelo que tendo o tempo todo ocupado, completa-me".*

Atendendo agora às respostas dadas ao **item 25** (Gostaria que a sua situação e a sua vida fossem diferentes? Porquê?), pudemos verificar que a generalidade dos sujeitos inquiridos não gostaria de viver a sua vida de forma diferente daquela em que vive. Aqueles que ambicionam uma situação diferente referem frequentemente a saúde como elemento explicativo. Estes entrevistados pretendem ter mais saúde e/ou melhor condição económica.

Não se percebem diferenças de género nem diferenças em função da idade na avaliação da satisfação com a vida. É de referir que os nossos inquiridos mais idosos (com mais de oitenta anos) aparentam estar tão satisfeitos com a sua vida como os menos idosos. Este facto poderá ter a ver com os bons níveis de saúde e de autonomia apresentados, com o uso de estratégias de *coping* e com o desenvolvimento da resiliência para lidar

---

com as situações adversas, tal como referem Staudinger, Freund, Linden e Maas (1999) e Afonso (2012).

Ao contrário do estereótipo que associa a velhice a tristeza e insatisfação, a maioria das pessoas velhas e muito velhas não se encontram deprimidas, apesar das perdas e acontecimentos que, geralmente, ocorrem nesta fase de desenvolvimento (...). Frente às possíveis perdas, o indivíduo, ao envelhecer, parece usar estratégias de *coping* para lidar com situações e capacidades de reserva e resistência que o protegem, ajudando-o a atenuar e até a desenvolver-se com as implicações dos acontecimentos negativos (Afonso, 2012, p. 163).

As estratégias de *coping* relacionam-se e têm a ver com a forma como o indivíduo lida com uma situação percebida como sendo desgastante. Estas estratégias são constituídas pelos esforços comportamentais e cognitivos desenvolvidos pelos indivíduos para dar resposta a situações que exigem recursos superiores àqueles de que se dispõe de imediato. Estas estratégias permitem superar dificuldades. O conceito de resiliência é usado "para descrever as características e os processos que contribuem para que as pessoas se adaptem de forma satisfatória a circunstâncias adversas" (ob. cit. p. 168).

Contudo, entendemos que a explicação mais completa e objetiva para esta situação de satisfação com a vida deve ser procurada nas trajetórias de vida vivida, numa lógica da Teoria do Curso de Vida (Dannefer e Uhlenberg, 1999), para a qual o envelhecimento é dinâmico. Um exemplo concreto do caráter dinâmico do Curso de Vida é apresentado por Laslett (1996) mostrando como o auge/apogeu da vida (momento em que a pessoa consegue o seu máximo) é diferente quando consideramos um ginasta ou, por exemplo, um escritor. O primeiro atinge o seu auge na juventude, o segundo necessita de experiência e maturidade para chegar ao apogeu. Para a generalidade das pessoas, o melhor tempo da vida (quando há saúde e estabilidade socioeconómica) surge na idade sénior (Laslett, 1996).

Apresentamos seguidamente algumas respostas dadas por alguns dos entrevistados que demonstram a sua satisfação com as situações vividas e a sua não necessidade de alterar substancialmente as respetivas condições de vida.

É de notar que as mudanças pontualmente ambicionadas e referidas incidem, basicamente, no campo da saúde. Mesmo aqueles que afirmaram ter condições razoáveis de saúde na atualidade desejam ter melhores condições nessa esfera.

---

E1- *"Não, porque me sinto bem".*

E2- *"Estou satisfeito com a vida de todos os dias, pelo que gostaria de continuar a vivê-la assim.*

E3- *"Às vezes penso que, se fosse de outra forma, talvez não fosse tão feliz como tenho sido".*

E5- *"Sinto-me bem e não encontro necessidade de a alterar nos próximos tempos".*

E17- *"Pra melhor toda a gente gostava que fosse. Pra pior tá bem assim".*

E20- *"Se fosse para ser, para que... eu pudesse de alguma forma ajudar alguém gostaria... não queria riqueza, queria melhores condições para ajudar quem precisasse".*

E23- *"Ainda não, eu pra ser diferente, ter muito dinheiro e não ter, alegria não vale a pena, assim tenho pouco mas tenho dias felizes".*

E24- *"Gostava, que fosse diferente. Que houvesse saúde".*

### **1.3.Caraterização do grupo de informantes quanto às suas atividades e ocupações**

Atendendo às respostas dadas pelo conjunto dos 25 inquiridos, podemos considerar que as atividades e ocupações indicadas, quer pelos homens (12) quer pelas mulheres (13), são de natureza muito variada. Contudo, nas entrevistadas do sexo feminino aparece sempre, nalgum momento do dia, a referência às tarefas domésticas. Este facto não é surpreendente dado que, tradicionalmente, estas tarefas estavam sobretudo atribuídas às mulheres e estamos a inquirir um conjunto de pessoas com mais de 60 anos.

Outro facto a referir sobre esta temática é a existência de diversificação das atividades e ocupações ao longo dos diferentes momentos do dia e também diversificação entre as atividades desenvolvidas durante a semana e nos fins de semana (leituras, passeios, caminhadas, exercício físico, reuniões familiares, voluntariado, jardinagem, trabalho doméstico, televisão, etc.) para a maioria dos nossos entrevistados. Apenas cinco dos nossos informantes afirmam fazer as mesmas coisas durante a semana e aos fins-de -semana. A diversificação das atividades desenvolvidas pode também contribuir para os elevados níveis de satisfação com a vida detetados na maior parte dos observados.

Os factos que acabamos de assinalar contrariam algumas das representações sociais existentes sobre os idosos, representações associadas à monotonia de vida e à passividade. Devemos ainda dizer que a atividade mais referida para a ocupação dos

---

períodos noturnos - independentemente do sexo e das habilitações escolares - é "ver televisão". Esta realidade não é surpreendente e, pensamos não se tratar de uma opção exclusiva dos idosos a residir naquela área geográfica nem de uma ocupação exclusiva do grupo etário em apreço.

É de referir que um dos objetivos do nosso trabalho tem a ver com a identificação de elementos relevantes na educação informal dos sujeitos entrevistados. Para atingirmos tal objetivo introduzimos algumas questões no nosso guião de entrevista relativas à ocupação dos tempos durante a semana e nos fins de semana e relativas às ocupações preferidas pelos inquiridos.

Assinala-se que as rotinas diárias de algumas das nossas entrevistadas incluem, para além da realização das tarefas domésticas, a frequência de uma academia sénior, o arranjo do jardim e/ou quintal e tarefas de cuidado de outras pessoas.

Nas rotinas diárias de alguns dos nossos entrevistados (masculinos) incluem-se, para além do visionamento da televisão, a realização de atividades desportivas (onde incluímos as caminhadas), a frequência de uma academia sénior e a utilização do computador. No nosso grupo de informantes, aqueles que optaram por frequentar uma academia sénior apresentam também mais elevados níveis de escolarização.

A generalidade dos nossos entrevistados demonstra conhecimentos e preocupações sobre a necessidade de praticar atividade física e intelectual como elementos potenciadores da sua qualidade de vida, do seu bem-estar e da sua autonomia. Estes conhecimentos e preocupações não foram adquiridos durante o processo de escolarização nem através da educação formal como se depreende das respostas dadas à pergunta 26 do nosso guião ("Acha que durante a sua vida teve educação ou preparação para lidar com a sua situação atual de pessoa reformada e com mais idade?). Os conhecimentos sobre as melhores estratégias para lidar com o avanço da idade e com o envelhecimento foram adquiridos sobretudo durante o ciclo de vida e fora da escola.

Nos quadros seguintes (Tabelas 31 e 32) sintetizamos as respostas dadas pelos nossos entrevistados relativamente às suas ocupações diárias e durante os fins de semana.

**Tabela 31 - Caracterização dos inquiridos relativamente às suas ocupações durante a semana**

<b>Nº do entrevistado</b>	<b>Manhã</b>	<b>Tarde</b>	<b>Noite</b>
<b>1</b>	<i>Academia Sénior e trabalho doméstico</i>	<i>Academia Sénior e leitura</i>	<i>Trabalho doméstico e um pouco de televisão</i>
<b>2</b>	<i>Aulas na Academia Sénior e trabalho voluntário na Cruz Vermelha Portuguesa</i>	<i>Aulas, trabalho voluntário e leitura na biblioteca</i>	<i>Leitura e ver televisão</i>
<b>3</b>	<i>Atividade física, obrigações familiares, blog, Academia Sénior</i>	<i>Academia Sénior, obrigações familiares, atividade paroquial, resolução de interesses pessoais e blog</i>	<i>Televisão, leitura, blog</i>
<b>4</b>	<i>Frequento a Academia Sénior.</i>	<i>Frequento a Academia Sénior</i>	<i>Juntamo-nos com os nossos filhos que são solteiros. Vejo televisão</i>
<b>5</b>	<i>Academia Sénior, assuntos pessoais e Internet</i>	<i>Academia Sénior, assuntos pessoais e algum trabalho doméstico</i>	<i>Ouçõ música, vejo televisão e faço alguma leitura</i>
<b>6</b>	<i>Tarefas domésticas</i>	<i>Lazer</i>	<i>Tarefas domésticas, televisão ou saída para o exterior</i>
<b>7</b>	<i>Escola (Academia Sénior) e em casa</i>	<i>Escola (Academia Sénior) e a acompanhar os netos e a trabalhar em casa</i>	<i>Ver as notícias do dia, a ler e, às vezes, a ir ao cinema</i>
<b>8</b>	<i>Passeio o cão, trato da higiene pessoal e da casa e trato da refeição</i>	<i>Dou um bom passeio a pé, vou ao cinema ou vou às compras</i>	<i>Passeio o cão, vejo televisão e durmo</i>
<b>9</b>	<i>Trato da casa, vejo o correio eletrónico, arranjo o jardim, por vezes passeio, preparo o almoço.</i>	<i>Vejo programas culturais no canal Art ou France 5, passeio</i>	<i>Faço companhia ao meu marido, leio ou vejo filmes com o marido</i>
<b>10</b>	<i>Tenho o tempo todo muito ocupado</i>	<i>Tenho o tempo todo muito ocupado</i>	<i>Tenho o tempo todo muito ocupado</i>
<b>11</b>	<i>Depois de acordar como é normal vou-me arranjar depois tomar o pequeno almoço, depois para passar um pouco de tempo: vou ao centro da cidade, ou então em casa entretido</i>	<i>O plano é igual</i>	<i>Vou para o computador e deito-me à uma, duas da manhã</i>

	<i>com o computador, qualquer coisa dessas para ocupar o tempo</i>		
<b>12</b>	<i>Dar de comer aos cães, aos animais, de resto ando na casa, no jardim</i>	<i>Estou por casa</i>	<i>Estou por casa</i>
<b>13</b>	<i>Levanto-me, vou cuidar da minha mãe, vou enxugá-la, vou virá-la, vou dar-lhe o pequeno almoço, preparo-a, depois venho fazer o meu, almoçar</i>	<i>Cuidar da minha mãe, dar-lhe o almoço, depois dar-lhe o lanchinho, e assim</i>	<i>A mesma coisa e de resto um bocadinho no jardim, cuidar do quintal</i>
<b>14</b>	<i>De manha estou na cama até quando me apetece, depois tomo o pequeno almoço, vou deitar alguma coisa às galinhas aos cães, entretenho-me por ai a varrer o terreiro até a hora de fazer o comer</i>	<i>Como e ponho-me aqui a ver televisão, telejornal, dá a seguir uma novela que era a que estava a dar, e eu entretenho-me a ver (riso)</i>	<i>Vejo as novelas</i>
<b>15</b>	<i>Ponho-me a pé quando a empregada chega, vou tomar o café e depois vou-me lavar e depois vou-me vestir e depois venho para aqui até cerca de um quarto para o meio dia ela vem me buscar aqui, vem-me chamar, estou lá em cima até à uma e meia venho outra vez para aqui.</i>	<i>Vou embora às 17h30, dar um passeio</i>	<i>Repouso e vejo televisão</i>
<b>16</b>	<i>Vou dar uma volta, vou passear, fazer o ritual da marcha</i>	<i>À tarde também</i>	<i>À noite não saio, vejo televisão</i>
<b>17</b>	<i>Vou pra fisioterapia porque dependo dela pra sobreviver.</i>	<i>Vou-me entretendo a fazer as coisas da minha casa devagarinho</i>	<i>Vejo televisão e descanso</i>
<b>18</b>	<i>Levanto-me às seis e meia, faço o meu teste porque sou diabético. Depois sendo sete e meia vou dormir porque tomo medicação que sou obrigado a dormir.</i>	<i>Entretenho-me</i>	<i>Ai, agarro-me à minha mulher que é um amor. Mas, também vejo a novela</i>

	<i>Depois levanto-me aí lá prá dez e meia, tomo o meu banho, barbeio-me, visto-me e faço a minha vida quotidiana da casa, ajudo.</i>		
<b>19</b>	<i>Faço limpeza e comida</i>	<i>Geralmente saio</i>	<i>Vejo televisão e durmo</i>
<b>20</b>	<i>O trivial. Fazendo as minhas ocupações diárias, por exemplo ir ao supermercado, e ajudando em casa naquilo que se pode. E também, lá está, ler e ajudar alguém naquilo que necessite</i>	<i>Faço coisas semelhantes às que faço de manhã</i>	<i>Televisão</i>
<b>21</b>	<i>Para já tenho-me ocupado bem, com o meu quintal.</i>	<i>Convidar amigos a comer, o que é quase sempre, que assim sei que não estou sozinha. Nem vejo o tempo passar</i>	<i>Televisão</i>
<b>22</b>	<i>Casa e o jardim</i>	<i>Casa e o jardim</i>	<i>Casa e a televisão</i>
<b>23</b>	<i>Levanto-me às seis e meia da manhã todos os dias, preparo os medicamentos para o meu marido, depois dou-lhe o pequeno-almoço a ele e o pequeno-almoço pra mim, ele vai pra cama deitar-se outra vez até às dez e meia, onze horas e eu fico na lida da casa, se tenho roupa passar vou passar, se tenho roupa para meter na máquina vou meter, se tenho coisinhas pra fazer no quintal, ervas pra arrancar vou arrancar e se tenho compras pra ir fazer também vou.</i>	<i>É o almoço que faço, ele vem almoçar e almoçamos, arrumo a cozinha e depois vou descansar um bocado</i>	<i>Renda que a minha distração é fazer renda</i>
<b>24</b>	<i>Habitualmente em casa. Fazer a vida de casa, pronto</i>	<i>Estou muitas vezes por casa</i>	<i>Vejo um bocado de televisão</i>

25	<i>Quer que lhe diga a verdade olhe, às 9 da manhã ponho-me a pé, às 10 tenho os netos. Ocupo o meu dia assim, com os meninos</i>	<i>Ao meio dia tenho tudo à mesa (netos) e às 7 horas da tarde vão-se embora. Ocupo o meu dia assim, com os meninos</i>	<i>Vejo televisão</i>
----	---	---	-----------------------

Fonte: Inquérito por Entrevista

**Tabela 32 - Caracterização dos inquiridos relativamente às suas ocupações durante o fim de semana**

<b>Nº do entrevistado</b>	<b>Manhã</b>	<b>Tarde</b>	<b>Noite</b>
1	<i>Reparto o tempo com os filhos maiores</i>	<i>Descanso</i>	<i>Converso com os filhos maiores</i>
2	<i>Hidroginástica e caminhar</i>	<i>Hidroginástica e caminhar</i>	<i>Ver televisão e assistir a algum espetáculo</i>
3	<i>Atividade na paróquia</i>	<i>Família, eventos e lazer</i>	<i>Alguma atividade nos blogs</i>
4	<i>Encontro vários amigos no café. Faço compras</i>	<i>Às vezes lavo automóveis, o meu e os dos meus filhos</i>	<i>Descanso e vejo televisão</i>
5	<i>Desporto, ciclismo no sábado e cozinho algumas vezes</i>	<i>Descanso, passeio e trato de satisfazer as necessidades dos meus filhos para a semana seguinte. Tenho um filho a estudar no Porto.</i>	<i>Ouçó música, vejo televisão e leio alguns livros</i>
6	<i>Tarefas domésticas</i>	<i>Tarefas diferenciadas, saídas para o exterior e lazer</i>	<i>Em casa. Televisão</i>
7	<i>A tratar da casa</i>	<i>A ler vários jornais e jardinar</i>	<i>A ver notícias na TV e a ler</i>
8	<i>Geralmente, ao fim de semana faço o mesmo que durante a semana</i>	<i>Geralmente, ao fim de semana faço o mesmo que durante a semana</i>	<i>Geralmente, ao fim de semana faço o mesmo que durante a semana</i>
9	<i>Viajo, desloco-me para outra casa</i>	<i>Dedico-me às filhas e a outras pessoas de família</i>	<i>Sempre que posso passeio</i>
10	<i>Estou sempre ocupado com muitas coisas</i>	<i>Estou sempre ocupado com muitas coisas</i>	<i>Estou sempre ocupado com muitas coisas</i>

<b>11</b>	<i>Não será muito diferente, só vimos buscar o meu sogro, vamos sair com ele, dar uma volta com ele, é só ai que difere de resto é tudo igual</i>	<i>Não será muito diferente, só vimos buscar o meu sogro, vamos sair com ele, dar uma volta com ele, é só ai que difere de resto é tudo igual</i>	<i>Não será muito diferente, só vimos buscar o meu sogro, vamos sair com ele, dar uma volta com ele, é só ai que difere de resto é tudo igual</i>
<b>12</b>	<i>A mãe dela (esposa) está encamada, também não pode ir muito longe, de maneira que pouco saímos</i>	<i>A mãe dela (esposa) está encamada, também não pode ir muito longe, de maneira que pouco saímos</i>	<i>A mãe dela (esposa) está encamada, também não pode ir muito longe, de maneira que pouco saímos</i>
<b>13</b>	<i>Vou à piscina</i>	<i>Depois venho e almoço, trato da minha mãe e depois vou ao cemitério</i>	<i>vejo televisão e acabou o dia</i>
<b>14</b>	<i>É a mesma coisa da semana. Não tenho dia certo para dar voltinhas, quando me apetece vou.</i>	<i>É a mesma coisa da semana. Não tenho dia certo para dar voltinhas, quando me apetece vou.</i>	<i>É a mesma coisa da semana. Não tenho dia certo para dar voltinhas, quando me apetece vou.</i>
<b>15</b>	<i>Ao fim de semana, por norma, comer fora porque a empregada não vem, ela vem só de manhã põe-me o almoço, faz a cama e vai embora, venho aqui a casa... e vou dar um passeio</i>	<i>Ao fim de semana, por norma, comer fora porque a empregada não vem, ela vem só de manhã põe-me o almoço, faz a cama e vai embora, venho aqui a casa... e vou dar um passeio</i>	<i>Ao fim de semana, por norma, comer fora porque a empregada não vem, ela vem só de manhã põe-me o almoço, faz a cama e vai embora, venho aqui a casa... e vou dar um passeio</i>
<b>16</b>	<i>Ao fim de semana eu e a minha mulher cultivamos o silêncio de estar em casa sem mais ninguém</i>	<i>Ao fim de semana eu e a minha mulher cultivamos o silêncio de estar em casa sem mais ninguém</i>	<i>Ao fim de semana eu e a minha mulher cultivamos o silêncio de estar em casa sem mais ninguém</i>
<b>17</b>	<i>No fim de semana é igual à semana e fazer mais umas limpezas aqui em casa</i>	<i>No fim de semana é igual à semana e fazer mais umas limpezas aqui em casa</i>	<i>No fim de semana é igual à semana e fazer mais umas limpezas aqui em casa</i>
<b>18</b>	<i>Ao fim de semana é igual à semana</i>	<i>Ao fim de semana é igual à semana</i>	<i>Ao fim de semana é igual à semana</i>
<b>19</b>	<i>No fim de semana vou passar o dia a casa de uma filha e à noite volta para a minha casa</i>	<i>No fim de semana vou passar o dia a casa de uma filha e à noite volta para a minha casa</i>	<i>No fim de semana vou passar o dia a casa de uma filha e à noite volta para a minha casa</i>
<b>20</b>	<i>Convivendo, se possível, com a família</i>	<i>Convivendo, se possível, com a família</i>	<i>Convivendo, se possível, com a família</i>
<b>21</b>	<i>Saímos ou então família. Ontem aqui eramos 20 ao meio-</i>	<i>Saímos ou então família. Ontem aqui eramos 20 ao meio-</i>	<i>Saímos ou então família. Ontem aqui eramos 20 ao meio-</i>

	<i>dia</i>	<i>dia</i>	<i>dia</i>
<b>22</b>	<i>Visito familiares ou amigos</i>	<i>Visito familiares ou amigos</i>	<i>Visito familiares ou amigos</i>
<b>23</b>	<i>Nos fins de semana vou à feira ao domingo de manhã</i>	<i>Faço o almoço. Quando o meu filho ca está se a gente vai sair, vamos sair, se não está vou almoçar às vezes à minha filha.</i>	<i>Renda e televisão</i>
<b>24</b>	<i>Se sairmos de casa para tomarmos café ou apanhar sol... Saio mais ao fim de semana para passear</i>	<i>Se sairmos de casa para tomarmos café ou apanhar sol... Saio mais ao fim de semana para passear</i>	<i>Se sairmos de casa para tomarmos café ou apanhar sol... Saio mais ao fim de semana para passear</i>
<b>25</b>	<i>É sozinha com o marido em casa, umas vezes a ver televisão outras vezes é em casa, isso, é como me apetece</i>	<i>É sozinha com o marido em casa, umas vezes a ver televisão outras vezes é em casa, isso, é como me apetece</i>	<i>É sozinha com o marido em casa, umas vezes a ver televisão outras vezes é em casa, isso, é como me apetece</i>

Fonte: Inquérito por Entrevista

Analisando agora as atividades preferidas pelos nossos informadores para ocupação dos seus tempos (**item 18** do nosso guião de entrevista) verificamos que existe uma grande diversificação das mesmas sendo que existem algumas atividades preferidas pelas entrevistadas e pelos entrevistados. Assim, as atividades de passeio (onde incluímos as "caminhadas"), leitura e televisão aparecem referidas com bastante frequência.

As atividades referidas revelam a preocupação com a realização de movimento físico para preservar a saúde e também a preocupação com a manutenção de alguma atividade intelectual através da leitura e da frequência de uma academia sénior por parte de alguns sujeitos. O visionamento dos programas televisivos (sobretudo programas de notícias) e a preocupação em "sair de casa" podem ser entendidos como uma preocupação de manutenção de algum contacto, envolvimento com a sociedade e com o mundo em geral. Podemos dizer que existe uma perceção, por parte dos nossos inquiridos, do impacto negativo que pode ter nas suas vidas o isolamento e a solidão.

Conjugando a análise das respostas dadas ao **item 18** (relativo às atividades preferidas) com as respostas dadas ao **item 19** (sobre a frequência com que desenvolve as atividades) verificamos que uma parte substancial dos inquiridos realiza as suas atividades preferidas com frequência semanal e/ou diária (Tabela 34). Podemos afirmar

que este facto contribui também para os elevados níveis de satisfação com a condição de vida.

Devemos salientar também que as respostas dadas pelos nossos entrevistados relativamente às suas ocupações quotidianas permitiram-nos perceber que poucos são os que têm a seu cargo o cuidado de familiares em situação de dependência. Este facto contribui, em nosso entender, para os elevados níveis de autonomia e para a satisfação com a vida apresentados pelos sujeitos.

Seguidamente apresentamos um quadro (Tabela 33) que sintetiza as respostas dadas pelos inquiridos relativamente às suas atividades preferidas.

**Tabela 33 - Síntese relativa às atividades preferidas pelos entrevistados para ocupação do tempo**

Nº do entrevistado	1ª atividade	2ª atividade	3ª atividade
1	<i>Leitura</i>	<i>Passeios</i>	<i>Televisão</i>
2	<i>Desporto</i>	<i>Passeios</i>	<i>Voluntariado</i>
3	<i>Escrever, assegurar a atividade nos blogs</i>	<i>Desporto, voluntariado, televisão e leitura</i>	<i>Lazer e passeios diversos</i>
4	<i>Faço caminhadas com várias associações</i>	<i>Faço manutenção em casa, aparelhos e reparações</i>	<i>Vejo televisão</i>
5	<i>Ouvir música</i>	<i>Ler livros</i>	<i>Ver televisão</i>
6	<i>Saídas para o exterior: passeios e jardinagem</i>	<i>Voluntariado desporto (marcha e piscina)</i>	<i>Televisão e leitura</i>
7	<i>Leitura</i>	<i>Ver televisão (notícias e séries)</i>	<i>Jardinagem e voluntariado</i>
8	<i>Passeios</i>	<i>Jardinagem</i>	<i>Televisão e leitura</i>
9	<i>Pintura</i>	<i>Preparar peças de vestuário e adorno para as minhas filhas</i>	<i>Convívio com amigos e com a família</i>

		<i>e para amigos</i>	
<b>10</b>	<i>Desporto e cargos diretivos em associações desportivas</i>	<i>Passeios</i>	<i>Leitura e televisão</i>
<b>11</b>	<i>Seria o desporto, habitualmente sou um pouco sedentário</i>	<i>Televisão</i>	<i>Computador</i>
<b>12</b>	<i>Ver televisão</i>	<i>Tratar do jardim</i>	(não referiu)
<b>13</b>	<i>Piscina</i>	<i>Jardinagem</i>	<i>Televisão, à noite</i>
<b>14</b>	<i>Ver televisão</i>	<i>Ando por ai, solto as galinhas e tomo conta delas</i>	(não referiu)
<b>15</b>	<i>É isto, não faço outra coisa, destas brincadeiras, enfim, miniaturas, como vê, desde as alfaias, cristos (...).</i>	<i>Televisão, gosto de ver o futebol, mas pouco como vejo mal</i>	(não referiu)
<b>16</b>	<i>Leitura</i>	<i>Televisão e música</i>	<i>Trabalhar no anexo para a casa...pintar a casa toda</i>
<b>17</b>	<i>Já fiz, já fiz teatro de revista e gostei imenso mas neste momento não faço nada</i>	<i>Vejo televisão que é a única coisa que eu neste momento posso fazer</i>	(não referiu)
<b>18</b>	<i>Gosto de ler</i>	<i>Ver televisão</i>	(não referiu)
<b>19</b>	<i>Ver televisão</i>	<i>Jogar as cartas</i>	<i>Ir com as amigas beber café</i>
<b>20</b>	<i>Ler</i>	<i>Estar com os amigos</i>	<i>Ginástica</i>
<b>21</b>	<i>Caminhar, mas com pessoas que me acompanhem e andem rápido</i>	<i>Atividades de grupo, como jogos de cartas</i>	<i>Andar no monte</i>
<b>22</b>	<i>Caminhar</i>	<i>Televisão</i>	<i>Jardinagem</i>
<b>23</b>	<i>Fazer renda que é a minha distração que eu tenho melhor</i>	<i>Jardim, vou até aí ao meu quintal</i>	<i>Caminhadas logo de manhã</i>

<b>24</b>	<i>Televisão</i>	<i>Leitura</i>	<i>Jardinagem</i>
<b>25</b>	<i>Jardinagem</i>	(não referiu)	(não referiu)

Fonte: Inquérito por Entrevista

**Tabela 34 - Síntese relativa à frequência com que são desenvolvidas as atividades preferidas pelos entrevistados**

<b>Nº do entrevistado</b>	<b>1ª atividade</b>	<b>2ª atividade</b>	<b>3ª atividade</b>
<b>1</b>	Diariamente	Mais Espaçadamente	Diariamente
<b>2</b>	Semanalmente	Semanalmente	Diariamente
<b>3</b>	Diariamente	Diariamente	Semanalmente
<b>4</b>	Mais espaçadamente	Semanalmente	Diariamente
<b>5</b>	Diariamente	Diariamente	Diariamente
<b>6</b>	Diariamente	Semanalmente	Diariamente
<b>7</b>	Diariamente	Diariamente	Semanalmente
<b>8</b>	Diariamente	Mais Espaçadamente	Diariamente
<b>9</b>	Mais Espaçadamente	Mais Espaçadamente	Semanalmente
<b>10</b>	Diariamente	Diariamente	Diariamente
<b>11</b>	Nunca, por causa da anca	Diariamente	Diariamente
<b>12</b>	Diariamente	Mais Espaçadamente	Não referiu
<b>13</b>	Semanalmente	Diariamente	Diariamente
<b>14</b>	Diariamente	Diariamente	Não referiu
<b>15</b>	Diariamente	Diariamente	Não referiu
<b>16</b>	Diariamente	Diariamente	Mais espaçadamente
<b>17</b>	Mais espaçadamente	Diariamente	Diariamente
<b>18</b>	Diariamente	Diariamente	Não referiu
<b>19</b>	Diariamente	Diariamente	semanalmente
<b>20</b>	Diariamente	Diariamente	semanalmente
<b>21</b>	Diariamente	Diariamente	semanalmente
<b>22</b>	Diariamente	Diariamente	Diariamente
<b>23</b>	Diariamente	Semanalmente	Semanalmente
<b>24</b>	Diariamente	Diariamente	Mais Espaçadamente
<b>25</b>	Semanalmente	Não referiu	Não referiu

Fonte: Inquérito por Entrevista

---

#### 1.4. Caracterização dos entrevistados quanto às suas relações sociais e intergeracionais

Atendendo ao que nos foi dito sobre os relacionamentos sociais e familiares mantidos pelo grupo de seniores estudados (**Bloco B** do nosso guião de entrevista), devemos referir que a maioria dos inquiridos afirma relacionar-se quotidianamente com várias pessoas de diferentes idades embora também refiram sempre que tais relacionamentos foram mais intensos e diversificados no passado, sobretudo devido às atividades profissionais desenvolvidas durante a vida ativa/laboral. Os contactos com outros elementos da família também aparecem referidos como acontecendo frequentemente ou diariamente pelo que a noção de "isolamento social dos idosos" constante nalgumas teorizações aparece aqui largamente contrariada.

Assim, no **item 7** do nosso guião de entrevista solicitamos aos sujeitos para falarem sobre as relações com outras pessoas e colocamos algumas alternativas de resposta sendo que 16 responderam "Tenho amigos e nunca ou raramente me sinto só"; 8 reponderam "Embora tenha amigos por vezes sinto-me só"; 1 respondeu "Tenho alguns amigos mas sinto-me muitas vezes só".

No **item 8** do nosso guião de entrevista ("Pensando nas suas relações com a sua família, em termos de frequência de contactos"), 23 responderam "Tenho contacto habitual e diário com a minha família" e 2 responderam "Embora tenha família, o meu contacto com ela existe apenas em determinados dias da semana".

No **item 9** do nosso guião de entrevista ("Pensando nas suas relações habituais com os amigos e/ou familiares, em termos de proximidade afetiva"), 20 responderam "São quase sempre muito próximas e afetivas e 5 responderem "São às vezes próximas e afetivas".

No **item 10** do nosso guião de entrevista ("Pensando nas suas relações habituais com amigos e/ou familiares em termos de idades"), 18 responderam "As pessoas com quem me relaciono são de diferentes idades"; 4 responderam "As pessoas com quem me relaciono são quase todas da minha idade" e 3 responderam "As pessoas com quem me relaciono são quase todas muito mais jovens".

---

O facto de uma maioria dos nossos entrevistados manter habitualmente relações com pessoas de diferentes idades poderá também relacionar-se com a sua elevada satisfação com a vida.

Relativamente ao **item 11** (No passado, teve mais ou menos contactos e relacionamento social com pessoas de outras gerações e idades? Por favor, fale-nos sobre este assunto) tivemos diferentes respostas que passamos a apresentar devido à sua relevância para a análise e caracterização da situação relacional e social do nosso grupo de informantes.

*E1- "Sim, tive mais contacto. A nível profissional procurei sempre harmonizar o relacionamento com os mais novos, passando-lhes os meus conhecimentos, e dos mais velhos receber e conciliar com os meus, de modo a que houvesse sempre equilíbrio".*

*E2- "Convivi com algumas pessoas de outras idades que me transmitiram diversos ensinamentos, que tão úteis têm sido para a minha vida"*

*E3- "Naturalmente, tive mais contactos por força da natureza da minha atividade profissional feita em escolas públicas, como administrativo. No primeiro terço da minha vida fiz um contacto muito intenso como amador de teatro e na atividade desportiva que praticava.*

*E4- "No passado vivia em Luanda (Angola) e tinha os meus pais e irmãos. A minha mãe tinha dois irmãos casados e com filhos que viviam próximo da nossa residência. Portanto, eu convivi com os meus tios e primos e tinha vizinhos da minha idade e brincávamos juntos".*

*E5- "Sim, tive relações com pessoas de outras idades, nomeadamente mais velhas. Quando entrei para a EDP, em Lisboa, tive muitos relacionamentos com colegas mais velhos, que podiam ser meus pais, e inclusive penso que para alguns fui considerado o filho que eles nunca tiveram".*

*E6- "Sim, tive mais relacionamento. Relacionamentos favoráveis e sem conflitos".*

*E7- "Profissionalmente, sempre trabalhei com jovens".*

*E8- "Tive contactos e relacionamento social com pessoas de muitas gerações e idades. Colegas e alunos com diversas idades".*

*E9- "No passado tive mais contacto com pessoas de outras gerações e idades pois trabalhei em escolas onde havia alunos e colegas de diferentes idades".*

*E10- "Devido à situação profissional tive uma panóplia muito grande de contactos e relacionamentos com diferenças grandes de idades".*

*E11- "Eu acho que desde que uma pessoa esteja no mundo actualmente tem contacto com mais velhas e mais novas. É a troca de experiência intergeracional que é importante até certo ponto".*

**E12-** *"Por um lado não tenho grande relações com pessoas mais novas, sei que bom, não são como no nosso tempo é verdade, os tempos mudaram, as gerações mudaram, à época que fomos criados, mas não tenho nada contra (...) sim é verdade".*

**E13-** *"Tive mais mas até me sinto bem, tenho uma grande amiga, sinto-me bem, pronto enfim".*

**E14-** *"Sim convivia,convivia mais sim".*

**E15-** *"Sim, bom, tudo isso, respeitei-os e eles também me respeitaram, eu convivia com toda a gente porque batia à porta de cliente para vender as máquinas de costura, e para as concertar de forma que entrava em qualquer casa do mais baixo ao mais alto nível (...)".*

**E16-** *"Poucos, só no trabalho, alguns indivíduos que trabalhavam comigo".*

**E17-** *"Sim, tive contactos com pessoas de idade. Aliás, foi o meu trabalho, eu própria tratava de pessoas de idade. E foi sempre o meu trabalho, foi tratar de pessoas idosas".*

**E18-** *" Sim, tive mais contacto com pessoas de outras gerações e raças. Ora (...) Gerações... Foi nos meus anos de sessenta e quatro ou sessenta e cinco que fomos pra África, foi. Eu fui pra Policia em trinta de Outubro, foi em sessenta. Fui pra Policia e em sessenta e três fui pra África".*

**E19-** *"Tive quase sempre relações com pessoas mais novas que eu. Mais com mais novas do que com mais velhas. E tive sempre muito boas relações com as pessoas que me rodearam".*

**E20-** *" Sim. Tive, tive. Durante a minha juventude convivi de perto com pessoas mais idosas do que eu, com as quais aprendi muito. Para mim foi uma escola. Realmente hoje sinto-me com mais conhecimentos a respeito da vida do que se não tivesse contacto com essas pessoas. Evidente que nunca deixei de ter contacto com pessoas da minha faixa etária, com os quais também aprendi e continuo a aprender todos os dias. Por isso acho que o que aprendia até hoje com os mais velhos e com os mais novos são uteis até hoje, até porque vivemos na era das novas tecnologias e o conhecimento dos mais jovens é-me muito útil nesse sentido".*

**E21-** *"Sim, sim. Trabalhava numa clinica, onde trabalhava com os mais velhos. Vivi 43 anos com muita, muita gente. Apaixonei-me muito pelas pessoas de idade. Assisti à morte dos meus patrões até ao fim. Criei 3 filhos no meu trabalho que não eram meus... ficaram sem a mãe e eu criei-os. Vivi 43 anos com muito amor, coisas que ficam na memória... mas com muito gosto! Eu gostei muito do meu trabalho... nunca pensei "porque é que faço isto", chatices... nunca, nunca... gostava mesmo do meu trabalho, até ao fim. E tenho muitas saudades, eu acho que se pudesse voltar, voltava. Gosto de estar cá mas ainda me custa cá estar sem ter aquele contacto que tinha com eles. Eu tenho de sair todos os dias... eu tenho de falar com alguém, não é só estar com o meu marido, eu tenho de... Eu preciso mesmo de ter contacto com as pessoas... quando tu vives 40 anos com muita gente todos, todos os dias... não te podes fechar assim... eu não conseguia, não, não... eu tenho de matar as saudades... acho que seria uma doença para mim ficar fechada".*

*E22- "Tive mais contacto com pessoas mais novas".*

*E23- "Sim, porque eu estive a servir e andei ... Era nova e as minhas patroas eram mais velhas do que eu".*

*E24- "Tive mais, porque era mais nova".*

*E25- "Sim, tive contactos com muita gente. Antigamente foi com franceses, tive na França e boas relações com todos entre franceses, portugueses e todos. Tive sempre boas relações com eles".*

Depois da análise das respostas dadas pelos entrevistados, verifica-se que apesar de quase todos contactarem, presentemente, com pessoas de diferentes idades, no passado os contactos intergeracionais foram mais intensos e frequentes do que no presente. Para justificar esta situação de maior frequência de contactos intergeracionais no passado, a maioria dos inquiridos referiu a profissão exercida na vida ativa que, pela sua natureza, implicava relacionamentos com pessoas de várias idades. Assim, com a entrada na situação de reforma os contactos intergeracionais gerados na esfera profissional cessaram.

Relativamente ao **item 12** (Quando se encontra com os seus amigos de que costumam conversar?), cabe salientar que as respostas foram bastante diversificadas. Uma parte do grupo referiu os problemas do quotidiano, da vizinhança e da vida política. Outro conjunto dos inquiridos referiu os assuntos de saúde e familiares e um outro conjunto dos sujeitos salientou a variedade dos temas tratados. Passamos a apresentar algumas das respostas dadas que demonstram o que acabamos de referir.

*E3- "Normalmente, sobre assuntos da atualidade em função da sua relevância: Política geral e local, desporto e religião. Mas, também problemas relacionados com a vida da comunidade onde me situo".*

*E9- "Com os meus amigos costumo conversar da vida afetiva e familiar e também de assuntos de saúde".*

*E17- "Basicamente de tudo. Família, coisas diárias, basicamente tudo".*

*E25- "De tudo. De tudo um pouco".*

Relativamente ao **item 13** (Quando se encontra com a sua família quais são os principais temas de conversa?) as repostas apresentadas pelos entrevistados não são substancialmente diferentes das dadas no item anterior. Contudo, é atribuída maior relevância à discussão dos problemas de natureza familiar e que têm sobretudo a ver

com o futuro das gerações mais jovens (filhos e netos). A esta questão as respostas também fazem mais alusão aos assuntos de saúde. Os problemas de saúde são referidos com insistência e não apenas nas respostas a esta questão concreta. A referência a esta temática está de acordo com a revisão de literatura efetuada onde diversas investigações focam a importância que os problemas de saúde adquirem para os seniores, o que está relacionado com a própria evolução biológica do organismo das pessoas.

Apresentamos seguidamente algumas respostas dadas que demonstram o que acabamos de afirmar relativamente aos temas de conversa com as pessoas de família.

*E1- "Temas relacionados com a "crise", com o recordar da família antiga (histórias), com a saúde, os filhos e procurar saber (género curiosidade) a minha genealogia".*

*E2- "Os mais variados. Desde saúde, política, aproveitamento escolar dos netos, férias, etc.".*

*E3- "Interesses familiares, coisas de família sem qualquer aspeto particular. Raramente outros".*

*E5- "São diversos os temas de conversa. Falamos dos meus dois filhos, dos estudos deles e do futuro deles, da família da minha mulher, sou filho único, e também de generalidades".*

*E8- "O tema da saúde foca-se sempre e de como andam os nossos filhos e os seus descendentes também são assuntos infalíveis".*

*E14- "Um pouco de tudo mas a saúde e as coisas da família são sempre faladas".*

*E24- "Também são temas variados mas a saúde aparece sempre".*

### **1.5. Identificação da experiência migratória dos sujeitos na sua história de vida**

Importa referir que um outro objetivo da nossa investigação consiste em identificar a experiência migratória dos sujeitos na sua história de vida. Para atingir o mencionado objetivo, incluímos no nosso "guião de entrevista" um bloco (**Bloco D - História de Vida e Passado Migratório**) com perguntas relativas ao passado migratório dos entrevistados (**itens 20, 21, 22, 23**). As questões colocadas destinaram-se a obter informações e narrativas sobre os momentos de migração e sobre a experiência vivida pelos informantes.

Apresentamos seguidamente uma tabela que sintetiza algumas características do passado migratório dos nossos entrevistados e que resulta das informações que nos foram dadas durante as entrevistas.

**Tabela 35 - Passado migratório dos informantes**

Nº do entrevistado	Locais de migração	Nº de anos de migração
1	Angola (Luanda).	23 anos
2	Lisboa e Porto	4 anos
3	Vila Nova de Gaia, Barcelos, Ponte de Lima	7 anos
4	Angola e Lisboa	28 anos
5	Lisboa	35 anos
6	França (Alsácia e Paris)	8 anos
7	Alentejo e Porto	24 anos
8	Coimbra	2 anos
9	França	4 anos
10	Coimbra	11 anos
11	Angola	4 anos
12	Timor e França	31 anos
13	França	12 anos
14	França	20 anos
15	Lisboa e Monção	28 anos
16	Índia	3 anos
17	França e Setúbal	38 anos
18	Moçambique	14 anos
19	França	40 anos
20	Porto e Moçambique	55 anos
21	França	42 anos
22	França	40 anos
23	Lisboa e Moçambique	14 anos
24	Porto	27 anos
25	França	39 anos

Fonte: Inquérito por entrevista

Relativamente ao passado migratório dos nossos informantes destaca-se a variedade dos percursos sendo que poderemos agrupar essas trajetórias em três grandes grupos, correspondentes a diferentes **áreas geográficas de migração**: um grupo que emigrou para França, um outro grupo que esteve migrado nas nossas ex-colónias (Angola, Moçambique e Índia) e um outro grupo que esteve migrado nas nossas maiores cidades do litoral (Lisboa, Porto, Coimbra).

No grupo dos entrevistados que estiveram migrados em França encontramos 10 sujeitos. No grupo dos que estiveram migrados nas ex-colónias encontramos 8 indivíduos. No grupo dos que estiveram migrados em cidades portuguesas encontramos 12 indivíduos.

Dentro dos três grandes grupos encontramos subgrupos de pessoas que acumularam diferentes experiências migratórias: nas ex-colónias e numa grande cidade portuguesa, numa ex-colónia e no estrangeiro e no estrangeiro e numa cidade portuguesa. Neste ponto devemos esclarecer que 5 dos nossos entrevistados estiveram migrados em diferentes locais pelo que incluímos 5 indivíduos em mais do que um dos referidos grupos.

Quanto aos tempos ou duração do período de migração dos nossos informantes eles variam, globalmente, entre os 2 e os 55 anos, tal como podemos verificar pela leitura da Tabela 35.

Apresentamos agora duas narrativas produzidas pelos nossos entrevistados com maiores e menores tempos de duração da sua migração. Nestas narrativas notamos a heterogeneidade dos percursos de vida migratória dos nossos sujeitos.

*E20 "Resumindo, a minha vivência desde que tenho conhecimento da minha existência... eu nasci numa freguesia do concelho de Ponte de Lima que é Rebordões- Souto. Ai com uns 6 anos foi viver para a Queijada. Ai permaneci, fiz a instrução primária e aos 14 anos fui viver para o Porto. Ai, me mantive durante muitos anos. Estudei na escola Gomes Teixeira, o curso de comercial, de noite, já que de dia tinha de trabalhar. Entretanto faço a vida militar, sou mobilizado para Moçambique, faço lá 26 meses de serviço militar. Depois regresssei a metrópole e a partir daí comecei a pensar na minha vida e em constituir família. Casei com 25 anos, e foi um início muito difícil, porque os tempos eram brutalmente maus, quer em termos políticos quer em termos económicos. Mas com muito sacrifício e com muita força, eu e a minha companheira conseguimos dar a volta ao texto. Dessa união nasceram dois filhos... entretanto, a minha vida de casado teve altos e baixos, como toda a gente. Mas tudo se passou com maior ou menos dificuldade, claro que sempre com muitos sacrifícios. Casei, e tive sempre o objetivo de trabalhar por conta própria. Venho da tropa, antes do casamento, e sou*

*contratado por uma empresa de Lisboa, para abrir uma loja de decoração no Porto... antes de ir a Lisboa tive uma conversa seria com os meus, na altura patrões, porque a parte salarial oferecida era muito aliciante. Chegamos a conclusão de que não me podiam dar as condições que me estavam a oferecer, com muito pena minha e dos meus patrões, porque disseram que se pudessem que me mantinham, mas que quando eu quisesse voltar era bem-vindo. Estive em Lisboa durante meses, enquanto se organizava a abertura da loja (...)"(55 anos de migração).*

*E2- "Nasci na Freguesia de Santa Maria Maior, em Viana do Castelo. Estudei na Escola Primária do Carmo e depois na Escola Industrial e Comercial Nuno Álvares, onde concluí o Curso Geral do Comércio. Trabalhei em Viana do Castelo numa empresa do ramo automóvel e depois num organismo de coordenação económica, tendo depois concorrido a um Banco, onde exerci funções durante 34 anos, nas cidades de Lisboa, Porto e Viana do Castelo. Durante a minha vida profissional nunca deixei de dar a minha colaboração a diversas instituições, o que me permitiu conviver com diversas pessoas, algumas delas que fazem parte do núcleo de amigos que tenho. Além de adquirir uma grande experiência de como se gere e de como se atua à frente de uma qualquer associação" (4 anos de migração).*

Após a leitura e análise dos discursos dos entrevistados percebemos que, mesmo nos casos em que a migração durou menos anos, essa experiência deixou marcas significativas em termos de amigos que se mantiveram e em termos de aprendizagem pessoal e profissional.

Do conjunto das narrativas produzidas pelos sujeitos sobre as suas histórias de vida, conseguimos extrair 3 grandes tipos de perfis, em termos do **momento e razão da migração**: um perfil em que a migração aconteceu durante a infância e juventude para acompanhar a saída da família (neste caso, os sujeitos acompanhavam os pais e começaram por estudar no local de migração e só depois iniciaram a vida laboral), um outro perfil em que a migração aconteceu já na vida laboral e adulta com o objetivo de o próprio informante ir trabalhar, e um outro grupo em que a migração aconteceu devido sobretudo à guerra colonial.

Agora, apresentamos apenas os dados relativos a alguns dos entrevistados pois uma apresentação exaustiva tornaria este texto excessivamente longo e monótono. Extrato de narrativa correspondente ao primeiro perfil antes referido:

*E6- "Nasci em Portugal e aqui permaneci até aos cinco anos. Emigrei com os meus pais para França e aí estudei e permaneci até aos treze anos. Depois regresssei a Portugal e aqui estudei num colégio interno até ao antigo 5º ano. De seguida fiz a Escola Normal de Viana do Castelo e depois trabalhei em diversas freguesias como professora do 1º ciclo. Num determinado momento senti necessidade de voltar a estudar e retomei novamente o percurso escolar. Concluí o*

---

*Secundário e entrei no ensino Superior (Curso Francês/Português). Na reta final, concluí na ESE a formação em Ensino Precoce da Língua Estrangeira. Acompanhei estágios de Francês no 1º ciclo. Profissionalmente, trabalhei no 1º e 2º ciclos e na Telescola e terminei a minha carreira na gestão de agrupamento como vice-presidente com acumulação do ensino do Francês Precoce. Durante a minha vida vivi sempre dividida entre duas realidades culturais, França e Portugal. Tenho 2 filhos, um com 38 anos e uma mais jovem com 35. Tenho 2 netos, um de cada filho, de 3 e 10 anos".*

Atendendo à narrativa que apresentamos e que se assemelha a outras que nos foram feitas, verificamos que, apesar de a experiência migratória vivida pela narradora não ter sido muito longa em termos de número de anos (8 anos), acabou por ser determinante mesmo na opção profissional (ensino do Francês) feita e vivida em Portugal.

Continuando a aprofundar a experiência migratória desta informante, colocamos questões relativas aonde esteve, sobre quanto tempo esteve, sobre o que fez, sobre como chegou ao sítio de migração, sobre o que mais recorda desse tempo e sobre o que aprendeu de mais significativo durante o tempo de migração. Retivemos as seguintes respostas da entrevistada nº 6:

*E6- a) "Estive em França, na Alsácia e em Paris".*

*b) "Dos cinco aos treze anos permanentemente e depois, dos treze aos vinte anos, durante as férias escolares de junho a novembro".*

*c) "Estudei e fiz férias".*

*d) "Cheguei com os meus pais. O meu avô trabalhava (em França) para um patrão que tinha uma empresa que se dedicava à construção civil, no pós-guerra. Progressivamente, o meu avô chamou os filhos para junto dele".*

*e) "Recordações agradáveis da infância e da juventude".*

*f) "Aprendi a ver as coisas de maneira diferente. Numa determinada situação há várias soluções e pontos de vista. Sou muito tolerante perante as diferentes culturas. Adoro o respeito pela diferença".*

*g) "Para mim, foi muito agradável estava integrada num ambiente familiar e a integração cultural foi progressiva. Tive sempre todo o apoio da entidade patronal da qual o meu pai dependia".*

Pelo discurso emitido pela entrevistada percebemos o quão marcante foi a experiência migratória nas suas perspetivas de vida e na aquisição de capacidades de desenvolvimento pessoal e social.

Apresentamos agora uma narrativa correspondente ao segundo perfil de migrante que antes enunciamos e que corresponde ao da saída de Portugal, na idade adulta, para ir trabalhar.

*E22- "Foi aqui que eu nasci e fui com 20 anos para França. Estive lá 40 anos e agora pedi a minha reforma e viemos os dois. Agora o chato é estarmos entre cá e lá. Há coisas familiares... o meu trabalho foi sempre de camionista. Tirei lá a carta, e fiquei 40 anos no mesmo patrão. Era o que pagava melhor. Tínhamos muitas regalias... Por exemplo dava-nos roupa para o trabalho... Agora no 1º de Maio dava-nos sempre uma garrafa de whisky... Agora é que foi proibido. Dava todos os anos. No Natal (...). Sim, senhora. Nunca teve queixa nenhuma e tenho saudades dele! Ainda agora antes de vir, fizeram um banquete de despedida... Foi uma maravilha. Tenho saudades. Foi uma família. Era uma casa de família!(...)Eu fui para lá porque a vida da lavoura era muito má. Disse ao meu pai que queria ir, que se ele não me quisesse levar que eu ia sozinho. Ele disse-me para esperar mais um bocado porque me ia dar uma cabeça de gado para eu criar. Aguentei até aos 20 anos, depois fui em Dezembro. Fui a salto, a salto de coelho por essas montanhas fora! E assim fui, com 20 anos. Cheguei lá, ainda tive de arranjar a papelada toda. Comecei logo a trabalhar na empresa onde fiquei toda a vida. Tinha mais propostas para fábricas, mas não queria estar fechado, não era para mim. Estive três dias à experiência e depois fiquei. O meu patrão é uma pessoa conhecida... é presidente de um clube de futebol. Alta sociedade de França. É uma pessoa que tem sociedades por toda a França. E em muito lado, até em Marrocos".*

As razões apresentadas para o início do processo migratório foram as difíceis condições de vida e de trabalho na área geográfica de origem ("*Eu fui para lá porque a vida na lavoura era muito má*").

Percebemos pela narrativa feita, que os laços com o local de migração permanecem de alguma forma, mesmo depois do regresso (neste caso, laços com a família que ficou e com a pessoa do patrão) pois, em muitos casos, ficaram os filhos e os netos a trabalhar ou a estudar no local para onde se emigrou.

Continuando a aprofundar a experiência migratória deste informante, colocamos, mais uma vez, questões relativas a onde esteve, sobre quanto tempo esteve, sobre o que fez, sobre como chegou ao sítio de migração, sobre o que mais recorda desse tempo e sobre o que aprendeu de mais significativo durante o tempo em que esteve fora de Viana do Castelo. Retivemos as seguintes respostas do entrevistado nº 22:

- a) Estive em França, em muitos sítios de França e também do Norte de África.*
- b) Estive lá 40 anos.*
- c) Fui sempre camionista e por tal viajei muito por França e por outros sítios mas, o meu patrão sempre foi francês.*

d) *Cheguei a salto.*

e) *Tenho mais saudades dos meus colegas. O que me deixou mais pena foi os filhos e a netinha.*

f) *Recordo, por exemplo, o que eu construí e que agora quero gozar.*

Da narrativa produzida e das respostas dadas pelo entrevistado antes citado, extraímos a ideia de que o tempo de migração, tendo sido um período de grande envolvimento profissional, foi também marcante em termos familiares e afetivos pelo facto de ter deixado amigos e família no local de migração.

Apresentamos agora o estrato de uma narrativa correspondentes ao terceiro perfil antes referido e que corresponde à migração associada à guerra colonial.

*E11- "Em Lisboa e em Angola, em Lisboa estudei até aos 9 anos, depois foi o tal caso que lhe falei à pouco, que estive aqui 2 anos aqui em Caminha e em Viana do Castelo, depois regresssei a Lisboa e fiz o curso complemenar de liceu. Quando estive em Angola não fazia nada fui para lá com 16 anos e vim para cá com 18, de maneira que vivia com os meus pais, depois cá estive na Força Aérea, e cumpri também o serviço militar em Angola. Quando sai da Força Aérea então empreguei-me. Há tantas memórias que não sei qual delas tem mais valor ou intensidade é um bocado complicado, não sei talvez quando andasse com o meu grupo de amigos no jardim zoológico e isso tudo, nós moravamos mesmo em frente ao jardim zoológico iamoss para lá todos os dias, talvez esses tempos."*

A profundando a experiência migratória deste nosso informante foi-nos dito o seguinte:

*E11- "a) Angola*

*b) 4 anos*

*c) Fiz o serviço militar.*

*d) Mandaram-me para lá.*

*e) Recordo-me da guerra e das saídas para o mato mas também da camaradagem com os colegas.*

*f) Acho que aprendi muito do que sei sobre as pessoas.*

*g) Foram experiências muito marcantes quer em Lisboa quer em Angola".*

Verificamos que a saída para a migração aconteceu de forma imposta para este grupo de pessoas. Todos os indivíduos referem a sua experiência migratória como muito marcante e enriquecedora em termos pessoais, apesar de nalguns casos não ter sido muito longa e ter correspondido apenas ao tempo de cumprimento do serviço militar.

---

## 2. Os diversos olhares sobre o envelhecimento

### 2.1. A perspectiva dos mais escolarizados

Atendendo agora às respostas dadas ao **item 26** ("Acha que durante a sua vida teve educação ou preparação para lidar com a situação com a sua situação atual de pessoa reformada e com mais idade?") do nosso guião de entrevista pelos informantes com escolarização mais elevada (acima do 9º anos), cabe referir que uma parte relevante destes sujeitos diz que durante a sua vida se foi preparando para a situação de reformado (a) embora não tivesse participado em formações escolares (cursos) específicas para o envelhecimento e para a situação de reforma.

Percebe-se no discurso destas pessoas que a preparação foi acontecendo com o decorrer das vicissitudes e acontecimentos vividos durante a existência e de forma progressiva. Apenas dois dos entrevistados referem rotundamente a sua não preparação para lidar com a situação de reforma. Um destes indivíduos apresenta maiores dificuldades relativamente à sua mobilidade física o que constitui certamente um fator explicativo para a maior dificuldade em lidar com a vida presente.

Passamos agora a apresentar as respostas dadas pelos nossos entrevistados mais escolarizados, relativamente à questão 26 do guião de entrevista.

*E1- "Sim. Ao longo da vida de trabalho sempre senti uma predisposição para este tempo" (12º ano).*

*E2- " Sim, tive" (9º ano).*

*E3- "Sim" (12º ano).*

*E4- "Acho que sim, pela experiência que passei" (12º ano).*

*E5- "Penso que estou perfeitamente preparado psicologicamente para lidar com a situação atual e futura, se claro, tiver saúde e puder ser autónomo a nível motor e psicológico" (12º ano).*

*E6- "Não. Pensamos que nunca chegamos a esta idade e ela chega" (Licenciatura).*

*E7- "Acho que me fui preparando ao longo da vida" (Licenciatura).*

*E8- "Não tive muita, mas acho que nos vamos educando e vamos aprendendo em cada dia que passa. Há dias em que não nos apercebemos que estamos na reforma" (Bacharelato).*

E9- *"Não. Nunca tive um curso sobre o assunto, apenas as circunstâncias da vida. Não estamos preparados para lidar com a doença"* (Mestrado).

E10- *"Fui preparando a situação de reforma de acordo com aquilo que sentia e me dava prazer"* (9º ano).

E11- *"Sim ... qualquer pessoa tem, a via empírica vai levar a pessoa a essa conclusão"* (11º ano).

E12- *"Não no sentido que quando me reformei vim para aqui assim houve uma temporada que repousei um bocado, depois cheguei a ponto que fiquei paralisado, os músculos, queria me levantar e já não podia, queria me mexer e já não me mexia, não tenho que me mexer, tenho que fazer alguma coisa porque se não paro mesmo"* (9º ano).

Os discursos produzidos pelos nossos inquiridos mais escolarizados colocam em relevo uma progressividade experiencial na preparação para a situação vivida na fase de reforma. As situações decorrentes dos problemas com a saúde apresentam-se como as de maior dificuldade vivencial e como as de mais difícil aceitação.

## 2.2. A perspetiva dos menos escolarizados

Procedendo à análise das respostas dadas pelos entrevistados menos escolarizados ao **item 24** do guião de entrevista, relativo à sua preparação para a situação de aposentação e reforma, verificamos que alguns destes nossos entrevistados associaram a questão aos quantitativos monetários recebidos dos organismos financiadores das reformas. O mesmo não aconteceu com os nossos entrevistados com escolarização mais elevada. Sobre o assunto das expectativas económicas prévias para a situação, sobressai a expectativa prévia de recebimento de uma pensão maior. É de salientar que este grupo de entrevistados é também aquele conjunto de informantes que auferem pensões mais baixas.

A generalidade das respostas dadas à questão 24 pelos entrevistados menos escolarizados, e quando não associam esta pergunta aos montantes monetários, não difere substancialmente das respostas fornecidas pelos entrevistados mais escolarizados. Ambos os grupos (os mais e os menos escolarizados) fazem alusão à preparação para a velhice/reforma que adveio da experiência de vida e do percurso pessoal.

Passamos a apresentar as respostas dadas pelos entrevistados com mais baixas escolarizações à referida questão.

E13- *"Nunca contei com isto, não estava à espera, lidei, lidei bem e prontos, e estou bem, é aquele bocadinho que vem todos os meses e prontos"* (4ª classe).

E14- *"Nunca pensei nisso, os meus pais que eram meus pais mais velhos nunca tiveram reforma"*(3ª classe).

E15- *"Educação verdadeiramente tive enquanto fui pequeno, os meus pais eram severos, deram-me educação suficiente, para aquilo que vejo não há educação (...).Naquele tempo era uma educação muito rigorosa"* (4ª classe).

E16- *"Tive a preparação da vida diária"* (4ª classe).

E17- *"Sim. Eu fui reformada antecipadamente por doença mas pronto, ninguém está preparado para ter uma doença (...). Uma doença ... prolongada como eu tenho e como muitas pessoas têm e ninguém está preparada pra isto mas pronto"* (4ª classe).

E18- *"Sim, tive preparado, foi sempre a minha ideia, quando eu trabalhei na fábrica disse, esta vida não é pra mim e assim tentei, concorri à Policia e por aí fora fui aumentando a minha cultura"* (4ª classe).

E19- *"Sim. Tive sempre esse sentido que um dia ia-me encontrar sozinha"* (3ª classe).

E20- *"Não é fácil, mas nós vamos aprendendo com os mais idosos e eu tenho aprendido com eles. E estou aprender coisas que eu espero aplicar quando tiver mais idade. Quero-me preparar para essa altura. Quero aceitar a vida que tenho sem lamentações e sem constrangimentos"* (4ª classe).

E21- *"Sim, sim. Sinto-me bem"* (4ª classe).

E22- *"Não, custou-me muito ter de me reformar. Nunca pensei que os anos passassem assim tão depressa. O que me deixou mais pena foi os filhos e a netinha que ficaram em França"* (4ª classe).

E23- *"Não, agora já não, já não penso nisso. Tive mas sempre pensei que me dessem mais dinheiro. Mesmo quando me reformei por causa da doença do meu marido, eu sempre pensei que viria a receber mais. Ora, eu reformei-me com sessenta e seis anos, já tenho oitenta e um e ainda só tenho aquele dinheiro, não dava para um prato de sopa se não fosse o vencimento do meu marido, não dava um prato de sopa e ia dormir ou na casa dos filhos ou... na rua. Eles haviam de comer com esse dinheiro"* (4ª classe).

E24- *"Não, mas também a vida ensina-nos muito. Não há escola melhor do que é a vida. Uma pessoa chega à 3ª idade com muita sabedoria, porque a vida nos ensinou"* (4ª classe).

E25- *"Sim, sim"* (Sem escolarização).

Nos discursos produzidos pelos nossos entrevistados menos escolarizados sobre a sua preparação para a situação de reforma sobressai também a progressividade da adaptação

---

à situação de reformado(a) e a dificuldade na aceitação e vivência das situações de doença.

As situações decorrentes dos problemas com a saúde apresentam-se como as de maior dificuldade vivencial e como as de mais difícil aceitação quer para os mais escolarizados quer para os menos escolarizados.

Conjugando os níveis de escolarização com as profissões exercidas durante a vida ativa e com os montantes das pensões recebidas podemos dizer que o subgrupo dos entrevistados com menos escolarização é também aquele que é composto por pessoas dos estratos sociais mais baixos. Neste contexto, é de assinalar a não diferenciação na forma de preparar a velhice em função do estrato social de pertença dos nossos entrevistados. Nos indivíduos inquiridos, independentemente do estrato social a que pertencem, a preparação para a senioridade foi acontecendo durante o curso de vida.

### **2.3. O passado migratório e as vivências da senioridade**

Analisando o passado migratório dos nossos informantes e relacionando tal passado com as atuais vivências da situação de reforma e da senioridade, verificamos que não existe, aparentemente, uma relação direta entre o local geográfico onde se esteve migrado e a vivência atual da situação de reforma e senioridade.

Como antes referimos, a generalidade dos nossos entrevistados está bastante satisfeita com a sua vida e não quereria vivê-la de forma substancialmente diferente.

Importa agora aprofundar as características da experiência migratória vivida e a sua relação com a situação atual dos nossos informantes. Assim, os nossos entrevistados que estiveram mais anos migrados (entrevistados nº 19, 20, 21 e 22) produziram os seguintes discursos sobre as respetivas situações (**item 14. Pensando na sua vida e na forma como vive** e **item 15. Por favor, dê exemplos que ilustrem a opção feita na pergunta anterior**):

E19- (40 anos de migração em França, 3ª Classe) *"Há muitas coisas agradáveis mas penso que poderia ser melhor"*.

*"Coisas que podiam ser melhores... um supor... ao nível de saúde, ao nível de ter de viver sozinha, vá lá, vivo sozinha, podia viver com alguém. É a esse nível"*.

---

E20- (55 anos de migração em França, 4ª Classe) *"Há muitas coisas agradáveis mas penso que poderia ser melhor"*.

*"Sinto que a minha vida é aquilo que eu quis que fosse. Podia ser melhor se eu tivesse feito por isso... mas não me posso queixar porque é aquilo que eu quis... sempre fiz aquilo que eu gostei de fazer e hoje faço na mesma aquilo que eu gosto de fazer. Não me sinto frustrado por nada que tenha feito, sinto-me mais arrependido daquilo que devia ter feito. Não me arrependo nada do que fiz. No dia-a-dia, continuo a fazer aquilo que quero"*.

E21- (42 anos de migração no Porto e em Moçambique, 4ª Classe) *"Acho que está tudo bem e como queria"*.

*"Estou contente, nada posso dizer que me vai mal... tenho saúde. Poder aproveitar um bocadinho do que fizemos até hoje. Não estou nada arrependida, estou muito contente pelo passo que demos e... temos conseguido aproveitar os amigos que temos cá"*.

E22- (40 anos de migração em França, 4ª Classe) *"Acho que está tudo bem e como queria"*.

*"Estou bem, graças a Deus"*.

Neste contexto, atendendo aos discursos produzidos pelos nossos entrevistados com um passado migratório mais longo salienta-se a situação de satisfação com a situação vivida, sendo que aquilo que é apontado como podendo ser melhor é a saúde. A entrevistada nº 19 refere também que vive sozinha e gostaria de ter companhia.

Passamos agora a apresentar alguns discursos produzidos pelos nossos entrevistados que estiveram menos tempo migrados (entrevistados nº 2, 8, 9, 11 e 16) relativamente à sua situação (**Itens 14 e 15**):

E2 - (4 anos na migração em Lisboa e Porto, 9º Ano) *"Há muitas coisas agradáveis mas penso que poderia ser melhor"*.

*"Ter mais e melhor saúde"*.

E8 - (2 anos na migração em Coimbra, Bacharelato) *"Há coisas agradáveis mas penso que poderia ser melhor"*.

*"Poderia ter melhor saúde"*.

E9 - (4 anos na migração em França, Mestrado) *"Há muitas coisas agradáveis mas penso que poderia ser melhor"*.

*"Poderia ser melhor porque gostaria de ter tempo e condições para fazer jardinagem e fazer mais viagens"*.

---

E11 - (4 anos na migração em Angola, 11º Ano) *"Há muitas coisas agradáveis mas penso que poderia ser melhor".*

*"Se estivesse em Lisboa estaria melhor".*

E16 - (3 anos na migração na Índia, 4ª Classe) *"Há muitas coisas agradáveis mas penso que poderia ser melhor".*

*"Na minha vida em geral, há imensas coisas que nos afetam. A vida social, a situação social especialmente a idosa. Há coisas agradáveis mas poderia de longe ser muito melhor".*

Analisando os discursos produzidos, a generalidade dos nossos entrevistados com menos tempo de migração refere que há muitas coisas agradáveis nas suas vidas mas que elas poderiam ser melhores. Sobre o que poderia ser melhor referem a saúde, a necessidade de conhecer ou estar noutros lugares, a falta de tempo para desenvolver alguma atividade preferida e a preocupação com a situação social, nomeadamente, a das pessoas idosas. É de salientar que dentro deste grupo que migrou menos tempo encontramos sujeitos com uma escolarização mais elevada do que no grupo que esteve mais tempo migrado. O que acabamos de referir tem certamente que relacionar-se com as condições de vida e a situação dos emigrantes durante o tempo de migração.

Passando a analisar as afirmações produzidas sobre as respetivas vidas com a origem dos rendimentos (reformas) recebidos, procuramos verificar se existiria alguma diferença na satisfação com a vida em função de se receber ou não uma reforma proveniente do estrangeiro. Para tal agrupamos as narrativas em dois grupos: um que recebe apenas pensões portuguesas e outro que recebe pelo menos uma pensão do estrangeiro.

Apresentamos agora o conjunto de narrativas dos seniores que recebem pelo menos uma pensão proveniente de um país estrangeiro e relativas aos **itens 24** (Que pensa sobre a vida que tem e sobre a forma como a vive?) e **25** (Gostaria que a sua situação e a sua vida fossem diferentes? Porquê?).

E12 (Pensão 1500-2000 euros) - *"Bem".*

*"Mudar disto acho que não. Estou bem, prefiro continuar assim".*

E13 (Pensão inferior a 500 euros) - *"A minha vida está bem".*

*"Talvez, o modo de viver que não era como aqui, não sei, não sei lhe explicar, lá outra coisa era outro ambiente, se tivesses essa hipótese era capaz de ir, para viver, gostava de ir mais um bocadinho."*

E14 (Pensão inferior a 500 euros) - *"Eu gostava de mudar e mudava se os meus filhos estivessem em casas particulares eu gostava de ir para onde a eles mas é tudo apartamentos e eu não me dou fechada e não me dou fechada e eu gosto de sair a porta e sair para o terreiro ou para a rua ou para um sitio qualquer, num apartamento todo o dia não consigo, mas gostava de estar com eles e eles querem que eu vá..."*

*"Gostaria de estar com os meus filhos se eles tivessem outras casas e com quintal".*

E17 (Pensão entre 500 e 1000 euros) - *"Às vezes acho-a monótona e... E é como eu digo, tenho altos e baixos, momentos alegres, momentos que... Que me dá pra cantar e outros momentos que... Que me dá para chorar".*

*"Pra melhor toda a gente gostava que fosse. Pra pior tá bem assim".*

E19 (Pensão entre 500 e 1000 euros) - *"Penso bem, estou sozinha, estou viúva mas... De momento estou bem. É agradável".*

*"Não. Estou bem como estou".*

E21 (Pensão entre 1000 e 1500 euros) - *"Penso que para já está tudo bem. Relaxo bastante... enquanto vamos organizando os nossos afazeres".*

*"Sim, sim. Os meus pais educaram-nos, somos 9, e temos todos a mesma mentalidade... Já aqui temos amigos e convivemos com muita gente, e ter amigos na nossa casa e ir à casa deles. É a maior riqueza que podemos ter do nosso país é a educação".*

E22 (Pensão entre 1000 e 1500 euros) - *"Vivo bem, graças a Deus, sinto bem. Estou bem".*

*"Não, custou-me muito ter de me reformar. Nunca pensei que os anos passassem assim tão depressa. O que me deixou mais pena foi os filhos e a netinha".*

E25 (Não quis dizer o montante da pensão) - *"Bem, vivo bem graças a Deus".*

*"Não".*

No conjunto de seniores que recebem pensões do estrangeiro encontramos uma grande diversidade nos montantes monetários auferidos por estes pensionistas e encontramos também uma atitude de conformismo com a situação vivida. Alguns referem o gosto que teriam em estar mais próximos dos filhos e dos netos.

Apresentamos seguidamente um conjunto de narrativas produzidas por seniores que recebem reformas de Portugal e relativas aos **itens 24** (Que pensa sobre a vida que tem e

sobre a forma como a vive?) e **25** (Gostaria que a sua situação e a sua vida fossem diferentes? Porquê?).

E1 (Pensão entre 1500 e 2000 euros) - *"É o colher dos frutos semeados. Sinto-me feliz, podendo fazer felizes os que me rodeiam".*

*"Não, porque me sinto bem".*

E2 (Pensão entre 1500 e 2000 euros) - *"É uma vida muito mais calma, em que procuro diariamente ocupar-me em diversas situações".*

*"Estou satisfeito com a vida de todos os dias, pelo que gostaria de continuar a vivê-la assim.*

E3 (Pensão entre 1000 e 1500 euros) - *"Gosto da vida que tenho e da forma como a vivo. esforço-me pela coerência das minhas atitudes e por cumprir as minhas obrigações particulares e sociais".*

*"Às vezes penso que, se fosse de outra forma, talvez não fosse tão feliz como tenho sido".*

E4 (Pensão entre 500 e 1000 euros) - *"Penso que é uma vida normal e sem muitos sobressaltos".*

*"Não. Pela minha experiência de vida que tive em Angola".*

E5 (Pensão entre 1500 e 2000 euros) - *"Sinceramente, penso estar bastante satisfeito com a minha vida atual neste momento e não sinto qualquer necessidade de a alterar, substancialmente".*

*"Sinto-me bem e não encontro necessidade de a alterar nos próximos tempos".*

E6 (Pensão de mais de 2000 euros) - *"Como me encontro na situação de aposentada, tenho algumas saudades dos relacionamentos da vida ativa. Ainda estou em fase de adaptação face a esta nova realidade".*

*"Ainda estou em fase de adaptação".*

E7 (Pensão de mais de 2000 euros) - *"Estou satisfeita com o que ainda faço e contente por poder ser avó de duas netas mais novas, já que das netas mais velhas, por trabalhar, não fui verdadeiramente avó".*

*"Não".*

E8 (Pensão entre 500 e 1000 euros) - *"Tenho uma vida calma e, às vezes, um pouco monótona. Mas, se agisse, talvez se modificasse. Não me queixo. Estou bem".*

*"Não muito, porque já não tenho idade para sentir grandes desequilíbrios na forma de viver. Gosto de me sentir segura".*

E9 (Pensão de mais de 2000 euros) - *"De um modo geral, estou satisfeita embora gostasse de ter maior controlo sobre o tempo sobretudo para poder ler mais".*

---

*"Não, a minha vida está bem. Não gosto de ser dona de casa mas tem que ser".*

E10 (Pensão entre 1000 e 1500 euros) - *"Sou uma pessoa que não consegue estar quieta, sem fazer nada gozando a reforma, pelo que tendo o tempo todo ocupado, completa-me".*

*"Tal como já disse possivelmente seria difícil".*

E11 (Pensão de mais de 2000 euros) - *"Normal, conforme lhe disse se estivesse em Lisboa estava melhor."*

*"Sim, porque estive habituado aquele reboição da cidade, isto aqui é um bocado parado, já assim sem movimento, na aldeia pior ainda, são essas recordações."*

E15 (Pensão entre 1000 e 1500 euros) - *"Penso que ... não sei, melhor não sei, mais não posso exigir, tou satisfeito, sinto-me satisfeito mais ainda por ter os familiares bem na vida também, tanto as filhas como os netos".*

*"Não, peço a Deus que não seja pior".*

E16 (Pensão entre 500 e 1000 euros) - *"É boa...em princípio não estou doente aparentemente e tenho uma vida familiar boa. (...) A reforma para mim foi uma libertação. Ainda dizem que os reformados se aborrecem...é impossível".*

*"Não ia deixar a minha família para viver uma vida que mais gostássemos de isolamento... não dá... tem que ser assim como é e mais nada".*

E18 (Não revelou o montante da pensão) - *"Vivo na paz de Deus, não ponho mais nada, vivo na paz de Deus".*

*"Eu não sou ambicioso na vida, nunca fui e como nunca fui ambicioso nem invejoso daquilo que os outros têm, por isso Deus deu-me esta minha obrigação de cumprir, que é o meu caso, que tenho de a ter até morrer. Ambições não tenho mais nenhuma".*

E20 (Pensão entre 500 e 1000 euros) - *"É boa".*

*"Se fosse para ser, para que... eu pudesse de alguma forma ajudar alguém gostaria... não queria riqueza, queria melhores condições para ajudar quem precisasse".*

E23 (Pensão inferior a 500 euros) - *"Ainda não, eu pra ser diferente, ter muito dinheiro e não ter, alegria não vale a pena, assim tenho pouco mas tenho dias felizes".*

*"Como vivo? Eu graças a Deus vivo bem, só vivo mais triste por a doença do meu marido, de resto...".*

E24 (Pensão entre 500 e 1000 euros) - *"A qualidade de vida podia ser melhor... não é má... podia haver mais saúde...".*

*"Gostava, que fosse diferente. Que houvesse saúde".*

---

É de salientar que no conjunto destes inquiridos que auferem pensões provenientes de Portugal também se verifica uma grande disparidade nos montantes monetários recebidos. Nota-se também que estes informantes estiveram sobretudo migrados nas cidades portuguesas e nas ex-colónias. Neste grupo, os poucos que estiveram no estrangeiro fizeram-no na primeira fase da vida e a migração aconteceu sobretudo para acompanhar os pais. No conjunto destes informantes, a maior parte da vida laboral foi passada em território português (ou sob o domínio de Portugal na época da migração).

### **Síntese do Capítulo**

Neste capítulo começamos por fazer uma caracterização sociodemográfica global do nosso grupo de informantes, nomeadamente quanto à idade, sexo, estado civil, número de filhos, número de netos, habilitações escolares e profissionais, local de residência na área urbana de Viana do Castelo, profissão ou profissões exercidas durante a vida ativa, número de anos de exercício da profissão, montante da pensão recebida e origem desta. Nestes indicadores, verificamos a existência de uma grande heterogeneidade dentro do grupo, sendo que todos os sujeitos têm mais de 60 anos e estiveram migrados durante um determinado período da sua vida.

Seguidamente procedemos à caracterização dos sujeitos quanto à sua autonomia e quanto ao seu bem-estar. Neste ponto, verificamos que todos eles residem em suas casas e também verificamos a existência de um elevado nível de autonomia na maioria dos nossos inquiridos pois a generalidade dos mesmos afirmou não precisar de ajuda na realização das tarefas básicas da vida diária.

Apuramos também que a vida da maioria dos nossos sujeitos não depende de tratamentos médicos e/ou de saúde regulares.

Podemos afirmar que, face às respostas dadas, os sujeitos inquiridos apresentam elevados níveis de bem-estar e não desejam mudar substancialmente as suas vidas. Os indivíduos que desejam mudanças pretendem sobretudo melhorias ao nível da saúde. Os que recebem pensões mais baixas referem também o gosto que teriam em receber maiores pensões, embora predomine uma atitude de resignação.

Neste capítulo fizemos também a caracterização dos nossos inquiridos quanto às suas atividades e ocupações. Neste ponto verificamos a existência de uma grande diversidade

---

de atividades e de preferências para ocupação do tempo. Como denominador comum nesta diversidade encontramos a televisão, sobretudo na ocupação do tempo noturno.

Efetuamos ainda a caracterização dos sujeitos quanto às suas relações sociais e intergeracionais. Aqui verificamos a grande heterogeneidade de contactos sociais mantidos pelos nossos inquiridos que continuam a relacionar-se com pessoas de diferentes idades. No entanto, muitos dos sujeitos referem que no passado mantiveram contactos intergeracionais mais frequentes devidos sobretudo à profissão exercida.

Procedemos também à identificação da experiência migratória dos informantes na sua história de vida. Aqui verificamos alguma diversidade nas experiências de migração e nos momentos e locais para onde se migrou. O momento da migração representou uma época de aprendizagens várias, ao nível pessoal e profissional.

Terminamos com uma análise dos diferentes olhares sobre o envelhecimento dos nossos inquiridos. Neste ponto salienta-se que para a maioria dos sujeitos a preparação para o envelhecimento foi acontecendo ao longo da vida e, sobretudo, durante o período em que durou a migração.

Seguidamente passaremos à discussão dos resultados e à apresentação de algumas conclusões sobre o trabalho efetuado.



---

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

No presente trabalho efetuamos um percurso através de múltiplos espaços articulados entre si e tendo subjacentes os objetivos de investigação propostos. Foi um caminho de descoberta teórica e empírica. Este percurso materializou-se na construção de um texto que compreende duas partes essenciais: uma primeira parte de carácter predominantemente teórico onde se faz uma revisão do estado da arte no campo do envelhecimento, da educação, da interculturalidade e das gerações e uma segunda parte onde se desenvolveu um estudo de natureza empírica sobre um conjunto de seniores.

Atendendo às questões de investigação colocadas, à revisão da literatura efetuada e à investigação empírica realizada junto do nosso grupo de informantes podemos agora avançar alguns resultados e conclusões que consideramos pertinentes e oportunos.

Começaremos por recordar que a questão central (pergunta de partida) da nossa investigação incide nos fatores interculturais que contribuem para um envelhecimento autónomo.

Como reposta à referida questão podemos dizer que a experiência cultural e educativa gerada e/ou desenvolvida durante os períodos da vida em que se emigrou/migrou deixou marcas muito significativas e muito recordadas/narradas pelos nossos informantes. Nas narrativas analisadas sobressaem a importância e as consequências (profissionais, culturais, familiares e económicas) que a migração teve para os nossos sujeitos.

O que agora dizemos está de acordo com o paradigma construtivista e com a teoria do curso de vida para os quais é necessário perceber que a senioridade é construída ao longo da vida. Não pode ser compreendida apenas em função do envelhecimento imediato e visível nos últimos ciclos de vida, mas que deve ser entendida em função dos ciclos prévios, nomeadamente do início da vida adulta, e dos seus efeitos sobre saúde, a autonomia e a integração social. A adoção da perspetiva do curso de vida permitiu e permite ainda analisar o envelhecimento como resultante de trajetórias anteriores, especialmente as que relevam do campo profissional (Cabral *et al.*, 2013).

Tal como referiu Sebben (1996) tornar-se cidadão do mundo pode resultar ou advir da experiência migratória. Neste contexto, salienta-se que as aprendizagens resultantes da

migração contribuem sobretudo (mas não só) para o crescimento da autonomia social e cívica, ou seja, para o desenvolvimento da cidadania. O contacto com práticas culturais diferentes, com meios mais urbanizados, com pessoas e ambientes laborais mais diversificadas permite, certamente, desenvolver o espírito crítico relativamente às práticas culturais e sociais do meio local de origem.

Atendendo à investigação empírica efetuada, constamos três subgrupos relativamente ao local de migração: um subgrupo que emigrou para França, outro que migrou para as ex-colónias e outro que migrou para as grandes cidades do litoral português.

Neste contexto, devemos dizer que o subgrupo dos nossos informantes que emigrou para França o fez numa época em que aquele país tinha um clima social e político onde se vivia em democracia quando em Portugal ainda existia um regime autoritário e não democrático. O subgrupo que migrou para as ex-colónias fê-lo num período de luta dos povos nativos pela sua independência. O subgrupo que migrou para as grandes cidades do litoral português fê-lo numa época em que aí se começaram a desenvolver lutas pelos direitos sociais, laborais e políticos. Estas experiências de vida são por nós consideradas uma condição de construção da autonomia e da cidadania nos sujeitos que viveram tais experiências de contacto com realidades políticas, culturais, sociais e laborais diferentes da realidade do seu local de origem. O próprio facto de tomar a decisão de partir (por si próprio ou devido à situação familiar) constitui uma afirmação de autonomia e crescimento pessoal e social. Tal como referem Freire (1972) e Carmo (2009, 2014), também entendemos que para se desenvolver como pessoa, qualquer indivíduo tem prioritariamente de aprender a ser autónomo, ou seja a ser sujeito da sua própria história construindo uma identidade pessoal a partir do seu potencial.

Alencar-Rodrigues, Strey & Pereira (2007) também tiveram a preocupação de caracterizar e estudar a "experiência migratória", procurando analisar as implicações de tais experiências no posicionamento face à cultura e sociedade de origem. Como resultado da experiência migratória, também verificaram, tal como nós, que morar no exterior possibilita descobertas pessoais, amadurecimento, ampliação da autonomia e desenvolvimento do espírito crítico.

---

Uma outra questão de investigação à qual pretendemos dar resposta com o nosso trabalho foi a seguinte: quais as características educativas e socioculturais da população sénior autónoma na área urbana de Viana do Castelo?

Em resposta à referida questão, devemos aqui lembrar que as características educativas e socioculturais da população sénior autónoma na área urbana de Viana do Castelo por nós estudada se apresentam diversificadas.

Os níveis de escolarização do nosso grupo de informantes são variados e a distribuição destes indivíduos pelos diferentes níveis de escolarização apresenta-se relativamente equilibrada. Sobre este aspeto, é de referir que o nosso grupo não é representativo das gerações dos indivíduos seniores em Portugal, pois trata-se de grupos etários em que predomina uma baixa escolarização, quando comparados com o grupo dos mais jovens.

Sabemos que a maioria da população portuguesa com idades superiores a 60 anos não acedeu à escolarização secundária, nem ao ensino superior. Outros estudos mais abrangentes, em termos de número de seniores observados (Cabral, 2013; Carneiro, 2012), chegaram a resultados diferentes dos nossos resultados quanto à educação escolar dos idosos. Cabe salientar que não pretendemos dizer que os nossos resultados sejam (porque não são) representativos da escolarização dos idosos portugueses mas dizem respeito aos nossos entrevistados.

É de notar, no entanto que, atualmente, entre os indivíduos mais velhos, parece existir uma tendência para o aumento da literacia, mesmo que numa perspetiva informal: a proporção de pessoas entre os 25 e os 64 anos que participam em atividades de educação e formação tem aumentado nos últimos anos (INE, 2009). Apesar de este indicador se manter ainda em valores muito baixos (relativamente ao desejável e ao que se passa noutros países europeus) chamamos a atenção para o facto de cada vez mais indivíduos poderem vir a aumentar a sua escolarização mesmo após a idade em que, à partida, já teriam abandonado o sistema de ensino. As atividades de aprendizagem ao longo da vida estão hoje mais expandidas e divulgadas do que há décadas atrás. A proliferação de Universidades da Terceira Idade e de Academias Sénior constitui um indicador da tendência referida.

No nosso grupo de informantes verificamos a existência de um subgrupo de indivíduos que frequentavam uma academia sénior. Nesta situação, encontramos precisamente alguns dos nossos entrevistados que apresentavam níveis elevados de escolarização. Todos os nossos informantes que mencionaram a frequência de uma academia sénior tinham níveis de escolarização iguais e/ou superiores ao 9º ano. A frequência destas atividades educativas vocacionadas para os seniores incluía a aprendizagem de línguas (inglês), informática, atividades de expressão plástica, atividades desportivas e ainda outras atividades de formação cultural e social (história, literatura e cultura). Para este subgrupo dos nossos informantes, as referidas atividades representavam uma ocupação de, aproximadamente, cinco horas diárias durante quatro dias por semana.

No contexto do que acabamos de afirmar, é de referir que uma outra questão de investigação à qual pretendemos dar resposta neste trabalho é precisamente sobre quais são as atividades desenvolvidas quotidianamente pela população sénior autónoma?

Em resposta à referida questão devemos dizer que as atividades desenvolvidas quotidianamente pela maioria dos nossos informantes (18 indivíduos) não são de natureza escolar. Apenas um subgrupo dos nossos entrevistados (7 indivíduos) frequenta uma academia sénior.

Uma parte muito significativa dos nossos entrevistados declarou desenvolver atividades muito variadas ao longo da semana e dos fins-de-semana. Verificamos também variedade nas atividades desenvolvidas durante o dia. Contudo, notamos a existência de uma atividade comum à grande maioria dos sujeitos, sobretudo no período noturno, que é o visionamento de televisão. Acreditamos que esta atividade noturna dos nossos seniores poderá ser também a de muitos outros portugueses.

Destacamos ainda a existência de uma diferenciação por sexos nalgumas das atividades preferidas, acontecendo que as nossas entrevistadas referem com mais insistência as tarefas de cuidado doméstico e de jardinagem e os informantes masculinos mencionam mais notoriamente as atividades relacionadas com o exercício físico (desporto). Esta diferenciação deve relacionar-se com o tipo de educação que tradicionalmente era proporcionada às raparigas e aos rapazes, sobretudo aos daquelas gerações que são hoje seniores.

---

Tradicionalmente, a generalidade das raparigas era educada no sentido de assumir as tarefas do cuidado doméstico e arranjo da casa. Nesta mesma ótica educacional, a educação física e o desenvolvimento da resistência física era mais incentivados nos rapazes, cujo destino profissional se perspectivava fora da esfera doméstica. Cabe aqui relembrar que muitos dos nossos informantes (os mais jovens) viveram a sua infância e adolescência nas décadas de 40, 50 e 60, o que na sociedade portuguesa correspondeu a um período em que ainda predominava uma educação muito tradicionalista, a educação do Estado Novo.

Verificamos a existência de uma consciencialização nos nossos informantes relativamente à importância da manutenção de níveis de atividade física e de contacto social para a preservação da qualidade de vida e da própria saúde. Esta consciencialização e preocupação existem nos indivíduos com diferentes níveis de escolarização. Percebemos que a aprendizagem destes saberes relativos à manutenção da saúde e da qualidade de vida não aconteceu dentro da escolarização formal mas adveio sobretudo de aprendizagens informais e da experiência de vida, durante a migração e fora dela.

Outros estudos realizados em Portugal (Cabral, 2013) chegaram a conclusões diferentes das nossas quanto aos níveis de atividade dos sujeitos observados. Nas suas conclusões, o estudo coordenado por Cabral afirma "verifica-se que a adoção das práticas associadas às recomendações do envelhecimento ativo por parte dos seniores portugueses é claramente minoritária: cerca de 30 por cento apenas" (ob. cit. p. 281).

A preocupação com a manutenção de uma vida ativa deve relacionar-se com a autonomia dos indivíduos. Isto também está de acordo com as ideias preconizadas pela teoria da atividade. Neste quadro teórico o "bom envelhecimento" é possível se o sénior reformado mantiver níveis de atividade equivalentes aos que teve durante a vida ativa.

No quadro da teoria da atividade coloca-se a tónica na importância dos idosos substituírem os papéis sociais à volta dos quais foi construída a sua vida enquanto adultos ativos e que foram perdidos durante o processo de envelhecimento, por outros, novos, igualmente gratificantes para os sujeitos. Essencialmente, esta teoria assume que embora se verifiquem mudanças físicas e psicológicas durante o envelhecimento, persistem as mesmas necessidades de sociabilidade e de funcionalidade ativa.

Verificamos que os nossos inquiridos afirmam sentir necessidade da manutenção de convivência social e de atividades para ocupação do tempo.

Nesta lógica, entendemos que a atividade desenvolvida pelos seniores contribui para a qualidade da sua vida durante o processo de envelhecimento e contribui também para a manutenção da própria autonomia.

Sobre este assunto, importa referir que também as atividades desenvolvidas pelos indivíduos e preconizadas pela teoria da atividade são condicionadas pelas próprias características sociodemográficas e culturais dos mesmos e não dependem exclusivamente da vontade dos indivíduos. Entendemos que nunca se poderá nem deverá culpabilizar um sénior pela não adoção de um estilo de vida ativo.

Também Cabral (2013), no seu estudo, nos afirma que o perfil demográfico, os atributos sociais e a evolução da saúde a eles associada condicionam, por si sós, a adoção de boas práticas quotidianas de envelhecimento ativo por parte dos seniores.

No contexto do que acabamos de afirmar, cabe recordar que uma outra questão de investigação que nos colocámos neste trabalho foi sobre quais os diferentes níveis de autonomia detetados e qual a sua relação com a educação dos indivíduos idosos?

Em resposta à questão referida devemos dizer que os níveis de autonomia detetados nos nossos informantes são elevados pois quase todos eles conseguem realizar as principais atividades da sua vida diária (cuidados pessoais e arranjo doméstico) sem necessidade de ajudas de outras pessoas. Cunha (2010) chegou também a resultados semelhantes no estudo que realizou sobre idosos em Portugal.

Na minoria dos nossos informantes que declarou necessitar de ajuda em determinadas tarefas domésticas encontramos sujeitos que têm mais de 70 anos e que apresentam baixos níveis de escolarização.

Ainda relativamente aos níveis de autonomia dos nossos informantes verificamos que a maioria dos mesmos afirma não depender de cuidados médicos e de saúde de forma permanente, deslocando-se pontualmente ao médico para cuidados de rotina e de controlo. Este facto pode ser lido como um indicador de autonomia pois as "boas condições de saúde" vividas pelos indivíduos possibilitam o desenvolvimento da

---

autonomia aos seus diversos níveis. Também o facto de poucos declararem ser cuidadores de outras pessoas em situação de dependência (não terem obrigação ou compromisso de cuidar de outrem) poderá constituir um fator que contribui para os elevados níveis de autonomia detetados nos nossos inquiridos.

Procurando agora responder à questão de investigação relacionada com a influência da experiência migratória (migração interna campo/cidade, emigração e contacto entre culturas) na autonomia dos seniores, deveremos salientar que, em função das informações que recolhemos, os nossos sujeitos emigraram basicamente (e como já dissemos) para as grandes cidades do litoral, para as ex-colónias e para França. A resposta a esta questão relaciona-se diretamente com a questão central do nosso trabalho.

Assim, durante o período de migração, o subgrupo dos nossos migrados nas cidades do litoral e o subgrupo dos emigrados em França tiveram contacto com contextos culturais menos tradicionalistas e menos rurais do que aqueles em que tinham nascido e vivido durante uma parte do início da sua vida. Este contacto com meios mais urbanizados, onde existiu e existe, à partida, uma maior divulgação do conhecimento científico e um maior apoio sanitário devido à existência de uma rede de cuidados de saúde mais vasta, contribuiu para que os sujeitos desenvolvessem os seus conhecimentos, aptidões e preocupações no campo da preservação da saúde. Este contexto mais urbanizado e desenvolvido contribuiu também para a adoção de estilos de vida mais saudáveis, nomeadamente, em termos de alimentação, de exercício físico e de prevenção de doenças.

Tal como refere Fonseca (2004) os estilos de vida surgem como um dado importante no processo de envelhecimento que pode influenciar positiva ou negativamente a qualidade de vida dos indivíduos e que, no caso dos idosos, pode acarretar situações mais gravosas num período de mais perdas.

No entanto, a influência da experiência migratória não se limita ao campo da saúde. O contacto com estilos de vida mais urbanizados e com contextos sociais e laborais em que existe uma maior consciencialização dos direitos das pessoas (enquanto trabalhadores e enquanto cidadãos) acabou por contribuir para um desenvolvimento da autonomia em termos sociais e para um crescimento da cidadania nos grupos migrantes.

Ainda sobre a questão acima, devemos dizer que o subgrupo dos nossos informantes que esteve migrado nos territórios das nossas ex-colónias (regiões que, genericamente, não poderiam considerar-se desenvolvidas, nem industrializadas, e que não viviam em democracia) sobretudo devido à sua mobilização para a guerra colonial, teve que desenvolver algumas aprendizagens conducentes à preservação da autonomia e da própria saúde.

Neste contexto, é de referir a aprendizagem feita pelos mancebos durante a preparação militar em que se transmitiam também ensinamentos no campo da manutenção da saúde, da autonomia física, do evitamento de determinadas doenças e da preservação da própria vida.

Sem querermos de modo algum fazer a defesa da guerra ou do treino militar, relembramos que muitos dos soldados que fizeram treino militar para a guerra colonial também alargaram a sua escolarização durante essa mesma formação. Os recrutas que eram analfabetos aprenderam a ler durante a instrução militar. Chama-se a atenção para o facto de que o analfabetismo constituiu um fenómeno prevalente em Portugal durante séculos. Em 1960 ainda existiam aproximadamente 33% de analfabetos no nosso país (INE, 2009).

Para além das aprendizagens para a autonomia feitas durante a preparação militar (esta aprendizagem foi feita apenas pelos homens devido à situação de exclusão do serviço militar vivida pelas mulheres), todo o subgrupo dos nossos informantes que migrou para as ex-colónias (homens e mulheres) também teve oportunidade de contactar com outras culturas, nomeadamente as culturas indígenas das populações africanas. Este contacto com realidades culturais e sociais diferenciadas das de origem dos indivíduos também contribuiu para um enriquecimento pessoal e para perspetivar a cultura local, de origem, de forma crítica.

No conjunto dos nossos entrevistados, quer os que migraram para as cidades do litoral, quer os que migraram para as ex-colónias e os que emigraram para França, todos eles conheceram ambientes culturais, sociais, políticos e laborais mais heterogéneos e tiveram a possibilidade de construir uma aprendizagem prática sobre a diversidade. Entendemos, tal como outros (por exemplo, Carmo 2009 e 2014) que o conhecimento da alteridade e a aprendizagem para lidar com a diversidade possibilitou o

---

desenvolvimento da autonomia em quem viveu tais experiências. Estas conclusões a que chegamos estão de acordo com o trabalho realizado por Alencar-Rodrigues, Strey & Pereira (2007).

Chama-se a atenção para o facto de não se pretender fazer aqui, de maneira alguma, a apologia da emigração para aquisição de maior autonomia na senioridade. Apenas constatamos algumas situações em que a migração contribuiu de alguma forma para incrementar a autonomia dos sujeitos implicados. Recordamos que a generalidade dos nossos entrevistados emigrou por necessidade pessoal ou por necessidade da sua família e devido à precaridade das oportunidades laborais na zona geográfica de origem. Devemos também salientar que muitos dos nossos informantes (sobretudo os que estiveram migrados em França e nas ex-colónias) referiram o seu tempo de emigração como uma época de grande esforço e sacrifício pessoal e familiar e como um período da vida em que se trabalhou arduamente mas durante o qual se aprendeu à custa de sofrimento.

Procurando agora responder à nossa questão de investigação relacionada com as implicações das relações sociais intergeracionais estabelecidas pelos seniores no seu processo de autonomia, devemos começar por afirmar que estas implicações existem e são significativas.

Sobre este assunto, importa referir que a generalidade dos nossos informantes declarou relacionar-se quotidianamente com pessoas de várias idades e de diferentes gerações. Entendemos que este facto constitui também um motor no desenvolvimento da autonomia dos sujeitos estudados.

Na realidade, quando os seniores se relacionam com outras pessoas, sobretudo as de outras gerações, estão a desenvolver um envelhecimento socialmente ativo que os mantém integrados e atualizados em relação às inovações sociais e culturais de que os jovens são, frequentemente, motores e difusores. Estamos a pensar, sobretudo, em inovações relacionadas com as novas tecnologias da informação e da comunicação.

Sabemos que, na generalidade, os seniores não foram educados formalmente para a sociedade da informação. Quando estes indivíduos (hoje com 60 e mais anos) frequentaram a escola nem os computadores nem a informática faziam parte do

quotidiano das escolas. No entanto, todos sabemos que atualmente os conhecimentos mínimos no campo das novas tecnologias são essenciais para viver em sociedade e para evitar a exclusão.

Ora, os seniores têm agora a oportunidade de adquirir os referidos conhecimentos mínimos sobretudo através do relacionamento com os mais jovens. Deveremos também dizer que, depois de adquiridos os conhecimentos mínimos no campo das novas tecnologias, a população sénior poderá vir mesmo a incrementar as suas relações sociais quer com os mais jovens quer com pessoas da sua mesma geração (referimo-nos, sobretudo, às redes sociais que se desenvolvem por via eletrónica e que implicam cada vez mais sujeitos).

Entendemos também que a manutenção de relacionamentos de cooperação e solidários com pessoas de outras gerações por parte dos seniores pode constituir também uma reserva de apoio mútuo (afetivo e efetivo) no caso do surgimento de crises pessoais e /ou familiares (problemas de saúde, lutos, dificuldades financeiras, etc.).

Os relacionamentos intergeracionais e os relacionamentos sociais em geral estão associados à participação social e à satisfação com a própria vida. A maioria dos nossos entrevistados declarou relacionar-se frequentemente com familiares e amigos e com pessoas de outras gerações. É significativo referir também que a maior parte dos mesmos informantes também se declarou satisfeita com a vida e não sentir necessidade de a modificar. Na investigação efetuada por Nunes (2009) salientou-se também a associação entre intergeracionalidade e bem-estar subjetivo na população idosa estudada.

Percebemos que os nossos entrevistados apresentam níveis elevados de bem-estar e não detetamos diferenciação do bem-estar dos sujeitos em função do sexo.

Já o estudo desenvolvido por Amado (2008) chegou a conclusões diferentes das nossas pois este autor concluiu que os seus entrevistados masculinos apresentavam níveis de bem-estar mais elevados do que as suas entrevistadas femininas.

Sobre a temática do relacionamento social dos seniores, o estudo de âmbito nacional coordenado por Carneiro (2012) fornece-nos também uma visão positiva da situação portuguesa quanto aos relacionamentos sociais dos idosos.

---

A satisfação na vida e a felicidade estão positivamente correlacionadas com a participação social, destacando-se como efeitos os contactos sociais regulares, seguidos pela ajuda prestada a outras pessoas e a participação em organizações voluntárias. Portugal encontra-se numa situação confortável em relação à maioria dos restantes países da Europa na medida em que apenas cerca de 2% da população de 65 e mais anos não tem contacto com amigos, encontrando-se entre os cinco países com maiores relações de amizade para o grupo etário de 65 e mais anos Carneiro, 2012, p. 20).

Em conclusão sobre esta temática intergeracional, e conjugando as teorizações produzidas (Bengston & Roberts, 1991) com a realidade empírica analisada, entendemos que a manutenção de relações intergeracionais traz benefícios recíprocos para as diferentes gerações implicadas nessas mesmas relações. Sobre este assunto, em Portugal destaca-se o estudo de António (2010) que colocou em relevo a importância das relações intergeracionais, nomeadamente, entre avós e netos.

Não poderemos finalizar sem extrair algumas conclusões sobre as características sociodemográficas do contexto geográfico onde decorreu a nossa investigação empírica. O distrito de Viana do Castelo, sendo uma área geográfica situada no litoral português, apresenta algumas especificidades demográficas que o aproximam das características dos distritos do interior país. Dentro da área geográfica do distrito de Viana do Castelo encontramos ainda situações demográficas, sociais e económicas relativamente contrastadas. Verificamos um elevado contraste entre os concelhos do litoral e os do interior do distrito em termos do envelhecimento populacional e em termos dos níveis de escolarização. Dentro da área urbana da cidade de Viana do Castelo, constituída por cinco freguesias tradicionais, deparamo-nos com a existência de algumas diversidades. As diferenciações surgem sobretudo em termos de crescimento populacional e em termos dos níveis de envelhecimento.

Após termos realizado o nosso trabalho ficamos com a convicção de que muitos mais trabalhos de investigação deverão ser desenvolvidos sobre a temática de que nos ocupamos para que se consiga chegar a resultados mais sólidos e suscetíveis de generalização. Assim, entendemos pertinente e necessária a realização de trabalho semelhante ao nosso em contextos mais rurais (aldeias) e em contextos mais urbanizados (áreas urbanas de Lisboa e do Porto). Pensamos que o contexto social de

realização da investigação pode ter importantes consequências nos resultados alcançados.

O crescimento do envelhecimento demográfico e a heterogeneidade das situações vividas pelos que envelhecem fazem prever que este será um domínio de interesse em expansão. Paralelamente, as questões da multiculturalidade e interculturalidade tornam-se também fenómenos crescentes e mais intensos. Portugal não foge a esta tendência.

Verifica-se mesmo que Portugal começa agora a ser um país de destino de muitos seniores reformados provenientes de países europeus e outros, não apenas para passar férias mas também para fixação de residência permanente. Também muitos dos imigrantes a viver em Portugal e que estão hoje na vida ativa, estarão em breve na senioridade e na reforma. Estes factos sociais tornam mais relevante a realização de estudos cujo objeto de análise e reflexão sejam os seniores provenientes de outros contextos culturais e de outras nacionalidades.

Não podemos terminar sem deixar de produzir algumas considerações sobre as estratégias adequadas para elevar o nível educativo, a qualidade de vida e a autonomia dos seniores, atendendo ao que lemos (Silveira, Pasqualotti & Colussi, 2012; Neri & Cachioni, 1999) e a tudo aquilo que pudemos observar durante a nossa investigação.

Neste contexto, entende-se oportuno sugerir que as atividades educativas a promover mais direcionadas para seniores tenham a maior preocupação em "captar" e incluir os indivíduos dos diferentes estratos sociais e com diferentes níveis de escolarização, muito especialmente aqueles seniores dos estratos sociais mais baixos e com menos escolarização.

Na nossa investigação, tivemos oportunidade de verificar que são precisamente os indivíduos menos escolarizados e dos estratos sociais mais baixos que menos frequentam as atividades educativas direcionadas para seniores (academias, universidades, etc.). Para captar este público seria oportuno promover atividades que permitissem aos indivíduos participantes rentabilizar os respetivos saberes acumulados durante a vida e que fossem ao encontro das suas preferências e motivações.

Durante o nosso trabalho de pesquisa, notamos que muitos seniores gostam de fazer caminhadas e passeios (viagens), outros gostam de jardinagem/horticultura, outros

---

gostam de trabalhos manuais e bricolagem, outros gostam de trabalhar com o computador, outros ainda mencionaram a leitura como preferência.

Atendendo ao referido, as atividades educativas a promover com os seniores não poderão nem deverão restringir-se às matérias académicas tradicionais. Deverão, sim, ter maior abrangência e incluir saberes práticos onde as capacidades e motivações dos indivíduos seniores possam ser atendidas/desenvolvidas e onde as pessoas implicadas se possam sentir valorizadas de acordo com as suas preferências.

Tal como refere Carmo (2014) a educação na sociedade atual deve promover a

valorização de todas as *gerações em presença*, potenciando a experiência de todas elas, tendo em conta que a equação educativa, hoje, é um processo de triplo sentido, dos mais velhos para os mais novos, do ambiente para todas as gerações em simultâneo e dos mais novos para os mais velhos (ob. cit. p.191).

Também Manuela Ferreira (2008a) salienta "as vantagens de uma Educação Intergeracional numa sociedade em que cada vez mais se acentua a separação entre os espaços, os tempos e as atividades das diferentes gerações (...)" (ob. cit. p. 293). Esta autora sugere mesmo práticas concretas visando a implementação da educação intergeracional.

Neste contexto, as atividades educativas que agora propomos deverão também ter a preocupação de promover as relações intergeracionais que são entendidas como muito benéficas, sob diferentes pontos de vista, para as pessoas nelas implicadas e para a própria sociedade. Assim, sugere-se que as atividades a desenvolver possam também ter a participação de diferentes gerações e que não sejam exclusivamente vocacionadas ou organizadas para pessoas acima de determinada idade.

Existem centros de interesse que não são exclusivos de determinadas idades. Há atividades vocacionadas para os mais novos (por exemplo, atividades de ocupação dos tempos livres) que poderiam ter a participação das gerações mais velhas na qualidade de animadores e de difusores de experiência e sabedoria acumuladas em diferentes esferas da vida.

Há diversos estereótipos negativos, muito difundidos no senso comum, associados à situação e vida na senioridade que focam a decadência e a debilidade dos idosos.

Pudemos observar durante o nosso trabalho que tais estereótipos não correspondem à realidade. Através da investigação verificamos que há seniores muitíssimo autônomos, nada decadentes, com capacidade e vontade para viver uma existência ativa e participativa.

Acreditamos que a valorização das pessoas através da educação e a sua inclusão de forma voluntária em diversas atividades sociais, educativas, culturais e humanitárias, constitui também uma forma de promover a sua autonomia.

---

## BIBLIOGRAFIA

Abdallah-Pretceille, M. (1985). Pédagogie Interculturelle: bilan et perspectives. In C. Clanet (org.), *L'Interculturel en Education et en Sciences Humaines*. Toulouse: Université Toulouse le Mirail.

Abdallah-Pretceille, M. (1999). La formation des enseignants face au défi de la pluralité culturelle et de l'altérité. In J. Demorgon et E. M. Lipiansky (Direc.), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris: Éditions Retz, pp. 29-34.

Aboim, S. (2003). Evolução das estruturas domésticas. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 43, pp. 13-30.

Abrams, Ph. (1982). *Historical sociology*, Shepton Mallet: Open Books.

Achenbaum, WA. (2010). 2008 Kent Award Lecture: an historian interprets the future of Gerontology. *The Gerontologist*, 50 (2), pp. 144-148.

Afonso, Marina (2012). *Stress, Coping e Resiliência em Pessoas Idosas*. In C. Paúl e O. Ribeiro, *Manual de Gerontologia*. Lisboa: LIDEL, pp. 163-176.

Alley, D., Putney, N., Rice, M. & Bengtson, V. (2010). The increasing use of theory in Social Gerontology: 1990-2004. *Journal of Gerontology: Social Sciences* 65B(5), pp. 583-590.

Almeida, J. F. (1994). *Introdução à Sociologia*, Lisboa: Universidade Aberta.

Almeida, H. (2012). Biologia do envelhecimento: uma introdução. In: C. Paúl e O. Ribeiro, *Manual de Gerontologia*. Lisboa: Lidel, pp. 21-40.

Almeida, M. (1999). Crenças dos enfermeiros acerca do envelhecimento humano. *Revista Referência*. Coimbra, nº 3, pp. 7-14.

Almeida M. (2007). Envelhecimento: Ativo? Bem-sucedido? Saudável? Possíveis coordenadas de análise. *Fórum Sociológico*, nº 17, pp. 17-24.

---

Amado, N. M. (2008). *Sucesso no envelhecimento e histórias de vida em idosos sócio-culturalmente muito e pouco diferenciados*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa / Instituto de Psicologia Aplicada.

Amaral, F. & Vicente, M. (2000). Grau de dependência dos idosos inscritos no centro de saúde de Castelo Branco. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*. Lisboa, vol. 18, nº 2, pp. 23-31.

Amarillo, C. & Carlos, S. (2005). O Executivo - Empreendedor, a sua Aposentadoria e o Processo de Afastamento do Trabalho. In: *Textos sobre Envelhecimento*, UnATI / UERJ, 8, pp.1-12.

Andres, R. (1969). Physiological factors of aging significant to the clinician (summary of remarks). *Journal of American Geriatric Society*, 17, pp. 274-277.

António, S. (2001). Problemas Demográficos. In H. Carmo (Coord.) *Problemas Sociais Contemporâneos*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 117-146.

António, S. (2010), *Avós e Netos: Relações intergeracionais - A matrilinearidade dos afetos*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais e Políticas/Universidade Técnica de Lisboa.

Apple, M. (1996). *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press.

Argyris, C. (1983). *Reasoning, Learning and Action: Individual and Organizational*. São Francisco: Jossey-Bass.

Argyris, C (1992). *On organizational Learning*. Oxford: Blackwell.

Argyris, C.; Schon, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. São Francisco: Jossey-Bass.

Argyris, C.; Schon, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Atcheley, R. (1989). A Continuity theory of normal aging. *The Gerontologist*, 29, pp. 183-190.

---

Atchey, R. (2000). *Social forces and aging: An introduction to social gerontology*. Belmont: Wadsworth.

Azevedo, J. (2000). Apresentação. In Tedesco, J. *O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Baltes, P., (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, pp. 611-696.

Baltes, P., (1991). The many faces of human ageing: toward a psychological culture or old age. *Psychological Medicine*, 21, pp. 837-854.

Baltes, P. (1995). Prefácio. In: A. Néri (Org.), *Psicologia do Envelhecimento: uma área emergente*. Campinas, Papirus, pp. 9-19.

Baltes, P. & Baltes, M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization and compensation. In P. Baltes & M. Baltes (Eds.). *Successful aging. Perspectives from the behavioral sciences*. New York: Cambridge University Press, pp. 1-34.

Baltes, P. & Carstensen, L. (1999). Social-psychological theories and their applications to aging: from individual to collective. In V. Bengtson & K. Schaie (Eds.), *Handbook of Theories of Aging*. New York: Springer Publishing Company.

Baltes, P., Cornelius, S., & Nesselroade, J. R. (1979). Cohort effects in developmental psychology. In J. R. Nesselroade & P. B. Baltes (Eds.), *Longitudinal research in the study of behavior and development*. New York, Academic, pp. 61-87.

Baltes, P.; Dittman-Kohli, F.; Dixon, R. (1984). New perspectives on the development of intelligence in adulthood: toward a dual-process conception and model of selective optimization with compensation. In P. Baltes & O. Brim (Eds.), *Life-Span Development and Behavior*. Vol. 6. New York: Academic Press.

Baltes, P. & Margaret, M. (1990). *Successful Aging: Perspectives from the Behavioral Sciences*. Cambridge: University Press.

---

Baltes, P. & Mayer, K. (eds.) (1999). *The Berlin aging study: Aging from 70 to 100*. Cambridge: Cambridge University Press.

Baltes, P., Reese, H. & Lipsitt, L. (1980). Life-span development psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, pp. 65-110.

Baltes, P. & Smith, J. (1999). Multilevel and systemic analysis of old age: theoretical and empirical evidence for a fourth age. In V. Bengtson & K. Schaie (Eds.), *Handbook of Theories of Aging*. New York: Springer Publishing Company.

Baltes, P., Staudinger, U. & Lindenberger, U. (1999). Life-span Psychology: Theory and Application to Intellectual Functioning. *Annual Review of Psychology*, 50, pp. 471-507.

Banks, J. & Lynch, J. (1986). *Multicultural education in Western societies*. London: Holt, Reinhart and Winston.

Banks, J. (1986). Multiethnic education: development, paradigms and goals. *Multiethnic education. Theory and practice*. Newton, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Banks, J. (1988). *Multiethnic education. Theory and practice*. Newton, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Banks, J. (1991). La educación multicultural. In Húsein *et al.* *Enciclopedia internacional de la educación*, vol.7. Barcelona: Vivens-Vives-Mec.

Banks, J. (1995). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. In J. Banks & C. Banks (Eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan, pp. 3-24.

Banks, J. (1997). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J. Banks & C. Banks (eds.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (3<sup>a</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon, pp. 3-31.

Barata, O. S. (1968). *Introdução à Demografia*. Lisboa: ISCSPU.

Barata, O. S. (1974). *Introdução à Ciências Sociais*. 2 vols. Lisboa: Livraria Bertrand.

Barata, O. S. (1985). *Natalidade e Política Social em Portugal*. Lisboa: ISCSP.

- 
- Barata, O. S. (1987). Mudança Demográfica e Estrutura Social em Portugal, *Estudos Políticos e Sociais*. Lisboa: ISCSP, vol. XV, (3-4), pp. 5-48.
- Barata, O. S. (1988). A Conferência do México e a Política Internacional da População, *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*, Lisboa, série 106ª (nº1-6), Janeiro-Junho, pp. 39-99.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (4ª edição), Lisboa: Edições 70.
- Barreto, J. (1988). Aspectos Psicológico do Envelhecimento. *Psicologia*, VI, 2, pp. 159-170.
- Barros, R. (2013). *Educação de Adultos: Conceitos, Processos e Marcos Históricos - Da Globalização ao Contexto Português*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge.
- Bauman, Z. (2007). Between us, the generations, in J. Larrosa (ed.), *On generations. On coexistence between generations*, Barcelona: Fundació Viure i Conviure, pp. 365-376.
- Bengston, V. & Roberts, R. (1991). Intergenerational Solidarity in Aging Families: An Example of Formal Theory Construction. In *Journal of Marriage and Family*, vol.53, nº4, pp. 856-870.
- Bengston, V., Burgess, E. & Parrot, T. (1997). Theory, explanation, and a third generation of a theoretical development in social gerontology. *Journal of Gerontology*, 52B (2), pp. 172-187.
- Bennett, C. (2001). Genres of Research in Multicultural Education. *Review of Educational Research*, vol. 71, pp. 171-217.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1973). *The Social Construction of the Reality*. New York: Doubleday & Company.
- Berger, L. & Mailloux-Poirier, D. (1995). *Pessoas Idosas: uma abordagem global*. Lisboa: Lusodidacta.
- Bernstein, R. J. (ed.) (1985). *Habermas and Modernity*. Cambridge, MA: MIT Press.

- 
- Bertaux, D. (1997). *Les Récits de Vie: Perspective Ethnosociologique*. Paris: Nathan.
- Berthoin, A. & Friedman, V. (2005). "Negotiating Reality as An Approach to Intercultural Competence". *Management Learning*, vol. 36, n°.1, pp. 69-86.
- Bhabha, H., (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Binstock, R. (2010). From compassionate ageism to intergenerational conflict. *The Gerontologist* 50(5), pp. 574-585.
- Binstock, R. & George, L. (ed.) (1996). *Handbook of Aging and the Social Sciences*. California: Academic Press.
- Birou, A. (1978). *Dicionário das Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Birren, J. (2001). Psychological implications of productive aging. In N. Morrow-Howell, J. Hinterlong e M. Sherraden (Eds.), *Productive aging: Concepts and challenges*. Baltimore: The John Hopkins University Press, pp. 102-119.
- Birren J. & Bengston, V. (1988). Preface. In: *Emergent Theories of Aging*. New York: Springer.
- Birren, J. & Schroots, J. J. (1997). History, concepts and theory in the psychology of aging. In J. Birren & K. Schaie (orgs.). *Handbook of psychology of aging*. 4ª ed. San Diego: Academic Press.
- Blieszner, R. e Sanfor, N. (2010). Editorial. *Journal of Gerontology: Psychological Science*, 65B (1), pp. 3-4.
- Blumer, H. (1969), *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Boff, L. (1974). *Jesucristo el libertador*. Buenos Aires: Latinoamericana Libros.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

---

Botelho, A. (2005). A funcionalidade dos idosos. In C. Paúl & A. Fonseca (Coord.), *Envelhecer em Portugal*, Lisboa: CLIMEPSI.

Botelho, M. (2000). *Autonomia funcional em idosos*. Porto: Laboratórios Bial.

Boud, D.; Coher, R.; Walker, D. (Eds.) (1993). *Using Experience for Learning*. Bristol, PA: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Bourdieu, P. e Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.

Bouvier, P. (2000). *La Sócio – Anthropologie*. Paris: Armand Colin.

Brody, E. (2010). On being very, very old: an insider's perspective. *The Gerontologist*, 50(1), pp.2-10.

Brookfield, S. (1987). Eduard Lindeman. In P. Jarvis (Ed.) *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*. London: Routledge.

Buhler, C. (1935). *From birth to maturity: an outline of the psychological development of the child*. London: Routledge & K. Paul.

Buhner, B. & Birnmeyer, A. (1982). *Ideologie und Diskurs: Zur Theorie von Jurgen Habermas und ihrer Rezeption in der Padagogik*. Frankfurt: Haag & Herchen.

Cabral, M. V.; et al. (2013). *Processos de envelhecimento em Portugal. Usos do tempo, redes sociais e condições de vida*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Cachadinha, M. (1987). *A saúde em Viana do Castelo - medicina oficial e medicina popular*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Cachadinha, M. (2013). Interculturalidade e Inclusão de Novos Públicos na Escola. *Estudos Regionais*, II série, 7, pp. 167-179.

Calasanti, T. (2010). Gender relations and applied research on aging, *The Gerontologist*, 50 (6), pp. 720-734.

---

Camilleri, C. (1999). Principes d'une Pédagogie Interculturelle. In J. Demorgon & E. Lipiansky (direc.). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Éditions Retz, pp. 208-218.

Capelo, F. (2001). *A integração do paciente dependente na família: um estudo de caso num centro de saúde na área da Grande Lisboa*. Lisboa: Monografia de fim de curso de pós-graduação em Relação de Ajuda, apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Cardoso, C. (1996). *Educação Multicultural. Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.

Carmo, H. (1995). Educação para o desenvolvimento: um imperativo estratégico. In *Poder e sociedade. Jornadas interdisciplinares (Actas)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carmo, H. (1997). *Ensino Superior a Distância. Contexto Mundial. Modelos Ibéricos*. Lisboa: Universidade Aberta (versão digital).

Carmo, H. (1999). *Desenvolvimento Comunitário*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carmo, H. (2000). A educação intercultural: uma estratégia para o desenvolvimento. 2<sup>a</sup> Conferência sobre desenvolvimento comunitário e saúde mental: diversidade e multiculturalidade. Lisboa: ISPA.

Carmo, H. (coord.) (2001). *Problemas Sociais Contemporâneos*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carmo, H. (2002). Direitos sociais para uma sociedade inclusiva: linhas mestras de um encontro, *Cidade Solidária*. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

Carmo, H. (2005) Multiculturalidade e educação a distância. In Carvalho, Maior e Teixeira, (org.) *De (s) afiando discursos: Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 159-177.

Carmo, H. (2007). *Desenvolvimento Comunitário* (2<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

---

Carmo, H. (2008). *Intervenção Social com Grupos* (2ª ed). Lisboa: Universidade Aberta.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008a). *Metodologia da Investigação. Guia para a Autoaprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Carmo, H. (2009). Educação intercultural e educação para a cidadania: uma aproximação teórica. *Seminário sobre Diversidade Cultural, Educação e Cidadania*. Lisboa: CEMRI / UAB.

Carmo, H. (2010). Virtualidades e limitações do e-learning: o caso da Universidade Aberta (Portugal). In Mill, D. e Pimentel N. (org.), *Educação a distância: desafios contemporâneos*. EdUFSCar, São Carlos.

Carmo, H. (2011). *Teoria da Política Social: Um olhar da Ciência Política*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas/ Universidade Técnica de Lisboa.

Carmo, H. (2013a). "Tendências da educação à distância", comunicação apresentada no V Seminário Internacional de Educação à Distância: *Maios, Atores e Processos*. Belo Horizonte, Minas Gerais.

Carmo, H. (2013b). A EaD e a aprendizagem ao longo da vida da cidadania: Reflexões sobre um caso. In Mill, D. e Maciel, (org.) *Educação a distância: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo*, Cuiabá-MT, EDUFMT.

Carmo, H. (2014). *Educação para a cidadania no século XXI*. Lisboa: Escolar Editora.

Carneiro, R. (2008). A Educação Intercultural. In M. Lages, T. Matos (Org.) *Portugal: Percursos de Interculturalidade*, Vol. IV. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, pp. 49-120.

Carstensen, LL. (1995). Evidence for a life-span theory of socioemotional selectivity. *Current Directions in Psychological Science*, 4, pp. 151-156.

Carstensen, LL. (2006). The influence of a sense of time on human development. *Science*, 312, pp. 1913-1915.

---

Carvalho, M. I. (2013). Um Percurso Heurístico pelo Envelhecimento. In M. I. Carvalho (coord.), *Serviço Social no Envelhecimento*. Lisboa: PACTOR, pp.1-15.

Carvalho, M. I. de (2013). (coord.) *Serviço Social no Envelhecimento*. Lisboa: PACTOR.

Castells, M. (2002). *A Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Le Seuil.

Centeno, V. (2011). Lifelong learning: a policy with a long past but a short history. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 30, n° 2, pp.133-150.

Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada. Guia prático para a análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

Chickering, A. W. (1969). *Education and identity*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Chizzotti, A. (2008). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais* (2ª ed.). Petrópolis, R.J.: Vozes.

Clanet, C. (1990). *L'interculturel: Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Comissão das Comunidades Europeias (2005). *Livro Verde "Uma nova solidariedade entre gerações face às mutações demográficas"*. Bruxelas: Ed. Comunidades Europeias.

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988/Março). *Documentos Preparatórios III*. Lisboa: Gabinetes de Estudos e Planeamento/Ministério da Educação.

Comte A. (1998). *Cours de philosophie positive*, vol. 1-2, Paris: Hermann [*The positive philosophy*, Sunrise, FL.: AMS, 1987] [1830-1842].

Conim, C. (1984). Emigrantes portugueses: O regresso 1960-1981. In: *Revista do Centro de Estudos Demográficos*, n° 26. INE, p. 77-125.

---

Conim, C. (1984a). Caracterização do fluxo de retornos, 1960-70 (Cap. 1). In: M. SILVA *et al.* *Retorno, emigração e desenvolvimento regional em Portugal*. Lisboa: IED, pp. 27-61.

Conseil de L'Europe (1977). *Clossaire de l'Enseignement Technique et Professionnel*. Estrasburgo: Conseil de L'Europe .

Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis*. New York: Oxford University Press.

Coombs, P. H. (1991). El futuro de la Educación No Formal en un mundo cambiante. In: *La Educación No Formal: Una prioridad del futuro*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 43-52.

Cortesão, L. & Stoer, S. (1996). A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas, *Inovação*, vol.9, IIE, nº1 e 2, p. 35-51.

Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-Acção e Formação de Professores para uma Educação Inter-Cultural. In: *Interação Cultural e Aprendizagem: Correspondência Escolar e Classes de Descoberta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p.37-49.

Cowgill, D. & Holmes, L. (1972). *Aging and Modernization*. New York: Appleton C. Crofts.

Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Cristofalo, V.J., Gerhard, G.S. & Pignolo, R.J. (1994) Molecular biology of aging. *Surgical Clinics of North America*, 74, pp. 1-21.

Cumming, E. & Henry, W. (1961). *Growing old, the process of disengagement*. New York: Basic Books.

---

Cunha, S. I. R. R. (2010) - *Planear e Inovar: Contributo para o planeamento de recursos com base nas necessidades auto-avaliadas da população com 65 e mais anos*. Lisboa: ENSP/UNL.

Dannefer, D. & Uhlenberg P. (1999). Paths on the life course: a typology. In: V. Bengtson & K. Schaie (Org). *Handbook of Theories of Aging*. New York: Springer Publishing Company, pp. 306-343.

Dannefer, D. & Phillipson, C. (Ed.) (2010). *The Sage Handbook of Social Gerontology*. London: Sage.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.), (2000). *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks: Sage.

Dewey, J. (1964). *Democracy and Education*. London: Macmillan.

Dewey, J. (1971). *Experience and Education*. London: Collier-Macmillan.

Dias, M. G. E. F. (1996). *Tarefas Desenvolvimentais e Bem-Estar Psicológico dos Jovens*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Dilthey, W. (1989). Introduction to the Human Sciences, in idem, *Selected works*, Vol. I, Princeton: Princeton University Press [ ““Einleitung in die Geisteswissenschaften”, in idem, *Gesammelte Schriften*, Band 1, , Leipzig, 1914] [1883].

Diniz, J. (1993). *Programa de apoio ao idoso de Almeirim*. Almeirim: Centro de saúde de Almeirim.

Dortier, J.-F.(Coord.) (2006). *Dicionário das Ciências Humanas*, Lisboa: CLIMEPSI.

Dowd, J. (1975). Aging as exchange: a preface to theory. *Journal of Gerontology*, 38(5) pp.584-594.

Douvan, E & Adelson, J. (1966). *The adolescence experience*. New York: John Wiley & Sons.

- 
- Drusini, A. (2004). Biología del envejecimiento. Introducción à la biogerontologia. In: R. Fernández-Ballesteros, *Gerontología Social*, (2ª ed.) Madrid, Pirámide, pp. 79-104.
- Dubet, F. (2003). A Escola e a Exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, pp. 29-45.
- Dubost, J. (1980). *L'intervention institutionnelle*. Paris: Payot.
- Durkheim, E. (1952). *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- Elder, G. (1974). *Children of the Great Depression*. Chicago: University of Chicago Press.
- Elias, N. (2001). *A solidão dos Moribundos, seguido de "Envelhecer e morrer"*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Ellacurría, I. (1973). *Teologia política*. São Salvador: Secretariado Social Interdiocesano.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Erikson, E. (1972). *Identidade, Juventude e Risco*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Erikson, E. (1978). *Adolescence et Crise: la quête de L'Identité*. Paris: Flammarion.
- Esteve, J. (1999). Mudanças sociais e função docente. In: A. Nóvoa (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 93-124.
- Fabre, M. (1970). *Les noirs américains*. Paris: Librairie Armand Colin.
- Faleiros, V. (2013). Autonomia Relacional e Cidadania Protegida: Paradigma para envelhecer Bem. In M. I. Carvalho, *Serviço Social no Envelhecimento*. Lisboa: PACTOR, pp. 35 - 48.

---

Faria, C. (2013, Março). *O envelhecimento no distrito de Viana do Castelo*. Poster apresentado na II Mostra de Cursos do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, Portugal.

Faure, E. (1972). *Learning to Be: the world of education today and tomorrow*. Paris-London: UNESCO-Harrap.

Fay, B. (1987). *Critical Social Science*. Ithaca, NI: Cornell University Press.

Feixa, C. & Leccardi, C. (2010). O Conceito de Geração nas Teorias sobre Juventude. In: *Revista Sociedade e Estado*, vol. 25, nº 2, pp. 185-205.

Fernández-Ballesteros, R. (2002). Envejecer bien. In R. Fernández-Ballesteros (dir.), *Vivir con vitalidad*. Madrid: Pirámide.

Fernández-Ballesteros, R. (2004). *Gerontología Social* (2ª ed.). Madrid: Pirámide.

Fernández-Ballesteros, R.; Zamarrón M.; Rundinger, G.; Shroots, J.; Hekkinnen, E.; Drusini, A.; Paúl, C.; Charzewska, J.; Rosenmary, L. (2003). Assessing competence: the European Survey on Aging Protocol (ESAP). *Gerontology*, nº 50, pp. 330-347.

Ferreira, Joana (2011). *Autonomia e Funções Cognitivas numa amostra de Idosos de Coimbra sobre resposta social*. Dissertação de Mestrado em Psicoterapia e Psicologia Clínica. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.

Ferreira, J. L. Simão (2007). *Educación na Terceira Idade: Estudio do Coletivo de Pessoas Maiores no Contexto Comunitário de Vila Nova de Gaia*. Tese de Doutoramento. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Ferreira, M. M. M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ferreira, M. M. M. (2008). Métodos Quantitativos e Métodos Qualitativos. In H. Carmo & M. Ferreira, *Metodologia da Investigação - Guia para a autoaprendizagem* (2ªed.). Lisboa: Universidade Aberta.

- 
- Ferreira, M. M. M. (2008a). Metodologias de Ensino em Educação Intergeracional. In M. R. Reis (org.) *Atas do Congresso Solidariedade Intergeracional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 289- 294.
- Figueiredo D. & Sousa L.(2001). EASYcare: um instrumento de avaliação da qualidade de vida e bem-estar do idoso. *Revista de Geriatria*, 130, 41- 47.
- Finger, M. & Asún, J. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada*. Porto: Porto Editora.
- Fleck MPA *et al.* (1999). Aplicação da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da OMS (WHOQOL-100). *Revista de Saúde Pública*. 33(2), pp. 198-205.
- Fleming, M. (1993). *Questionário de Autonomia Comportamental (QAC)*. Porto: ICBAS, Universidade do Porto.
- Fleuri, R. (2003). Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*. nº 23, Rio de Janeiro, May/Aug., pp. 16-35.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, Lisboa: Monitor.
- Fonseca, A. (2005). *Desenvolvimento Humano e Envelhecimento*. Lisboa: Climepsi.
- Fontana, A. e Frey, James (2000). The interview: from structured questions to negotiated text. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks: Sage, pp 645- 672.
- Freire, P. (1971) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder & Herder.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (1980). Accion cultural libertadora. In C. A. Torres (Ed.), *Paulo Freire: Educación e concientización*. Salamanca: Sigüeme.
- Freire, P. & Faundez, A. (1989). *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation*. New York: Continuum.

Friesenhahn, G. (1985). *Kritische Theorie und Padagogik*. Berlin: Express Edition.

Fry, C. (ed.) (1980). *Aging in culture and society: comparative viewpoints and strategies*. New York: Praeger.

Fry, C. (1996). Age, Aging, and Culture. In: R. Binstock & L. George (Eds.) *Handbook of Aging and the Social Sciences*. 4th ed.. London: Academic Press Limited, pp.117-136.

Gadotti, M. (1992). *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. São Paulo: Cortez.

Gadotti, M. (1997). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. Brasília/S. Paulo: Cortez Editora/ /UNESCO/Instituto Paulo Freire.

Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*, Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.

Gadotti, M., Padilha P. e Cabezedo A. (2004). *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Gauchet, M. (1998). Essai de psychologie contemporaine. Un nouvel âge de la personnalité. *Le Débat*, n° 99.

George, L. (2010). Still Happy after all these years: research frontiers on subjective well-being in later life. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 65B (3), pp. 331-339.

Giddens, A. (2007). *A Europa na Era Global*, Lisboa: Editorial Presença.

Giddens, A. (2009). *Sociologia* (7º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling. A Critical Reader*. Boulder, SO: Westview Press.

Giust, A. (1995). *Repenser la liberté de l'acteur*. Paris: Albin Michel.

- 
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: The Sociology Press.
- Glaser, E, e Strauss, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Glendenning, F. (1985). What is Educational Gerontology? North american and british definitions. In F. Glendenning, *Educational gerontology: International perspectives*. Croom Helm: London & Sydney.
- Glendenning, F. (1990). The Emergence of Educational Gerontology. In: F. Glendenning & K. Percy (Org.). *Ageing, Education and Society: Readings in Educational Gerontology*. Staffordshire: AEG, pp. 13-23.
- Glendenning, F.( 2000). Some Critical Implications. In: F. Glendenning (ed.) *Teaching and Learning in Later Life: Theoretical Implications*. Hants: Ashgate, pp. 13-24.
- Goffman, E. (1961). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.
- Glendenning, F. & Battersby, D. (1990). Why We Need Educational Gerontology for Older Adults: a Statement of First Principles. In: F. Glendenning & K. Percy (org.). *Ageing, Education and Society: Readings in Educational Gerontology*. Staffordshire: AEG, pp. 219-231.
- Gohn, M. G. (1999). *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez.
- Gramsci, A. (1975). La questione dei giovani. In: *Quaderni del carcere*, Torino: Einaudi [“The question of the young”, in idem, *Prison notebooks*, Notebook 1, Nova York: Columbia University Press] [1949].
- Goulão, M. F. (2010). Distance Learning – A Strategy for Lifelong Learning. In *Horizons in Education*. Atenas: Gregory Papanikos & Nicholas Pappas Editores.
- Grawitz, M. (1993). *Méthodes des Sciences Sociales* (9<sup>a</sup> ed.). Paris: Éditions Dalloz.
- Green, B. S. (1993), *Gerontology and the Constructions of Old Age: A Study in Discourse Analysis*. New York: Aldine.
- Gregory, R. (1995). *Diccionario Oxford de la Mente*. Madrid: Alianza.

Grinnell, R. M., (1997). *Social work research & evaluation: quantitative and qualitative approaches* (5<sup>a</sup> ed.). Itasca, Illinois: E. E. Peacock Publishers.

Gubrium, J.F. (1973): *The Myth of the Golden Years: A Socio-environmental Theory of Aging*, Springfield, IL: Thomas.

Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (1999). Narrative practice and the coherence of personal stories, *Sociological Quarterly*, 39(1), pp. 163- 187.

Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*, Cascais: Principia.

Guillemard, A. M. (2010) *Les Défis du Vieillissement*, (2<sup>a</sup> ed.). Paris: Armand Collin.

Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston / London: Bacon Press.

Habermas J. (1984). *The Theory of Communicative Action*, vol.1. *Reason and Rationalization of Society*. Boston: Bacon Press.

Habermas J. (1987). *The Theory of Communicative Action*, vol.2. *Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Boston: Bacon Press.

Hall, B. (1998). Reflections on the Origins of the International Participatory Action Research Network and the Participatory Research Group in Toronto. Paper presented at the Participatory Research Strategies for Empowerment Workshop. Nova Deli, 16-18 Abril.

Haralambos, M. & Holborn, M. (2004). *Sociology – themes and perspectives*, London: Harper Collins.

Harman, D. (1956). Aging: a theory based on free radical and radiation chemistry. *The Journals of Gerontology*, 11 (3), pp. 298-300.

Hayflick, L. & Moorhead, P. S. (1961). The serial cultivation of human diploid cell strains. *Experimental Cells Research*, 25, pp.585-621.

Havingurst, R. (1951). *Development Tasks and Education*. New York: Longman Green.

- 
- Havighurst, R. (1961). Successful aging. *The Gerontologist*, 1 (1), pp.8-13.
- Havighurst, R. (1961). The nature of value of meaningful free-time activity. In R. Kleemier (Ed.) *Aging and Leisure*. New York: Oxford University Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Havighurst, R. (1963). Successful aging. In: R. Williams, C. Tibbitts & W. Donohue (eds.). *Processes of aging: social and psychological perspectives*. vol. 1. New York: Atherton.
- Havighurst, R. (1968). Patterns of Aging. *The Gerontologist*, 8, pp. 20-23.
- Healy T. (2006). Capital: an educational panacea or a challenge to the way we do policy? *European Educational Research Journal*, vol. 5, nº 2, pp. 131-139.
- Heckhausen, J. & Schulz, R. (1995). A life span theory of control. *Psychological Review*, 102, pp. 284-304.
- Herzog, A., Franks, M., Markus, H. e Holmberg, D. (1998). Activities and well-being in older age: Effects of self-concept and educational attainment. *Psychology and Aging*, 13 (2), pp. 179-185.
- Hoffmann, D. (1978). *Kritische Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hooyman, N. & Kyiak, H. A. (1996). *Social Gerontology. A multidisciplinary perspective*. 4ª ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Ilharco, F. (2008). Interculturalidade e Novas Tecnologias. In: M. Lages & T. Matos (Org). *Portugal: Percursos de Interculturalidade*, vol. V. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, pp. 141-184.
- Illich, I. (1970a). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- Illich, I. (1973a). *Tools of Conviviality*. New York: Harper & Row.
- Illich, I. (1978a). *Towards a History of Needs*. New York: Pantheon.

---

Illich, I. (1979). Preface. In V. Borremans (ed.), *Guide to Convivial Tools*. New York: R. R. Browker.

Imaginário, C. (2008). *O idoso dependente em contexto familiar* (2ª ed.). Coimbra: FORMASAU.

INE - X a XV Recenseamentos Gerais da População.

INE (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação em Portugal*, 3 vols.

Jarvis, P. (1987a). *Adult Learning in de Social Context*. London: Croom Helm.

Jarvis, P. (1995) (2ªed.). *Adult and Continuing Education: theory and practice*. London: Routledge.

Jarvis, P. (2006). Globalization, Knowledge and Lifelong Learning. In: R. Vieira de Castro, A. Sancho & P. Guimarães (eds.) *Adult Education - new routes in a new landscape*. Braga: Universidade do Minho - Unidade de Educação de Adultos.

Jay, M. (1973). *The Dialectical Imagination: The History of the Institute of Social Research and the Frankfurt School 1923-1950*. Boston: Little, Brown.

Jung, C. (2011). *A Natureza da Psique* (10ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

Kahana, E. (1982). A congruence model of person-environment interaction. In M. Lawton, P. Windley & T. Byerts (eds.), *Aging and the Environment: Theoretical Approaches*. New York: Springer.

Kart, C. S. (1997). *The realities of aging*. 5ª ed. Boston: Allyn and Bacon.

Keith, J. (1992). *Old People as People: Social and Cultural Influences on Aging and Old Age*. Boston: Little Brown.

Kirkwood, T. B. (1996). Mechanisms of ageing. In S. Ebrahim & A. Kalache (eds.), *Epidemiology of Old Age*. London: BMJ Publishing Group.

Kleemier (ed.): *Aging and Leisure*. New York: Oxford University Press.

---

Knight, B. & Sayegh, P. (2010). Cultural values and care giving: The updated sociocultural stress and coping model. *Journal of Gerontology: Psychological Science*, 65B (1), pp. 5-13.

Knowles, M. (1968). Andragogy not Pedagogy. *Adult Leadership*, 16.

Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press.

Knowles, M.; et al (1984). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Education*. São Francisco: Jossey-Bass.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Korten, D. (1990). *Getting to the 21st Century: Voluntary Action and the Global Agenda*. West Hartford, CT: Kumarian Press.

Kuypers, J. A. & Bengtson, V. L. (1973). Social Breakdown and Competence: A Model of Normal Aging. *Human Development* 16, pp. 181-201.

Labouvie-Vief, G. (1992). A neo-Piagetian perspective on adult cognitive development. In R. Sternberg & C. Berg (eds.), *Intellectual Development*. New York: Cambridge University Press.

Labouvie-Vief, G. (2003). Dynamic integration: affect, cognition, and the self in adulthood. *Current Directions on Psychological Science*, 12, pp. 201-206.

Lança, I. B. (2002). Construtivismo. In: Rui Maia, *Dicionário de Sociologia*. Porto: Porto Editora, p. 81.

Laslett, P. (1996). *A Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age*. London: MacMillan Press Limited.

Lawton, M.(1982). Competence, environmental press and adaptation. In M. Lawton , P. Windley & T. Byerts (eds.), *Aging and the Environment: Theoretical Approaches*. New York: Springer.

---

Lawton, M.P., & Brody, E.M. (1969). Assessment of older people: Self-maintaining and instrumental activities of daily living. *The Gerontologist*, 9(3), 179-186.

Legrand, P. (1970). *An Introduction to Lifelong Education*, Paris: UNESCO.

Leher, U. & Thomae, H. (2003). *Psicologia de la Senectude*. Barcelona: Herder.

Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Lemon, B. W. *et al* (1972). An exploration of the activity theory of aging: Activity types and life satisfaction among movers to a retirement community, *Journal of Gerontology*, vol.27, nº 4, 1972 p. 511.

Lima, L., Marques, S., Batista, M., Ribeiro, O. *et al.* (2010). *I Relatório sobre o Idadismo na Europa. European Research Group on Attitudes to Age*. Lisboa: IUL.

Lindman, E. C. (1925). *What is Adult Education?*. Unpublished manuscript. Columbia University, Butler Library Lindman Archive.

Lipiansky, E. M. (Introduction: L'École Confrontée à la diversité culturelle. In: J. Demorgon et E. M. Lipiansky, (Direc.) *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Éditions Retz, pp. 13-15.

Lithgow, G. J. & Kirkwood, T. B. (1996). Mechanisms and evolution of aging. *Science*, nº 273, p. 80.

López, A.; Lima, G.; Sá, L. & Losada, M. (2010). *Estatísticas Demográficas 2001-2008. Distrito de Viana do Castelo e seus concelhos*. Viana do Castelo: Unidade de Saúde Pública do Alto Minho.

Lubben, J. (1988). Assessing social networks among elderly populations. *Family & Community Health*, 11: 42-52.

Luescher, K. & Pillemer, K. (1998). Intergenerational ambivalence. *Journal of Marriage and Family*, 60(2): 413-25.

---

Lynch, J. (1988). Le development de l'enseignement multiculturel au Royaume-Uni. In F. Ouellet (org.) *Pluralisme et école*. Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture.

Lynch, J. (1989). *Multicultural education in a global society*. London: The Falmer Press.

Maddox, G. L. (1987). Aging differently, *Gerontologist*, n° 27, pp. 557-564.

Maia, R. L. (coord.) (2002). *Dicionário de Sociologia*. Porto: Porto Editora.

Mailloux-Poirier, D. (1995). As Teorias do Envelhecimento. In L. Berger (ed.) *Pessoas Idosas: uma abordagem global*. Lisboa: LUSODIDACTA, pp. 99-106.

Mannheim, K. (1993). "El problema de las generaciones", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, n. 62, pp. 145-168 ["Das Problem der Generation", in *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*, hg. von Kurt H. Wolff, Neuwied/Berlin: Luchterhand, 1964, pp. 509-565; "The Problem of Generations", in *Essays on the sociology of knowledge*, edited by P. Kecskemeti, Nova York: Routledge & Kegan Paul, 1952, pp. 251-273] [1928].

Marchand, H. (2002). Em torno do pensamento pós-formal. *Análise Psicológica*, 2 (XX), pp.191-202.

Marcuse, H. (1964). *One-dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial society*. Boston: Beacon Press.

Mariás, J. (1961/ 3ª). *El Método Histórico de las Generaciones*, Madrid: Occidente.

Mariás, J. (1968). "Generations", in *International Encyclopedia of the Social Sciences*, vol. 6, pp. 88-92.

Martins, A. M. (2001). *Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática*. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp.

Martins, F. R. (2004). *Pinhal Interior Sul e o Regresso de Emigrantes (1975-2001)*. Tese de Doutorado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Mayerson, I. (1951). *Les fonctions psychologiques et les oeuvres*. Paris: Vrin.
- McCarthy, C. (1994). Multicultural Discourses and Curriculum Reform: a Critical Perspective. In *Educational Theory*, 44, 1, pp. 81-98.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy*, Toronto: University of Toronto Press
- Marchand, H. (2005). *A Idade da Sabedoria. Maturidade e Desenvolvimento*. Porto, Ambar.
- Marshall, V. (1996). The state of aging theory in aging and the Social Sciences. In: R. Binstock & L. George (Eds.), *Handbook of Aging and the Social Sciences*, San Diego: Academic Press, pp. 12-30.
- Matras, J. (1990). *Dependency, Obligations and Entitlement: A New Sociology of Aging, N. J.*: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Mauviel, M. (1982). Le Multiculturalisme: aspects historiques et conceptuels. *Révue Française de Pédagogie*, 61, pp. 61-72.
- Mead, G. H. (1934), *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago, London: Chicago University Press.
- Meadows, D. H.; Zahn, E.; Milling, P. (1972). *Limits to Growth*. New York: Basic Books.
- Medvedev, Z. (1990) An attempt at rational classification of theories of ageing. *Biological Reviews*. 65, pp. 375-398.
- Mezirow, J. (1991a). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Minois, G. (1999). *História da Velhice no Ocidente*. Lisboa: Teorema.
- Moody, H. (1998). *Aging. Concepts & Controversies*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

---

Moody, H. (1989). Philosophical presuppositions of education for old age. *Educational Gerontology*. Barcelona: CEAC, pp. 1-16.

Mora, J. F. (1977). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Morangas, R. (1991). *Gerontologia Social: Envejecimiento y Calidad de Vida*. Barcelona: Herder.

Moreira, A. F. B., (2001). A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, nº18, pp. 65-81.

Morgan, J. N. (1986). Unpaid productive activity over the life course. *In* Committee on an Aging Society *et al.*, *Productive roles in an older society*. Washington: National Academy Press., pp. 250-280.

Morin, E. (1981). *As Grandes Questões do Nosso Tempo*. Lisboa: Editorial Notícias.

Morrow- Howell, N. (2010). Volunteering in later life: research frontiers. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 65B (4), pp. 461- 469.

Mota, M.; Figueiredo, P. & Duarte, J. (2004). Teorias biológicas do envelhecimento. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2004, vol. 4, nº 1, pp. 81 – 110.

Murphy, E. & Dingwall, R. (2003). *Qualitative methods and health policy research*. New York: Aldine and Guyter.

Myerhoff, B. (1984). Rites and signs of ripening: the intertwining of ritual, time and growing older. In: D. Kertzer & J. Keith, (Eds.). *Age and Anthropological Theory* (p. 305-330). Ithaca, New York: Cornell University Press.

Naisbitt, J. (1988). *Macrotendências*. Lisboa: Presença.

Nazareth, J. M. (1979). *O Envelhecimento da População Portuguesa*. Lisboa: Presença.

Nazareth, J. M. (2009). *Crescer e Envelhecer. Constrangimentos e oportunidades do Envelhecimento Demográfico*. Lisboa: Presença.

- 
- Néri, A. (Org.) (2001). *Desenvolvimento e Envelhecimento: Perspetivas biológicas, psicológicas e Sociológicas*. Campinas: Papirus.
- Neri, A. (2002). Teorias Psicológicas do Envelhecimento. In: E. V. Freitas & Cols. (Orgs.), *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, pp. 32-45.
- Neri, A. e Cachioni, M. (1999). Velhice Bem Sucedida e Educação. In: A. Neri e G. Debert (Orgs.) *Velhice e Sociedade*. Campinas, SP: Papirus.
- Neugarten, (1975). The future and the young old. *The Gerontologist*. 15, 49.
- Neto, F. (2004). *Psicologia Social Aplicada*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Netto, J. & Ramos, L. (2005). *Geriatria e Gerontologia*. S. Paulo: Ed. Manole.
- Notestein, F. (1945) Population: the long view. In: Schultz, T.W. (Ed.) *Food for the world*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nunes, L. (2009). *Promoção do Bem-estar Subjetivo dos Idosos através da Intergeracionalidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Okuma, S. (1998). *A atividade física e os idosos*. Campinas: Papirus Editora.
- Ollivier, B. (1995). *L'acteur et le sujet*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Ollivier, B. (2005). Autonomia. In: J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy, *Dicionário de Psicossociologia*. Lisboa: CLIMEPSI.
- OMS (2002). *Active ageing. A policy framework*. Genebra: OMS.
- ONU (2002). International Plan of Action on Ageing 2002. In *II Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento*. Madrid, p.59.
- ONU (2003). *Plano de ação internacional sobre o envelhecimento*. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos.

---

Ortega y Gasset, J. (1966). “La idea de las generaciones”, *El tema de nuestro tiempo, Obras completas*, Vol. 3, Madrid: Revista de Occidente, pp. 145-156 [*The modern theme*, Nova York: Harper & Row, 1961] [1923].

Ortega Y Gasset, J. (1970). “El método histórico de las generaciones”, *En torno a Galileo, Obras completas*, Vol. 5, Madrid: Revista de Occidente, pp. 11-71 [Man and crisis, Nova York: Allen & Unwin, 1959] [1933].

Ortiz Alonso, T. (2000). *La Psicología de la vejez*. Revista Multidisciplinar.

Osório, A. R. (2002). *Educación de Personas Mayores: presupuestos teóricos, contexto sociocultural e estudio comparado de programas educativos*. Santiago de Compostela: USC.

Osório, A. R. (2003). *Educación Permanente y Educación de Adultos*. Barcelona: Ariel.

Osório, A. R. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Osório, A. R. (2007). Os idosos na sociedade atual. In A. R. Osório e F. C. Pinto, *As pessoas idosas. Contexto social e intervenção educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 11- 46.

Osório, A. R. & Pinto, F. (Coord.) (2007). *As Pessoas Idosas. Contexto social e Intervenção Educativa*. Lisboa: Instituto Piaget.

Paschoal, S. (2000). Autonomia e independência. In M. P. Netto, *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada*. São Paulo: Atheneu, pp. 313-323.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, Cal.: Sage Publications.

Paúl, C. (1996). *Psicologia dos Idosos: Envelhecimento em Meio Urbano*. Braga: SHO.

Paúl, C. (2005). Construção de um modelo de envelhecimento humano. In C. Paúl & A. Fonseca (Coord.), *Envelhecer em Portugal*. Lisboa: CLIMEPSI.

---

Paúl, C. (2006). Psicologia do envelhecimento. In H. Firmino (Ed.), *Psicogeriatrics*, Coimbra: Psiquiatria Clínica/Almedina.

Paúl, C. (2012). Tendências Atuais e Desenvolvimentos Futuros da Gerontologia. In C.Paúl & O. Ribeiro (Coord.), *Manual de Gerontologia*. Lisboa: LIDEL, pp.1-17.

Paúl, C. & Fonseca, A. M. (coord.) (2005). *Envelhecer em Portugal*. Lisboa: CLIMEPSI.

Paúl, C. & Martim, I. (2003). Caregiver burden assessment. In R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of Psychological Assessment*, vol. I, London: SAGE, pp. 161-164.

Paúl, C. & Ribeiro, O. (coord.) (2012). *Manual de Gerontologia*. Lisboa: LIDEL.

Payet, J-P. (2005). A escola e a Modernidade: o rico da etnicidade, o desafio da pluralidade. *Análise Social*. Vol. XL (176). pp. 681-694.

Pearlin, L. (2010). The life course and the stress process: some conceptual comparisons. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 65B (2), 207-215.

Pereira, F. (2012) (coord.). *Teoria e Prática da Gerontologia: Um Guia Para Cuidadores de Idosos*. Viseu: PsicoSoma Editores.

Peres, M. (2007). Velhice política e autonomia: o movimento social do idoso e as políticas da terceira idade no Brasil, *Revista HISTEDBR On-line, Campinas*, nº 26, pp.144 –159, jun.

Perracini, M. R.; Fló, C. M.; Guerra, R. O. (2009). Funcionalidade e envelhecimento. In M. R. Perracini e C. M. Fló, *Funcionalidade e envelhecimento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, pp. 3 - 22.

Phillips , J., Ajrouch, K. & Hillcoat-Nallétamby, S. (2010). *Key Concepts in Social Gerontology*, London: Sage.

Phillipson, C. (2000). Critical and educational gerontology: relationships and future developments. In F. Glendenning (Ed.). *Teaching and Learning in Later Life. Theoretical implications*. Hants: Asghate, pp. 25-37.

---

Piazza, J., Almeida, D., Dmitrieva, N. & Klein, L. (2010). Frontiers in the use of biomarkers of health in research on stress and aging. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 65B (5), pp. 513-525.

Pinho, M. S., (2012). Memória e Envelhecimento. In C. Paúl & O. Ribeiro (Coord.), *Manual de Gerontologia*. Lisboa: Lúdel, pp. 141-162.

Pinquart, M. & Sorenson, S. (2000). Influences of socioeconomic status, social network and competence on subjective well-being in later life. A meta-analysis. *Psychology and Aging*, 18 (4), pp. 896-905.

Pires, A. L. (1995/ 2ª). *Lei de Bases do Sistema Educativo - Apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.

Pires, A. (1997). Échantillonnage et Recherche Qualitative: Essai Théorique et Méthodologique. In Poupart et al. , *La Recherche Qualitative, Enjeux Épistémologiques et Méthodologiques*. Canadá: Gaetan Morin, pp. 113-169.

Poinard, Michel (1983). Emigrantes portuguesas: o regresso. In *Análise Social*, vol.XIX (75), 1983-1.º, 29-56.

Popper, Karl (1991). *La Connaissance Objective*, Paris: Aubier.

Porto Editora (Org.) (2011). *Dicionário língua portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Qualls, S. (1999). Mental health and mental disorders in older adults. In J. C. Cavanaugh e S. K. Whitbourne (eds.), *Gerontology: An interdisciplinary perspective*. New York: Oxford University Press, pp. 305-328.

Quintanilha, A., Costa, A., Sampaio, D., Grilo, M., Velho, G. et al (2003). *Cruzamento de saberes – Aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, R. & Campenhoudt, Luc Van (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.

---

Ramalho, J. (2003). *Desenvolvimento da Autonomia e da Identidade nos Jovens Portugueses com Experiência Migratória*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Reichardt, Ch. e Cook, Th. (1986). Hacia una superacion del enfrentamiento entre los metodos cualitativos e los cuantitativos. In Ch. Reichardt e Th. Cook. *Metodos cualitativos e cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 25-52.

Reis, M. R. (org.) (2008). *Atas do Congresso Solidariedade Intergeracional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reuter-Lorenz PE. & Park, D. (2010). Human Neuroscience and the aging mind: a new look at old problems. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 65b (4) pp. 405-415.

Rey, M. (1986). *Training teachers in intercultural education? The work of the Council for the Cooperation*. Strasbourg: Council of Europe.

Ribeiro, O. (2012). Género e Envelhecimento. In C. Paúl & O. Ribeiro, *Manual de Gerontologia*. Lisboa: LIDEL, pp. 231-253.

Riegel, K. (1976). *Psychology of history and development*. New York: Plenum Press.

Riley, M., Johnson, M. & Foner, A. (1972). *Aging and Society: A Sociology of Age Stratification*, Vol.3, New York: Russell Sage Foundation.

Robert, L. (1995). *O Envelhecimento: Factos e Teorias*, Lisboa: Instituto Piaget.

Roberts, C. (1997). *Text Analysis for the Social Sciences*, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates Publishers.

Rocha-Trindade, M. B. (1993). Perspectivas sociológicas da interculturalidade. *Análise Social*, vol.xxviii (123-124), pp. 869-878.

Rodrigues, H. F. (2003). *Alto-Minho no Século XIX, contextos migratórios, sócio-culturais e familiares*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Letras.

---

Rodrigues, Teresa (2006). Demografia e prospetiva. A Região do Minho-Lima (1801-1820). *Cadernos Vianenses*, nº38, pp. 279-314.

Rodriguez, A. (1994). Dimensiones Psicossociales de la Vejez. In *Envejecimiento y Psicología de la Salud*. Madrid: Siglo XXI.

Rosa, M. J. (2012). *O Envelhecimento da Sociedade Portuguesa*. Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Rose, A. M. (1962). The Subculture of the Aging: A Topic for Sociological Research. *The Gerontologist*, 2(3), pp.123-127.

Rose, A. M. (1964). A current theoretical issue in social gerontology. *The Gerontologist*, 4, pp. 46 -50.

Ross, D. (1991). *The Origins of American Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rowe, J. W. (1985). Health care of the elderly. *New England Journal of Medicine*, nº 312, pp. 827-835.

Rowe, J. W. & Khan, R. L. (1999). *Successful Aging*. New York: Dell Publishing.

Salthouse, T. (1990). Cognitive competence and expertise in de aging. In J. Birren & K. Schaie (Eds.), *Handbook of Psychology of Aging*, 3ª ed., San Diego: Academic Press.

Sampieri, R.; Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.

Santos, P. (2000). *A depressão no idoso*. Coimbra: Quarteto Editora.

Saraceno, Ch. (1992). *Sociologia da Família*. Lisboa: Editorial Estampa.

Saura Hernández, S. & Sanguesa Giménez, M. R. (2000). Promoción dela salud en los maiores. In Sánchez Moreno et all, *Enfermería Comunitária, 3; Actuación en enfermería comunitária. Los sistemas e programas de salud*. Madrid: McGraw-Hill, pp. 131-139.

---

Schaie, K. & Willis, S. (1999). Theories of everyday competence and aging. In V. Bengtson & K. Schaie (eds.), *Handbook of Theories of Aging*. New York: Springer Publishing Company.

Scheibe, S. e Carstensen, L. (2010). Emotional aging: recent findings and future trends. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 65B (2), pp. 135-144.

Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. São Francisco: Jossey-Bass.

Schroots, J. (1995). Gerodynamics: toward a branching theory of aging. *Can. Journal of Aging*, 14, 74-81.

Schroots, J. (1995). Theoretical developments in the psychology of aging. *The Gerontologist*. 36, 742-749.

Schutz, Alfred (1970). *Collected Papers, Vol. III. Studies in Phenomenological Philosophy*, edited by Ilse Schutz. The Hague: Nijhoff.

Sebben, A. (1996). Tornar-se cidadão do mundo é resultado de uma experiência migratória? *Psico*, 27(1), 129-141.

Sebben, A. (1997). ). *Um estudo exploratório de intercambistas que viajaram em programas de high school*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, SC.: Universidade Federal de Santa Catarina.

Sedas Nunes, A. (1969). *Sociologia e Ideologia do Desenvolvimento* (2ªed.) Lisboa: Moraes Editores.

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2011). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2011*. Oeiras: SEF.

Silva, G. F. da., (2001). *Do multiculturalismo à educação intercultural. Estudo dos processos identitários de jovens das escolas públicas de ensino médio na região*

---

*metropolitana de Porto Alegre*. Tese de Doutoramento. Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Silva, M. (2008). *Diversidade Cultural na Escola. Encontros e desencontros*. Lisboa: Colibri.

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage.

Silverstein, M. (2010). Editorial. *Journal of Gerontology: Social Science*, 65B(1), pp. 67-68.

Silverstein, M. & Attias-Donfut, C.(2010). Intergeracional Relationships of International Migrants in Developed Nations: the United States and France. In: D. Dannefer and C. Phillipson (Ed.) *Social Gerontology*. London: SAGE, pp. 177-189.

Silverstein, M. & Bengtson, V. (1997). Intergenerational solidarity and the structure of adult child-parent relationships in American families. *American Journal of Sociology*, 103(2): 429-60.

Silvestre, C. A. (2003). *Educação/Formação de Adultos como Dimensão Dinamizadora do Sistema Educativo/Formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Simões, A. (2006). *A Nova Velhice: um novo público a educar*. Porto: AMBAR.

Sims, R. R. e Sims, S. J. (1995). *The Importance of Learning Styles: Understanding the Implications for Learning. Course Design and Education*. Westport, CT: Greenwood Press.

Siqueira, M. (2002). Teorias Sociológicas do Envelhecimento. In E. Viana de Freitas, et al. (Org). *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, pp.47-57.

Sousa, S. M. (1993). Caraterização de idosos dependentes nas freguesias de Lordelo, Matosinhos e Leça da Palmeira. *Revista Geriatria*. Lisboa, ano 6, nº 56, pp. 23-30.

Sousa, L. & Figueiredo, D. (2003). (In)dependência da população idosa: Um estudo exploratório na população portuguesa. *Psicologica*, nº 33, pp. 109-122.

---

Sousa, L., Figueiredo, D. & Cerqueira, M. (2004). *Envelhecer em Família: Os cuidados familiares na velhice*. Porto: AMBAR.

Staudinger, U. M.; Freund, A.M.; Linden M. e Maas, I. (1999). Self, personality, and life regulation: facets of psychological resilience in old age. In P. Baltes, K. U. Mayer (eds.), *The Berlin Aging Study: Aging from 70 to 100*. New York: Cambridge University Press, pp. 475-519.

Sternberg, R. J. (1997). *Thinking Styles*. Cambridge e Nova York: Cambridge University Press.

Stoer, S. e Cortesão, L. (1999). Levantando a Pedra. In *Da Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

Street, D. (2007). Sociological Approaches to Understanding Age and Aging. In J. Blackburn & C. Dulmus (Eds.) *Handbook of Gerontology: Evidences and Approaches to Theory, Practice and Policy*, New Jersey: Wiley & Sons, pp. 143-148.

Sternberg, R. (1995). Inteligencia. In R. Gregory (ed.). *Diccionario Oxford de la Mente*. Madrid, Herder, pp. 604-608.

Swindell, R. & Thompson, J. (1995). An international perspective on the university of the third age. *Educational Gerontology*, nº21(5), pp. 429-447.

Szilard, L. (1959). On the nature of the aging process. *Proceedings of National Academy of Sciences of USA*, 45, pp. 30-45.

Tedesco, J. (2000). *O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Terman, A. & Brunk, U. T. (2004). Lipofuscin. *International Journal of Biochemistry & Cellular Biology*, 36 (8), pp. 1400-1404.

Thiessen, E. & Borchelt, M. (1999). Morbidity, medication and functional limitations in very old age. In P. Baltes & K. Mayer (eds.). *The Berlin aging study: Aging from 70 to 100*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 131-166.

- 
- Thornton, J. E. (1992). Educational gerontology in Canada. *Educational Gerontology*, n°18, pp. 415-431.
- Torres, C. (ed.) (1997). *Education, Power and Personals Biographies: Introduction to Dialogues with Critical Educators*. New York: Routledge.
- Tryna, B. & Carrington, B. (1990). *Education, racism and reform*. London: Routledge.
- Turner, B. (1997). *Teoria Social*. Lisboa: Difel
- Vaz Serra, A., (2000). A Vulnerabilidade ao Stress. *Psiquiatria Clínica*, 21 (4), pp. 261-268.
- Veloso, E. (2011). *Vidas Depois da Reforma - Políticas públicas no contexto português e práticas educativas numa Universidade de Terceira Idade em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Vicente, H. & Sousa, L. (2012). Relações intergeracionais e intergeracionais: a matriz relacional da família multigeracional. *Revista Temática Kairós Gerontologia*, 15 (1), São Paulo, pp. 99-117.
- Viegas, S. M. & Gomes, A. C. (2007). *A Identidade na Velhice*. Porto: AMBAR.
- Vila Nova, S (1997). *Donald Pierson e a Escola de Chicago na Sociologia Brasileira*. Lisboa: Vega.
- Walker, A. (2000). Public policy and the construction of old age in Europe, *The Gerontologist*, 40, pp. 304-308.
- Welton, M. (ed.) (1995). *In Defense of the Lifeworld. Critical Perspectives on Adult Learning*. Albany, NI: State University of New York Press.
- WHO (2005). *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. Brasília: Organização Pan-americana de Saúde.
- Wieviorka, M. (1999). Será que o multiculturalismo é a resposta?. *Educação, Sociedade & Cultura*, 12, pp.7-46.

Yerks, R., (1921).Introduction. *In* Carl C. Brigham's *A Study of American Intelligence*. Princeton: Princeton University Press.

Zanelli, J. & Silva, N. (1996). *Programa de Preparação para a Aposentadoria*. Florianapolis: Insular.

Zay, D. (2005). Preventing School and Social Exclusion: a French- British comparative study. *European Educational Research Journal*, vol. 4, nº 2, pp. 109-120.

---

## WEBGRAFIA

Alencar-Rodrigues, R.; Strey, M.; & Pereira, J. (2007). Experiência migratória: encontro consigo mesmo? Percepções de brasileiros sobre sua cultura e mudanças pessoais. *Aletheia* [On-line], (Julio-Diciembre). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115013567014>> ISSN 1413-0394. Acedido em: Janeiro de 2014.

Câmara Municipal de Viana do Castelo (s.d.). *Projeto Mobilidade Sustentável - Relatório de objetivos e conceito de intervenção*. Disponível em: <http://sniamb.apambiente.pt/mobilidade/documentos/planos/objectivos/viana.pdf>. Acedido em: Fevereiro de 2014.

Carneiro, R. (coord.) (2012). *O Envelhecimento da População: Dependência, Ativação e Qualidade de Vida*. Disponível em:

[http://www.qren.pt/np4/np4/?newsId=1334&fileName=envelhecimento\\_populacao.pdf](http://www.qren.pt/np4/np4/?newsId=1334&fileName=envelhecimento_populacao.pdf). Acedido em : Julho de 2014.

INE (2011). *Censos da População*. Disponível em [www.ine.pt](http://www.ine.pt) . Acedido em 3-2-2014.

Junta de Freguesia da Meadela (2013). *A Freguesia da Meadela*. Disponível em: <http://www.jf-meadela.com/>. Acedido em: Março de 2014.

Junta de Freguesia de Santa Maria Maior (2013). *A freguesia de Santa Maria Maior*. Disponível em: <http://www.jf-stamariamaior.com/?m=historia&id=914>). Acedido em: Março de 2014.

Nações Unidas (1998). *Revision World Populations Estimates and Projections*. Disponível em : <http://www.popin.org/pop> 1998. Acedido em: Fevereiro de 2014.

Nações Unidas (1999). *The World at Six Billion*. Disponível em : <http://www.popin.org/6billion>. Acedido em: Janeiro de 2012.

Nações Unidas (2011). *Relatório sobre a situação da População Mundial 2011*. Disponível em : <http://www.un.cv/files/PT-SWOP11-WEB.pdf>. Acedido em: Janeiro de 2014.

Pimentel, D. (2001). Terra de migrante. O regresso. In: *Atlas de Portugal*. Disponível em: [http://www.igeo.pt/atlas/Cap2/Cap2c\\_p101\\_image.html](http://www.igeo.pt/atlas/Cap2/Cap2c_p101_image.html). Acedido em: Fevereiro de 2014.

Pina Almeida, J. (2006). A Escola e a Diversidade Cultural: Algumas Notas sobre a Educação multicultural em Portugal. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(15). Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/>. Acedido em: Janeiro de 2012.

Prendes, P., Martínez-Sánchez, F., & Castañeda, L. (2008). Migration and the Net: new virtual space to build a cultural identity. *eLearning Papers*, nº 7. Disponível em: [www.elearningpapers.eu](http://www.elearningpapers.eu) . Acedido em: Fevereiro de 2012.

Ramos, N. (2012). Comunicação em Saúde e Interculturalidade - Perspectivas Teóricas, Metodológicas. *RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde*. Rio de Janeiro, v.6, n.4, Dez. Disponível em: [www.reciis.icict.fiocruz.br](http://www.reciis.icict.fiocruz.br). Acedido em: Julho de 2014.

**ANEXOS**



---

**ANEXO I****GUIÃO DE ENTREVISTA**

A presente entrevista visa contribuir para a realização de um estudo sobre a experiência de vida da população idosa da área urbana de Viana do Castelo. Pretendemos estudar sobretudo os seniores que têm um passado migratório.

Todas as respostas permanecerão anónimas e a sua identidade não será revelada.

Desde já, muito se agradece a sua colaboração e ela é muito importante para a realização da nossa investigação.

Por favor, responda a cada uma das seguintes questões e, nas que têm alternativas de resposta, diga-nos qual a opção (A. B. C. D.) que melhor descreve a sua situação ao longo do último ano.

Nas questões abertas, sem alternativas de resposta, por favor, descreva sumariamente o que lhe acontece ou aconteceu e como tem sido a sua vida.

**BLOCO A - VIDA AUTÓNOMA (+/- 10 minutos)**

1. Necessita de ajuda para cuidar de si mesmo?
  - A. Não necessita de ajuda nenhuma.
  - B. Necessita às vezes de ajuda em tarefas de cuidados pessoais.
  - C. Necessita de ajuda nas tarefas mais difíceis de cuidados pessoais.
  - D. Necessita diariamente de ajuda na maior parte das tarefas de cuidados pessoais.
  
2. Quando necessita de ajuda para cuidar de si mesmo, quem costuma dar-lhe apoio?
  - A. Familiares (grau de parentesco: .....)
  - B. Vizinhos
  - C. Amigos

- D. Outros (quem?.....)
- E. Quase nunca tem ajuda
- F. Varia muito quem vem ajudá-lo

**3.** Quando realiza tarefas domésticas (por exemplo, preparar refeições, arrumar roupas, etc.):

- A. Não necessita de qualquer ajuda.
- B. Às vezes necessita de ajuda.
- C. Necessita de ajuda nas tarefas mais difíceis.
- D. Necessita de ajuda diária na maior parte ou em todas as tarefas.

**4.** Quando necessita de ajuda para realizar tarefas domésticas, quem lhe dá apoio habitualmente?

- A. Familiares (grau de parentesco:.....)
- B. Amigos
- C. Vizinhos
- D. Outros
- E. É variável
- F. Quase nunca tem ajuda

**5.** Pensando sobre a forma como se movimenta em casa e na rua:

- A. Movimenta-se na casa e na rua sem qualquer dificuldade.
- B. Tem dificuldade em movimentar-se sozinho(a) tanto em casa como na rua.
- C. Não é capaz de se movimentar sozinho(a) na rua mas consegue movimentar-se em casa.

**6.** Necessita de tratamentos de saúde regulares?

- A. Não necessita de tratamento saúde regular
- B. Às vezes vai ao médico mas não necessita de apoio médico regular
- C. Necessita de tratamento médico regular

---

D. A sua vida depende de tratamento médico regular

**BLOCO B - RELAÇÕES SOCIAIS (+/- 15 minutos)**

7. Pensando sobre as suas relações com as outras pessoas e se vive só:

- A. Tem amigos e nunca ou raramente se sente só.
- B. Embora tenha amigos, por vezes sente-se só.
- C. Tem alguns amigos mas sente-se muitas vezes só.
- D. Está socialmente isolado e sente-se muito só.

8. Pensando nas suas relações com a sua família:

- A. Tem contacto habitual e diário com pessoas de família.
- B. Embora tenha família, o seu contacto com ela existe apenas em determinados dias da semana (por exemplo, no fim de semana).
- C. Embora tenha família, os contactos que mantém com ela são ocasionais e pouco frequentes.
- D. Não tem família ou é como se não tivesse porque nunca se visitam.

9. Pensando nas suas relações habituais com os amigos e/ou familiares:

- A. São quase sempre muito próximas e afetivas.
- B. São às vezes próximas e afetivas.
- C. Só raramente são próximas e afetivas.
- D. Não mantém qualquer relação próxima e afetiva

10. Pensando nas suas relações habituais atuais com amigos e/ou familiares:

- A. As pessoas com quem se relaciona são todas muito mais jovens.
- B. As pessoas com quem se relaciona são todas da sua idade.
- C. As pessoas com quem se relaciona são quase todas muito mais velhas.
- D. As pessoas com quem se relaciona são de diferentes idades.

**11.** No passado, teve mais ou menos contactos e relacionamento com pessoas de outras gerações e idades? Por favor, fale-nos sobre este assunto.

.....  
.....

**12.** Quando se encontra com os seus amigos de que costumam conversar?

.....  
.....

**13.** Quando se encontra com a sua família quais são os principais temas de conversa?

.....  
.....

**BLOCO C - BEM-ESTAR SOCIAL E OCUPAÇÕES QUOTIDIANAS (+/-15 minutos)**

**14.** Pensando na sua vida e na forma como vive:

- A. Acha que está tudo muito bem e como queria.
- B. Há muitas coisas agradáveis mas pensa que poderia ser melhor.
- C. Faltam-lhe muitas coisas que poderiam contribuir para o seu bem-estar.
- D. Sente que tem uma vida muito má e desagradável.

**15.** Por favor dê exemplos que ilustrem a opção feita na pergunta anterior.

.....  
.....

**16.** Habitualmente, durante a semana, como ocupa os seus dias?

Manhã:.....  
.....

---

Tarde:.....  
.....

Noite:.....  
.....

**17. Habitualmente, no fim - de - semana, como ocupa os dias?**

Manhã:.....  
.....

Tarde:.....  
.....

Noite:.....  
.....

**18. Tem alguma (s) atividade (s) e/ou ocupação preferida (s) e porquê? (desporto, voluntariado, televisão, leitura, jardinagem, passeios, etc.)**

1ª atividade (a preferida)

.....  
.....

2ª atividade

.....  
.....

3ª atividade

.....  
.....

**19. Com que frequência desenvolve essas atividades?**

---

<b>1ª atividade (a preferida)</b>	<b>2ª atividade</b>	<b>3ª atividade</b>
A. Diariamente.	A. Diariamente	A. Diariamente
B. Semanalmente.	B. Semanalmente	B. Semanalmente
C. Quinzenalmente.	C. Quinzenalmente	C. Quinzenalmente
D. Mais espaçadamente	D. Mais Espaçadamente	D. Mais Espaçadamente
E. Nunca	E. Nunca	E. Nunca

**BLOCO D - HISTÓRIA DE VIDA E PASSADO MIGRATÓRIO (+/- 30 minutos)**

**20.** Por favor, relate-nos resumidamente a história da sua vida (onde nasceu, onde estudou, onde viveu, onde trabalhou e tudo aquilo que lhe pareça importante para se retratar).

.....

.....

.....

.....

**21.** Durante o seu passado alguma vez esteve emigrado(a)?

.....

**22.** Se respondeu sim à pergunta anterior, pedimos-lhe que relate a sua experiência emigratória.

**a)** Onde esteve?

.....

**b)** Quanto tempo?

.....

---

c) O que fez, em que trabalhou, enquanto esteve fora?

.....

d) Como chegou a esse sítio?

.....

e) O que recorda mais intensamente desse tempo em que esteve fora de Viana?

.....

f) Acha que aprendeu alguma coisa importante útil para a sua vida enquanto esteve fora de Viana?

.....

g) Por favor, fale-nos dessa experiência de aprendizagem enquanto esteve fora:

.....

**23.** Cá em Portugal, manteve ou mantém algum contacto com pessoas de outros países? Se sim, por favor fale-nos desse relacionamento e do que ele significa para si.

.....

### **BLOCO E - SATISFAÇÃO COM A VIDA (+/- 10 minutos)**

**24.** Que pensa sobre a vida que tem atualmente e sobre a forma como a vive?

.....

.....

**25.** Gostaria que a sua situação e a sua vida fossem diferentes? Porquê?

.....

.....

26. Acha que durante a sua vida teve educação ou preparação para lidar com a sua situação atual (de pessoa reformada)?

.....  
.....

**BLOCO F- CARACTERIZAÇÃO SOCIO-DEMOGRÁFICA GERAL DO (A)  
INQUIRIDO (A) (+/-10 minutos):**

Nome:

27. Idade:

28. Sexo:

29. Estado civil:

30. Habilitações escolares:

31. Habilitações profissionais (cursos de formação profissional):

32. Número de filhos:

33. Número de netos:

34. Profissão principal exercida durante a vida ativa:

35. Durante quantos anos exerceu a referida profissão:

36. Teve outras profissões durante a sua vida? Se sim, quais?

37. Há quanto tempo está reformado?

38. Local de residência atual:

39. Locais de residência anteriores:

---

**40. Tipo de residência atual:**

- A. Habitação particular e a residir com outras pessoas de família (p.f. especificar com quem)
- B. Habitação particular e sem mais pessoas a residir aí.
- C. Instituição da Segurança Social.
- D. Instituição particular

**41. Nível médio de rendimento mensal:**

- A. Menos de 500 euros
- B. Entre 500 e 1000 euros
- C. Entre 1000 e 1500 euros
- D. Entre 1500 e 2000 euros
- E. Mais 2000 euros.

**42. Origem dos rendimentos**

- A. Pensão da Segurança Social Portuguesa
- B. Pensão da Segurança Social de Outro País
- C. Pensões Portuguesa e Estrangeira
- D. Pensão Portuguesa e rendimento de trabalhos que vai realizando atualmente
- E. Pensão do estrangeiro e rendimento de trabalhos que vai realizando
- F. Outra origem. Qual?.....

**FIM**

Muito obrigada pela sua colaboração!