

# INVESTIGAR EM EDUCAÇÃO

05 2016 | 2ª SÉRIE

ISSN 2183-1793



INTERGERACIONALIDADE  
E EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

II<sup>a</sup> Série, Número 05  
2016

# Investigar em Educação

Intergeneracionalidade e Educação ao Longo da Vida



Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

## Propriedade e editor

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)  
Rua João de Deus, 38  
4100-456 Porto, Portugal  
e-mail: spce.geral@gmail.com  
Web: <http://www.spce.org.pt/>

## Diretor

Manuel Jacinto Sarmento  
e-mail: sarmento@ie.uminho.pt

## Composição

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)

## Impressão e acabamento

De Facto Consultores/Printhaus  
Rua Dr. Francisco Sá Carneiro, 34 - 3.º Dto  
4780-448 Santo Tirso  
e-mail: geral@defactoconsultores.pt

## Depósito legal

185095/02

## ISSN

1645-7587

Indexada no Diretório do Sistema Regional de Informação em linha para Revistas Científicas da América Latina, Caraíbas, Espanha e Portugal "Latindex"



**Comissão de Redação**

Ana Maria Seixas  
António Osório  
Catarina Tomás  
Gabriela Portugal  
Luís Miguel Carvalho  
Preciosa Fernandes

**Conselho Editorial Nacional**

Alberto Filipe Araújo  
Américo Peres  
Ana Benavente  
Ana Macedo  
António Fragoso  
António Magalhães  
António Neto-Mendes  
António Nóvoa  
Bártolo Paiva Campos  
Fátima Antunes  
Helena Costa Araújo  
Isabel Alarcão  
Isabel Baptista  
Isabel José Fialho  
Isabel Menezes  
João Amado  
Jorge Ávila de Lima  
José Lopes Verdasca  
José Machado Pais  
Laurinda Sousa Ferreira Leite  
Leandro Silva Almeida  
Leonor Santos  
Manuela Esteves  
Maria João Cardona Correia  
Maria José Casa-Nova  
Maria Teresa Estrela  
Marta Araújo  
Paula Cristina Guimarães

Paulo Dias  
Pedro Silva  
Sérgio Niza  
Susana Caires

**Conselho Editorial Estrangeiro**

Alice Casimiro Lopes  
Bartolomeu Varela  
Bernard Charlot  
Carlos Alberto Torres  
Dalida Andrade  
Denise Leite  
Eric Plaisance  
Francesc Imbernon  
José Eustáquio Romão  
Leni Vieira Dornelles  
Luiz Carlos de Freitas  
Márcia Ângela Aguiar  
Maria Isabel Cunha  
Maria Teresa Esteban  
Michael Young  
Xavier Bonal

**Capa**

João Catalão

**Assistente de Edição**

Luís Valente

**Secretariado**

Rosa Branca

## Índice

<b>Editorial</b>	
Barbara Merrill, Rosanna Barros, Preciosa Fernandes e Ana Maria Seixas .....	7
<b>Lifelong Learning Comes of Age: Intergenerational Perspectives</b>	
Alexandra Withnall .....	11
<b>Mentality and Intergenerationality as Framework Conditions of 'Lifelong Learning'. Conceptual consequences of a multi-generational study in East Germany</b>	
Peter Alheit .....	29
<b>Revisitação gelpiana da educação permanente: ambiguidades e erosão política de um conceito</b>	
Licínio C. Lima .....	53
<b>Percepções de estudantes seniores sobre os desafios de ler o mundo em contexto universitário</b>	
Marisa Maia Machado e Rosa Madeira .....	73
<b>A Educação e a Terceira Idade em Portugal: estudo exploratório de uma Universidade Sénior</b>	
Rute Ricardo .....	99
<b>A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida - Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos</b>	
Susana Villas-Boas, Albertina Lima Oliveira, Natália Ramos e Inmaculada Montero...	117
<b>Antologia - O espírito científico na educação permanente</b>	
José Mariano Gago.....	143
<b>Abstracts – Résumés</b> .....	161

## Editorial

Barbara Merrill<sup>1</sup>  
Rosanna Barros<sup>2</sup>  
Preciosa Fernandes<sup>3</sup>  
Ana Maria Seixas<sup>4</sup>

A aprendizagem intergeracional tem um longo passado histórico. A transmissão, de conhecimento, competências, valores, cultura e saberes de uma geração para a geração seguinte tem constituído uma forma chave de aprender e de educar informalmente e de assegurar uma determinada matriz societal. Nas sociedades contemporâneas, a aprendizagem intergeracional tem sido considerada importante, nomeadamente para promover a inclusão social, o respeito, a compreensão intercultural e a aprendizagem entre gerações advinda da experiência. A emergência de uma aprendizagem intergeracional mais formal surge associada ao envelhecimento populacional e, ao mesmo tempo, a um enfraquecimento dos laços familiares em algumas comunidades. Nesta trajetória, o conceito ressignificou-se já não sendo a aprendizagem intergeracional entendida apenas como um processo unidirecional dos mais velhos para os mais novos mas como um processo bidirecional no qual ambos aprendem (Kaplan, 2002). Os projetos intergeracionais constituem, neste entendimento, uma maneira de diminuir o fosso entre jovens e idosos (Newman, & Hatton-Yeo, 2008).

Por outro lado, o panorama da aprendizagem intergeracional tem vindo a expandir-se deixando a família de ser o único espaço ou lugar onde aquela tem lugar e passando as escolas e as instituições educativas a ter também um papel importante neste campo. No âmbito da educação formal, as universidades, impulsionadas por iniciativas de expandir a participação e de promover a educação ao longo da vida, transformaram-se num exemplo onde a aprendizagem intergeracional tem lugar. Outros espaços de aprendizagem intergeracional incluem o local de trabalho e os contextos comunitários. E é possivelmente nas comunidades que a aprendizagem intergeracional tem um papel vital e poderoso a desempenhar. Num tempo de crise, incerteza e de comunidades facionadas ao longo da Europa, a aprendizagem intergeracional pode constituir um meio de superar o hiato entre comunidades e gerações divididas. O entendimento mais amplo desta problemática tem tido impacto nas comunidades locais e nos contextos

<sup>1</sup> Centre for Lifelong Learning, University of Warwick/Member of the Steering Committee for ESREA

<sup>2</sup> ESEC, Universidade do Algarve/Member of the Steering Committee for ESREA

<sup>3</sup> FPCE, Universidade do Porto

<sup>4</sup> FPCE, Universidade de Coimbra

educativos formais, designadamente ao nível de dinâmicas comunicacionais e formativas, desenvolvidas em parceria, potenciadoras de aprendizagens mais consistentes.

Estas novas configurações da aprendizagem intergeracional têm despoletado interesse ao nível académico, sendo reconhecida como uma área de grande relevância investigativa. É no quadro destas ideias que se situa esta edição especial da Revista Investigar em Educação subordinada ao tema *Intergeracionalidade e Educação ao Longo da Vida*.

A primeira parte deste número temático inclui três artigos por convite, que ilustram a diversidade de perspetivas teóricas e de práticas relacionadas com a aprendizagem intergeracional e a educação ao longo da vida. O artigo de Alexandra Withnall - *A Aprendizagem ao Longo da Vida Atinge a Maturidade: perspetivas intergeracionais* - explora o contributo da aprendizagem intergeracional para a aprendizagem ao longo da vida. O texto estrutura-se em duas partes principais: na primeira, a autora examina criticamente o significado de conceitos-chave tal como o de geração e o de aprendizagem intergeracional; na segunda parte discute os novos contextos emergentes da aprendizagem intergeracional e os distintos tipos de programas que têm vindo a ser introduzidos nesta área.

Peter Alheit, no texto intitulado *Mentalidade e Intergeracionalidade como referencial da Aprendizagem ao Longo da Vida - Consequências conceptuais de um estudo multigeracional na Alemanha de Leste* - dá conta de um estudo qualitativo realizado na Alemanha de Leste. Usando histórias de vida, o estudo desenvolveu-se em torno da aprendizagem intergeracional que ocorre na família, especificamente entre avós e netos, para compreender o impacto dos acontecimentos históricos e políticos afetos à história alemã do século vinte. Alheit, contribui, assim, para o aprofundamento do conceito de aprendizagem ao longo da vida, ao salientar a importância, para a compreensão dos processos educacionais ao longo da vida, das estruturas mentais e das práticas de tradição intergeracionais subjacentes.

O artigo de Licínio Lima - *Revisitação gelpiana da educação permanente: ambiguidades e erosão política de um conceito* - explora as ambiguidades do conceito de educação permanente. Estas são analisadas em termos pedagógicos, culturais e políticos. O autor faz conexões parciais com a redefinição neoliberal do Estado Providência e com a atual hegemonia da teoria do capital humano, e discute a obra e pensamento de Ettore Gelpi, estabelecendo algumas ligações com o pensamento de Paulo Freire e Ivan Illich de modo a compreender as capacidades críticas e o potencial criativo das transformações afetas às políticas e práticas de educação ao longo da vida, que evitem o domínio de formas burocráticas de controlo e a limitação da educação à prática instrumental da formação de recursos humanos.

Para além dos textos mencionados, este número temático inclui, na segunda parte, outros três artigos baseados em contribuições de investigações recentes, ou em curso, referenciadas a este tópico. A primeira contribuição, da autoria de Marisa Machado e Rosa Madeira, tem por título *Perceções de estudantes seniores sobre os desafios de ler o mundo em contexto universitário*. O texto é baseado num estudo exploratório no qual as autoras quiseram compreender as vivências de um grupo de estudantes que optaram por frequentar a Universidade numa fase avançada da vida. O estudo permitiu perceber a diversidade das condições objetivas e disposições subjetivas que levaram estes estudantes a escolherem a Universidade como espaço de (re)conhecimento e de comunicação intergeracional.

No texto de Rute Ricardo - *A Educação e a Terceira Idade em Portugal: estudo exploratório de uma Universidade Sénior* - a autora relembra que diversas organizações, como a UNESCO e a União Europeia, têm chamado a atenção para a importância do envolvimento dos adultos idosos em diferentes domínios, como económico, social, político e educativo. Argumenta, no que à realidade portuguesa diz respeito, que a falta de interesse do Estado não tem impedido que nas últimas duas décadas tenham surgido por todo o país entidades educativas dirigidas aos idosos, contexto onde realiza a sua investigação.

O terceiro artigo é da autoria de quatro investigadoras: Susana Villas-Boas, Albertina Oliveira Lima, Natália Ramos e Inmaculada Montero e tem como título - *Educação Intergeracional e Educação/Aprendizagem ao longo da vida - Desafios Intergeracionais, Sociais e Pedagógicos*. O texto começa por abordar o conceito e as finalidades da educação intergeracional. As autoras argumentam que este tipo de educação é uma abordagem coerente para o desenvolvimento da educação ao longo da vida, tendo em conta o seu potencial para a promoção da consciência sobre a diversidade das culturas de diferentes gerações para fomentar a aprendizagem integrada do indivíduo, criar vínculos entre os diferentes tipos de ensino aprendizagem, e para implementar os quatro pilares em que se apoia a educação ao longo da vida.

Na parte final desta edição temática encontra-se um texto de antologia, da autoria de José Mariano Gago sobre o tema o *Espírito Científico na Educação Permanente*. Trata-se de texto inédito, escrito em português, publicado em 1986 num livro editado pela UNESCO. Foi traduzido por Alberto Melo que o contextualiza e relaciona com a problemática em foco neste número da Revista através de uma breve nota de apresentação.

Por fim, sublinha-se que este número da Revista Investigar em Educação, subordinado ao tema *Intergeracionalidade e Educação ao Longo da Vida*, resultou de uma recente parceria estabelecida entre a SPCE - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e a ESREA - European Society of

Research on the Education of Adults que visa ajudar a promover a internacionalização da investigação científica desenvolvida em Portugal, bem como valorizar nos contextos nacionais o papel desta sociedade científica europeia. Assim, o conjunto dos textos aqui compilados configura um excelente contributo para ampliar o debate sobre esta área de saber e potenciar novas possibilidades de intervenção neste campo.

## Referências

- Kaplan, Matthew (2002). International programs in Schools: Considerations of Form and Function. *International Review of Education*, 48(5), pp 305-334
- Newman, Sally & Hatton-Yeo, Alan (2008). Intergenerational learning and the contribution of older people. *Ageing Horizons*, 8, pp 31-39

## Lifelong Learning Comes of Age: Intergenerational Perspectives

Alexandra Withnall<sup>1</sup>

**Abstract:** Although subject to considerable debate, the potential of lifelong learning to promote social inclusion and cohesion within ageing populations, means that it has come to feature in range of policies at all levels. Within this framework, intergenerational learning has a particular appeal. However, different concepts of generation have spawned a diverse literature. There is also an expanding range of accounts of practice in different countries. New forms of intergenerational learning such as acquiring digital literacy skills and new settings such as universities and the workplace are discussed. It is argued that what is now required is an appropriate theoretical framework within which to explore emerging issues together with better insights into cognitive changes as people age. Questions of knowledge transmission and power and the need for cultural sensitivity in intergenerational learning are also addressed. It is concluded that intergenerational learning has much to offer within the context of lifelong learning.

**Keywords:** lifelong learning, intergenerational analysis

### Introduction

For more than four decades, there has been a whole range of debates about the nature and meaning of lifelong learning especially in a European context. As different rationales and models have emerged, much of the debate has been concerned with policy analysis and implementation at supranational, national and regional level. Other discussions have focused on the role of social capital, social inclusiveness and, amongst feminist writers, the need for a more egalitarian and emancipatory approach that would allow gender, class and the sometimes racial aspects of lifelong learning policies to be exposed to closer scrutiny (Leathwood & Francis, 2006). Subsequently, realization of demographic trends and the implications of the ageing of populations for the development of lifelong learning policies in Europe and beyond have added another dimension to the debate; the challenges posed by the sheer diversity of older people's lives whether or not they have remained in the labour market. At a time of global economic crisis and austerity politics in many countries, the attraction of intergenerational initiatives that involve interaction between two or more generations with the promise of mutually beneficial positive outcomes cannot be denied. This

<sup>1</sup> Associate Fellow, Centre for Lifelong Learning, University of Warwick, UK

Alexandra Withnall

paper will explore critically the nature of educational intergenerational activity to date and comment on some outstanding issues that require further discussion and debate.

### *Concepts of generation and solidarity between generations*

A useful starting point is to examine different concepts of generation. The term has been used imprecisely over time beginning with its application within the life sciences. The idea of human generations was then adopted within the social sciences to refer to changing roles within the family; being of a certain generation in this sense is closely tied to one's stage of life, for example as a parent or grandparent, rather than year of birth. Perhaps the most important influence on our understanding derives from Mannheim's theory of generations which originally appeared in an essay in 1928 (available in English translation 1952). Put simply, Mannheim argued that a generation is a group of people who experience similar events in their youth (especially in late adolescence) during a distinct period of time. Socio-historical events group together people based on their experiences of living through these particular occurrences; however, not every generation will develop a distinctive consciousness as this depends on the pace of social change. In addition, within generations there may be different types of responses to a particular event depending on individual circumstances so that generations may be further internally stratified. Mannheim's theory has been widely debated and criticised over the years particularly for its focus on western youth but it has been instrumental in helping sociologists to consider the perspectives of different generations and to analyse their sometimes differing value systems. In recent years, we have become familiar with rather unhelpful terms such as 'Baby Boomers', 'Generation X', 'Generation Y' (or 'the Millennials') and Generation Z to describe different generations living today, the underlying assumption being that they must share particular experiences and values. It is noticeable that less attention is given in Europe to the perspectives and interests of the 'Silent Generation' (those born in the period 1928-1945) or indeed to the very oldest but dwindling generation, people born in the shadow of World War One but whose lives were very much influenced by World War Two and its immediate aftermath.

This is not the only approach to understanding the concept of generation which has spawned a diverse and uneven literature based not just on sociological approaches but also on those developed from psychodynamic and gerontological perspectives (Biggs, 2007). In spite of it remaining an essentially disputed concept, it has become widely adopted in the literature of social relations, within political discourses and in marketing. In a similar way, the concept of intergenerationality has been a powerful one not just in

education but when analysing family relationships, community development and, in recent times, in respect of potential conflict in some countries over differential access to financial and other resources.

Work by Antikainen et al. (1996) and Aro et al. (2005) in Finland and by Field (2013) in Scotland has been concerned with developing the concept of generation in the context of learning across the life course. Field, in particular, discusses the value of researching generational identities and memberships in attempting to understand the role and meaning of learning in the lives of older people. In this he echoes the views of Withnall (2010) who conducted a series of focus group discussions with different groups of older learners in order to gain an insight into the main influences on participants' experiences of education and learning within the wider historical framework where societal and cultural change was necessarily a prominent feature. She noted "how the multiplicity of influences on the collective and individual life course operate in an interrelated but highly complex manner within a continually changing and evolving social and cultural context" (p. 52). Some of these focus group members also commented on other older people they knew whose lives they perceived to have very little focus and who seemed to be unwilling to try learning anything new. In her wider study, Withnall draws on this point to suggest that individual personality traits may also be important in understanding whether or not older people develop a commitment to learning within their particular generation but this aspect is currently very much under-researched.

The rhetoric of the European Year of Active Ageing and Solidarity between Generations in 2012 helped to draw attention to the need to identify and to resolve any major differences between generations as populations age and to strive for more and better intergenerational solidarity. However, Sánchez and Hatton-Yeo (2012) have been highly critical of this particular approach and offer a reconceptualisation in which they suggest that the 'active' component should refer to an awareness of how to age better bearing in mind that ageing is an extremely complex phenomenon; and that ideas about active ageing should inform the whole of the life course, not just later life. They argue further that intergenerational relationships and not necessarily intergenerational solidarity should be the focus of debate although they recognise that intergenerational relationships are ambivalent as is active ageing. Perhaps their most important point is that life and ageing needs to be seen as complex and dynamic processes within a framework of relationships with others. How might intergenerational learning activities offer the opportunity to establish fruitful and worthwhile relationships bearing in mind that not everyone wishes to learn in an intergenerational setting?

### What is intergenerational learning and what can it offer?

As programmes and practices have been developed across the world, a range of definitions of intergenerational learning in different countries and contexts has appeared, especially as the benefits of continuing to learn throughout life have been emphasised in various educational policy documents worldwide. Broadly speaking, what the various definitions have in common is an assumption that people of all ages can learn from each other by sharing knowledge, skills and experience thereby fostering reciprocal and mutually beneficial learning relationships. It is believed, in many cases, that the outcomes will be greater understanding and respect between generations, leading to enhanced intergenerational solidarity, trust and better community cohesion as well as contributing to the building of social capital (Boström, 2003; Newman & Hatton-Yeo, 2008). In particular, Newman and Hatton-Yeo give examples of different types of intergenerational programmes that they believe possess three important learning characteristics – benefits for all parties, reciprocity and empowerment. However, it is not entirely clear from their examples how far their claims are valid, whether the programmes they discuss were subject to rigorous evaluation and the extent to which these programmes were comparable.

Unpacking the various claims further, Findsen and Formosa (2011) draw particular attention to the literature that focuses on the perceived social and psychological benefits of participation such as the breakdown of certain stereotypes, especially in regard to older people and the fostering of self-esteem and psychological well-being as well as helping to dispel feelings of hostility and competition towards other generations in times of economic crisis. Thomas (2009) believes the benefits are even wider; he argues that intergenerational learning can contribute to the breaking down of barriers within communities, the prevention of anti-social behaviour in younger people and an improvement in the health and well-being of older people if they can be perceived as productive and useful. In these ways, he believes, we can be helped to move closer to the creation of an "age-friendly society". This kind of rhetoric has been influential in encouraging the European Union (EU) and some individual governments, notably in Germany and Scotland, to embed policy initiatives on intergenerational learning into their long-term strategies for socio-economic development.

A helpful development was the EAGLE project (European Approaches to Intergenerational Lifelong Learning) funded through the EU Socrates Programme and reporting in 2008. The project set up an Observatory – an overview of intergenerational policies, programmes and different initiatives at European level working in six member states, focusing especially on good practices. The project also produced a specialised toolkit for intergenerational activities but it is not clear how far this has been put to use to

inform subsequent new programmes or whether it will be kept updated. ([www.eagle-project.eu](http://www.eagle-project.eu)).

Another recent development has been the expansion of European networks for intergenerational learning as those involved in setting up and running different ventures come together to share and reflect on their experiences. Prominent networks have been the European Network for Intergenerational Learning (ENIL), itself a project funded through the EU Lifelong Learning Programme; and The European Map of Intergenerational Learning (EMIL), a collaborative network of members working together to support different kinds of intergenerational learning taking place across Europe. It is hosted and supported by The Beth Johnson Foundation, a charity working with older people in the United Kingdom (UK). However, such networks may fail to achieve their original objectives if funding is withdrawn or key personnel move on and general enthusiasm wanes.

Meanwhile, the debate about the perceived importance of intergenerational learning continues; as an example, in a discussion held in 2015 under the auspices of the European Civil Society platform on Lifelong Learning (EUCIS-LLL) and funded under the EU Erasmus+ Programme, a forceful case was made for sharing best practice across the EU, for more long term and sustainable funding and for the mainstreaming of intergenerational learning not just into educational practices but also into social and employment strategies. In particular, it was argued that the concept of intergenerational learning should be used at national level to target groups who are most at risk of unemployment and social exclusion ([www.eucis-lll.eu](http://www.eucis-lll.eu)). This kind of thinking shows how a new rationale for intergenerational learning is emerging in a time of economic stringency.

### **New forms of intergenerational learning**

An examination of just some examples of the myriad of intergenerational learning programmes available across Europe and beyond shows that many, but not all of them, have been concerned with bringing together children or teenagers and older people in a particular location or in a range of countries. For example, the Grundtvig funded partnership "Twinning the Elderly Disadvantaged and Disabled with the Young by Enabling Active Reminiscence" colloquially known as "Teddy Bear" to engage the interest of children and young people, was judged to be one of the most successful in the Grundtvig portfolio. The approaches and methodologies employed have been detailed by Della Pietra et al. (2009) but briefly, the project was concerned with linking young people with older people in their communities, often in rural areas, through structured meetings and co-working in an educational context in specific areas of England, Italy, Finland and later, Slovenia. The model developed through the project incorporated guidelines

for building similar and more complex projects and demonstrated the requirements for sustainability in each location. There are many examples of similar projects across Europe and beyond.

### **Acquiring digital literacy skills through intergenerational learning**

One interesting aspect of the wider Teddy Bear project was the pairing of children with older adults (under teacher supervision) when children acted as mentors to their older partners to help them acquire digital literacy skills. Between 2008 and 2011, a whole series of projects were funded through the EU Lifelong Learning Programme concerned with information and communications technology (ICT) for seniors' and intergenerational learning. The overall aim was to decrease the growing gap between the generations by tackling what has come to be called "the digital divide". The projects had differing target groups and varying objectives; for example, BASIC-LIFE, led by the Romanian Society for Lifelong Learning, worked with disadvantaged families, often multigenerational, to improve their knowledge and competencies in the ICT field, developing five educational models in the process. My Story, also led from Romania, involved younger people learning camera and film editing skills to interview older people about their lives whilst also using their ICT knowledge to train the older people in computer skills ([www.eacea.ec.europa.eu](http://www.eacea.ec.europa.eu)).

Such projects usually claim to have been successful although it is never clear how far gains can be sustained by the different participant generations or how far findings can be extrapolated to other situations. There is also the dilemma of rapidly developing technology; skills and competences acquired by older people (and indeed, by younger people) may become quickly dated. Furthermore, Gamliel (2016) addresses the dialectics of the power relationships between younger and older people in a technology driven relationship although her particular focus is on children's empowerment as "teachers" and their experiences of agency. This raises questions as to how such a relationship can be understood and evaluated. We will return to these issues later.

### **Universities and intergenerational learning**

Strictly speaking, the role of universities in promoting and supporting intergenerational learning is not new. Much early work emanated from Generations Together, an international centre for intergenerational studies at the University of Pittsburgh, USA founded by Professor Sally Newman who subsequently became the Founding Chair of the International Consortium for Intergenerational Programs (ICIP). Newman and Hatton-Yeo (2008)



went on to discuss some rather ambitious ideas as to how universities in general could be engaged in intergenerational learning mainly in order to help older people to become more productive members of their communities. There are numerous examples of other universities becoming involved in experimentation with different forms of intergenerational learning. A notable example is Dublin City University in the Irish Republic which offers a space where older people from the local community are able to engage in teaching, learning and research opportunities with academic staff and students as part of an Age Friendly University Initiative as well as participating with other universities in a range of European funded projects (Corrigan, 2016).

In recent times, a newer form of intergenerational learning within universities can be observed as students of all ages are increasingly studying together for a qualification perhaps over a period of several years as the concept of lifelong learning slowly becomes accepted within European universities. Participants in a particular course will all be adults but at different stages of their working lives or even beyond. Some may be seeking a first qualification, others hoping to retrain for a new career or even following up an interest. Accordingly, their motivations for studying and their ambitions are likely to vary. Sánchez and Kaplan (2014) distinguish between the term “multigenerational” to refer to the presence of different generations in the classroom and “intergenerational” which they take to mean the various interactions between these generations in the learning environment.

Schmidt-Hertha (2016) observes that such a mix of ages, rather than generations, can present a particular challenge to university teachers who are traditionally more accustomed to dealing with younger students and who may not be well equipped to deal with multigenerational learning environments or to cope with potential conflicts within a group. However, Sánchez and Kaplan (2014) argue cogently that multigenerational classrooms within higher education offer considerable opportunities to rethink teaching-learning practices through a consideration of learners’ generational positions so that classrooms become appropriate contexts for lifelong learning. They suggest that intergenerational learning can involve not only learning about and from others but can also provide a powerful vehicle for learning about oneself and understanding one’s own generational position. Hopefully, this can provide a focus for self-reflection and encourage the challenging of long-held assumptions but in addition, there is always the need to avoid assigning particular characteristics to members of other generations and over-generalizing about them.

The implications for teachers or facilitators in a multigenerational classroom are immense. They themselves may be of a different generation from their students and existing standard toolkits developed for facilitator training may be of little use to them. Schmidt-Hertha (2016) discusses work by a group of German researchers that might be applicable to this kind of

intergenerational learning within a university context; the core idea developed is “to enrich intergenerational learning by relating it to concrete local problems, to activate participants to contribute to solutions and to reflect on individual biographies as well as on learning experiences” (p. 174). However, the degree to which it would be possible to implement such a strategy must surely depend on the subject(s) being studied, the skills and training of the tutor in maintaining a balance of interests and inputs and the willingness of participants to try to learn with and from each other and to develop a reflexive stance. This scenario obviously represents a new aspect of intergenerational learning; rather than a formally organised programme set up for the very purpose of engaging different generations in an exploration of mutual learning, the focus is on particular learning goals for all the participants. Intergenerational learning is part of the process rather than the goal.

Currently, analytical accounts of this kind of intergenerational learning in higher education are somewhat sparse although Lirio Castro et al. (2014) note the different kinds of programmes that are appearing in Spanish universities and also present an evaluation of an intergenerational learning experience at the University of Castilla-La Mancha. Here older people from an elective course on the same subject were integrated into a third year undergraduate course on gerontological pedagogy apparently with positive reactions. However, some suggestions emerged from students as to how a tutor in a multigenerational classroom might develop a more dynamic teaching method in response to differing student motivations. Certainly, as increasing numbers of students of all ages aspire to a third level qualification and find themselves learning alongside other generations, this is an issue which deserves more evaluative research across a range of subject areas so that the views of all parties, including those of curriculum designers and teachers, can be assessed.

### Intergenerational learning in the workplace

It is widely acknowledged that as governments in different countries struggle with the implications of demographic trends and adopt policies that involve a longer working life, organisations will increasingly need to find ways to make better use of the capacities of their older workers in ways that are appropriate and productive for them (CEDEFOP 2012). A related issue is how to encourage harmony and cooperation between different generations within the workplace especially as younger people now enter the workforce having grown up in the digital age. It is obviously important for organisations to optimise the skills and talents of all age groups in order to make use of the diversity among their employees for both individual and organisational advantage. Of course, workplaces generally offer various



different kinds of opportunities for learning and practising job-related skills. Sadly, as Phillipson (2013) has discovered in relation to the UK, there is a link between increasing age and declining access to training especially for men and women in part-time or casual positions. Although workers in the public sector fare rather better, he points out that continuing decline in public sector employment may significantly decrease these opportunities in future. Accordingly, more and more public sector and indeed, other types of organisations will need to find ways to achieve their goals whilst retaining their overall efficiency. It can be argued that, in theory, intergenerational learning offers the chance to bring the importance of learning and training to the forefront, to challenge negative stereotypes of older workers and to build capacity within an organisation if developed in a way which engages different age groups in a constructive and mutually acceptable manner.

These issues have been discussed in some depth by Spannring (2008) and by Ropes and Ypsilanti (2012) who, reviewing the multidisciplinary literature, note that implementing an appropriate intergenerational learning programme in any organisation is invariably extremely complex especially as different employees will be motivated to learn for different reasons. They also distinguish between formally organised learning activities, institutionally planned with pre-determined learning goals which are usually skill based; and informal learning that may have more far reaching results and which they believe is the most common form of workplace learning. They observe that intergenerational learning in the workplace as “a social-collaborative way of learning that is situated within organisational structures, can take different forms centralised around work tasks, and may or may not be planned” (p. 285).

The authors go on to discuss how different generations that might be encountered within an organisation will have had different social experiences and may hold different values as previously discussed. They may also attach different meanings to work and hold different work-related values as well as displaying different working styles and learning characteristics which may impact on learning and work performance as well as on work motivation and career development especially as employees grow older. In addition, there are age-related changes in cognitive function, discussed later, and in the perceived value of extrinsic and intrinsic rewards which can affect both work satisfaction and performance. Thus, balancing the needs of different generations becomes extremely challenging for both supervisors and managers. The authors conclude that for forms of intergenerational learning to be implemented successfully in any organisation, it is necessary to take into account both factors relating to the nature of the workforce and the structures within which they operate as well as providing both formal and informal structures for promoting learning that complement the different types of knowledge residing within different generations. Differing goals for learning also need consideration. Bjursell (2015) makes a useful

point when she stresses the importance of shifting the focus from “succession of knowledge” to the “co-creation of knowledge” especially as the “digital generation” enters the workforce.

That the growth of the multigenerational workforce in many countries is providing a new challenge is reflected in the fact that *The Journal of Intergenerational Relationships*, the leading academic journal in its field, chose to devote a whole issue to the topic in 2013. Nevertheless, it is probably true to say that research into intergenerational learning relationships within the workforce is still very much in its infancy. As more age-diverse workforces continue to be the norm, it is also the case, as Phillipson (2013) has observed, that non-standard work arrangements will continue to increase. These may involve part-time, temporary, flexible and home-based working; it is often, but not always, women who opt for these kinds of arrangements so that gender issues need more attention. In addition, it will be increasingly necessary to consider that older people will have had portfolio careers and may have acquired a whole range of skills during their working lives. It is also likely that any learning and training will increasingly take place on-line the implication being that it will also be important to periodically reconsider the contribution that intergenerational learning can make to organisational and individual development and to devise appropriate methodologies for its use in a changing labour market environment.

## Discussion

The foregoing account demonstrates that formally organised intergenerational learning has had a comparatively short but chequered history and that it is continuing to develop in diverse ways. This has been accompanied by considerable debate about its meaning and efficacy in achieving better intergenerational solidarity as population ageing continues to be seen very largely as a problem, especially of resource allocation, in a time of global economic instability and rapid social change. Although research into different aspects of intergenerational learning has continued to grow, there are still some issues that require attention and which merit further discussion.

One criticism that is often made is the lack of any theoretical framework within which to explore learning within intergenerational (or multigenerational) settings. Reviewing theories used in the research literature on intergenerational programmes between 2003 and 2014, Kuehne and Melville (2014) found that, in general, the papers they examined made use of theories that focused on groups and individuals in interactive contexts and those that emphasised individual development in almost equal measures. Very few were concerned with conceptually based programme evaluation.

However, not all the papers reviewed were primarily concerned with learning. The authors conclude that what is needed is a broader theoretical base for intergenerational practice in order to develop a better understanding of intergenerational relationships. Certainly, intergenerational learning programmes could benefit from consideration of a comprehensive theoretical framework to inform their development.

Pinto (2011) makes a useful contribution to this debate in her analysis of why intergenerational learning has not yet become an academic discipline. She points out that any theoretical knowledge has emerged from practice rather than from research; that professionals are not adequately trained to promote dialogue; and she also observes that society's focus tends to be on individuals rather than viewing them as members of an intergenerational community.

Yet, as Findsen and Formosa (2011) observe, intergenerational programmes are based on the idea that learning is a lifelong process and that people may have particular learning needs at different stages of the life course which those from other generations might be well positioned to help them to meet. What has received less attention is any insight into how the mental processes involved in learning can change over an individual's life time and the implications of this for learning with and from other generations. Withnall (forthcoming) draws particular attention to the comprehensive international literature that demonstrates how people change, both biologically and psychologically as they grow older. However, as she points out, we need to remember that individuals are not all the same and it is important to be aware of differences in cognitive ageing as well as variability within the individual. She suggests that we need to take into account recent insights emerging from the field of cognitive neuroscience since modern neuroimaging techniques are now able to explore and explain some of the processes involved in learning at different ages through empirical study of the brain and connected nervous systems.

Life course studies also have a role to play in helping us to understand changes in cognition. For example, it has been shown that cognitive capability grows very fast in the early stages of life, reaches a peak in early adulthood and then declines with age in most people. However, another kind of cognitive capability is based on knowledge 'reserves' that many people accumulate over their lives and this remains stable in later life in most people. There is also some evidence that cognitive ability in early life appears to be protective against cognitive decline but that in later life, social relationships also become particularly important in helping to maintain cognitive abilities (Kuh et al. 2013). In a study that tried to identify factors across the life course that can influence both cognitive and emotional development, Richards and Hatch (2011) argued that that good quality early education where attention is paid to shaping confidence, motivation and

control of thoughts, emotions and behaviour, can augment cognitive skills independently of existing abilities.

Such findings obviously have implications for the ways in which people from different generations are able to work together in mutually satisfactory ways especially where programmes involve children or adolescents and older people of different ages including those who may exhibit some degree of cognitive decline. It is important not to make assumptions about participants' cognitive abilities but to be aware of these possibilities at the outset (Whitehouse, 2013). The findings also raise questions in relation to how knowledge is produced, transmitted between generations and, absorbed and indeed, the validity of that knowledge or the efficacy of skills that are exchanged. What are the mechanisms that enable different generations not only to make sense of, and use the knowledge, skills and experience they may possess but also to select and share relevant aspects with others? How do individuals absorb and make use of others' knowledge and the skills they may acquire from these sources? In a forthcoming book, Field et al. (in press) promise to probe these issues through an examination of the complexity of what they term "knowledge migration," focusing on the intersection of learning and knowledge migration with social and cultural influences such as gender, race and class. Such an approach is to be welcomed in that it moves us away from the notion of knowledge and skills as commodities to be exchanged and to be automatically absorbed (or not) and utilised in exactly the same way by members of a particular generation. It is particularly relevant for further investigation of the multigenerational classroom or workplace where intergenerational learning and working together is incidental to the main aim of the programme but nevertheless, is an integral part of it.

Discussion of these issues leads on to a consideration of the nature of power in intergenerational learning relationships as previously mentioned. "Empowerment" was seen as one of the learning characteristics of the intergenerational learning programmes discussed by Newman and Hatton-Yeo (2008) although they describe very different empowerment strategies in each example and it was surely not the case that all participants necessarily felt empowered in the same way. In the examples of older people being instructed in digital literacy skills by children, discussed above, it appears that, at that point, power resided in the children who had temporarily assumed the role of teacher. Other projects used the teaching of these skills in exchange for young people learning about their older learners' lives or being instructed in some kind of craft or skill where power then resided with the older generations in view of their knowledge and experience. But is this the same kind of power and does it demonstrate reciprocity? Withnall (2010) has previously argued, based on some early debates amongst community educators, that power is not some kind of tangible entity to be given, received or exchanged. Rather, it is the balance of power within each indi-

vidual relationship at any given point that is important and this is dependent on the various resources available to that relationship. These may naturally include physical resources together with some or all of experience, knowledge and skills but also involve participants' self-confidence and sense of solidarity. Well designed research into these aspects of the learning relationship would open up new vistas on the nature of intergenerational exchange.

We may also want to question the role of programme organisers, teachers, trainers, instructors, tutors in relation to the power they are perceived to hold. Although they may have been largely responsible for initially defining the goals of a programme, for setting it up and/or for ensuring its delivery as intended, they can also try to increase the kinds of resources available to participants, especially those who appear to be lacking resources of their own, through the processes of educational engagement in a particular learning environment. This may involve developing appropriate monitoring and feedback strategies for all participants and encouraging reflection and discussion in order to bring about more equitable power relations and to diffuse any apparent generational tensions. However, this may be a long-term goal if it is necessary to build participants' confidence, ability and willingness to contribute suggesting that a considerable degree of sensitivity and insight is necessary in those planning and facilitating an intergenerational programme. The advent of a European qualification in intergenerational learning (Melville & Hatton-Yeo, 2015) is to be welcomed if it can help to address some of these points.

Finally, much of the existing research and practice in intergenerational learning has taken place at the micro level. As an integral part of lifelong learning, it is important to take a macro level perspective on this. For example, we are currently witnessing an unprecedented movement of migrants and refugees worldwide with more than a million people crossing into Europe in 2015; and the crisis shows no sign of abating. Although Germany and Sweden receive the highest number of asylum applications, most European countries are affected (The UN Refugee Agency, 2015) and the issue of migration is politically highly sensitive.

Looking ahead, what are the implications for lifelong learning and for intergenerational work? McNair (2009) carried out a thoughtful analysis of the implications of likely patterns of migration for lifelong learning in the UK (admittedly prior to the rapid escalation of numbers of displaced persons through conflict and violence). He was able to make some constructive suggestions for ways in which learning can help to support social cohesion and to make diversity a positive aspect of community life. In particular, he focused on learning to make a contribution through acquisition of the skills and knowledge needed for work whether paid or unpaid; on learning to be part of a community through working alongside people from a range of backgrounds; and personal learning which involves developing a

positive sense of identity and control over one's life. Guo (2013) has addressed similar issues.

Intergenerational learning, whether planned or unplanned, would seem to be an integral part of

being able to achieve such learning goals but, apart from issues of cognition, knowledge migration and power, previously discussed, a further challenge is the need to display cultural sensitivity where participants are not just from different generations but also possess diverse social, cultural or ethnic backgrounds and experiences, some of which may have been so distressing that they are difficult to discuss. Findsen and Formosa (2011) talk about the need to exercise critical consciousness in this situation and warn against simply trying to replicate programmes in different settings. What is required is a careful analysis of each potential situation and a heightened awareness of the dynamics of bringing such diverse groups together in a learning environment where aspects other than age are a characteristic. Management of such groups will present a further challenge to programme organisers emphasising the need for much more specialised training in intergenerational relationships and in understanding how learning can take place.

#### Concluding remarks

Intergenerational learning as discussed here has come a long way in a comparatively short time. There is a growing international community of scholars and practitioners who have much to contribute to debates in a fast changing world. As lifelong learning has increasingly been seen as the key to dealing not just with the continuing economic crisis but also with the ageing of Europe's population, intergenerational learning offers significant potential to engage different generations and to broaden their horizons in a range of ways and for a variety of purposes. The move to the digital economy is a case in point but multigenerational learning at university and in the workplace have been identified here as sites for further exploration. It has also been argued that we need a better understanding of how people learn at different points in their lives rather than making assumptions about their capabilities. A good starting point for further research would be the development of a theoretical framework within which to explore how issues of knowledge migration and power impact on intergenerational and multigenerational learning practices in a changing world. If these issues can be addressed, intergenerational learning has an even brighter future as an integral part of lifelong learning across Europe and beyond.

## References

- Antikainen, Ari, Houtsonen, Jarmo, Kauppila, Juha, & Huotelin, Hannu (1996). *Living in a learning society: Life histories, identities and education*. London: Routledge.
- Aro, Mikko, Rinne, Risto, Lahti, Kati, & Olkinuora, Erkki (2005). Education or learning on the job? Generational differences of opinions in Finland. *International Journal of Lifelong Education*, 24, 459-474.
- Biggs, Simon (2007). Thinking about generation. Conceptual position and policy implications, *Journal of Social Policy*, 36, 695-711.
- Bjursell, Cecilia (2015). Organizing for intergenerational learning and knowledge sharing, *Journal of Intergenerational Relationships*, 13, 285-301.
- Boström, Ann-Kristin (2003). Intergenerational learning in Stockholm County in Sweden: a practical example of elderly men working in compulsory schools as a benefit for children, *Journal of Intergenerational Relationships*, 1, 7-24.
- CEDEFOP. (2012) *Working and ageing. The benefits of investing in an ageing workforce*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at [www.cedefop.europa.eu/files](http://www.cedefop.europa.eu/files)
- Corrigan, Trudy (2016). *Welcoming the New Year*. Retrieved from <https://intergenerationallearningdcu.wordpress.com/2016/01/15/welcoming-the-new-year-by-dr-trudy-corrigan/>
- Della Pietra, Fabio, Godding, Bernard & Olver, Paul (2009). Grundtvig supports Teddy Bears – transforming an ageing society. *LLinE*, XIV (4), 232-239.
- Field, John (2013). Learning through the ages? Generational inequalities and inter-generational dynamics of lifelong learning. *British Journal of Educational Studies*, 61, 109-119.
- Field, John, Lynch, Heather & Malcolm, Irene (in press). *Intergenerational learning: age, education and the production of knowledge*. London: Routledge.
- Findsen, Brian & Formosa, Marvin (2011). *Lifelong learning in later life*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gamliel, Tova. (2016) Education in civic participation: Children, seniors and the challenges of an intergenerational information and communica-

- tions technology program, *New Media and Society* Online First 1461444816639971 doi: 10.1177/1461444816639971
- Guo, Shibao (Ed) (2013). *Transnational migration and lifelong learning*. London and New York: Routledge.
- Kuehne, Valerie S. & Melville, Julie (2014). The state of our art: A review of theories used in intergenerational program research (2003-2014) and ways forward. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12, 317-346.
- Kuh, Diana, Cooper, Rachel, Hardy, Rebecca, Richards, Marcus & Ben-Shlomo, Yoav (Eds.) (2013). *A life course approach to healthy ageing*. Oxford: Oxford University Press.
- Leathwood, Carole & Francis, Becky (2006). Introduction: gendering lifelong learning. In Carole Leathwood & Becky Francis (Eds.), *Gender and lifelong learning. Critical feminist engagements* (pp 1-5). Abingdon: Routledge.
- Lirio Castro, Juan, Alonso González, David, Herranz Aguayo, Immaculada & Arias Fernández, Enrique (2014). Perceptions concerning intergenerational education from the perspective of participants, *Educational Gerontology*, 40, 138-151.
- McNair, Stephen (2009). *Migration, communities and lifelong learning*. Inquiry into the Future of Lifelong Learning Thematic Paper 3. Leicester: NIACE.
- Mannheim, Karl (1928/1952). The problem of generations. In Karl Mannheim, *Essays on the sociology of knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Melville, Julie & Hatton-Yeo, Alan (2015). The development of the European Certificate in Intergenerational Learning. *Journal of Intergenerational Relationships*, 13, 334-337.
- Newman, Sally & Hatton-Yeo, Alan (2008). Intergenerational learning and the contribution of older people. *Ageing Horizons*, 8, 31-39.
- Phillipson, Chris (2013). *Ageing*. Cambridge: Polity Press.
- Pinto, Teresa A. (2011). Why intergenerational learning is not an academic discipline yet?. *Journal of Intergenerational Relationships*, 9, 117-119.
- Richards, Marcus & Hatch, Stephani L. (2011). A life course approach to the development of mental skills. *The Journals of Gerontology. Series B, Psychological Science and Social Sciences*, 66 (Suppl 1), i26-i35.

- Ropes, Donald & Ypsilanti, Antonia (2012). Factors influencing intergenerational learning: towards a framework for organisations to ensure successful learning in older employees. In CEDEFOP. *Learning later in life –uncovering the potential of investing in an ageing workforce*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Sánchez, Mariano & Hatton-Yeo, Alan (2012) Active ageing and intergenerational solidarity in Europe: A conceptual re-appraisal from a critical perspective, *Journal of Intergenerational Relationships*, 10, 276-293.
- Sánchez, Mariano & Kaplan, Matthew (2014). Intergenerational learning in higher education: making the case for multigenerational classrooms. *Educational Gerontology*, 40, 473-485.
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2014). Different concepts of generation and their impact on intergenerational learning. In Bernhard Schmidt-Hertha, Sabina Jelenc Krašovec & Marvin Formosa (Eds.). *Learning across generations in Europe* (pp145-153). Rotterdam: Sense Publishers. Available on-line from [www.sensepublishers.com](http://www.sensepublishers.com)
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2016). Intergenerational learning at the university. In John Field, Bernhard Schmidt-Hertha & Andrea Waxenegger (Eds.). *Universities and engagement* (167-178). London and New York: Routledge.
- Spanning, Reingard (2008). *Intergenerational learning in organizations (IGLOO). Summary of the literature report*. IGLOO Project 134587-LLP-2007-AT-GRUNDTVIG-GMP. Available at [www.iglooproject.eu](http://www.iglooproject.eu)
- Thomas, Michael (2009). *Think community: An exploration of the links between intergenerational practice and informal adult learning*. Leicester: NIACE.
- The UN Refugee Agency (UNHCR) (2015). *Global trends 2014: World at war*. Available at <http://www.unhcr.org>
- Whitehouse, Peter (2013). The challenges of cognitive aging: Integrating approaches from science to intergenerational relationships. *Journal of Alzheimer's Disease*, 36, 225-232.
- Withnall, Alexandra (2010). *Improving learning in later life*. London and New York: Routledge.
- Withnall, Alexandra. (forthcoming). Towards a better understanding of learning in later life: missing links, *Journal of Intergenerational Relationships*.

## Mentality and Intergenerationality as Framework Conditions of 'Lifelong Learning'. Conceptional consequences of a multi-generational study in East Germany

Peter Alheit<sup>1</sup>

**Abstract:** The contribution by Peter Alheit is based on a comprehensive qualitative multi-generational study carried out in East Germany. Its target is the reconstruction of the individual processing of dramatic historico-political breaks in 20<sup>th</sup> century German history and the identification of varying intra-familial patterns of tradition. The result appears to be provocative: across the social environments analysed, by far the larger part of the sample shows social orientations and attitudes to remain practically unchanged between the generation of grandparents and that of grandchildren. Alheit speaks of an 'intergenerational resistance to modernisation' which was characteristic of the East German society. The author uses this finding as the basis for an interesting broadening of the theoretical concept of 'lifelong learning': it seems that educational processes throughout a life-span can only be adequately understood if underlying mental structures and intergenerational practices of tradition are systematically taken into account.

**Keywords:** East Germany, mentality, intergenerationality, biographicity, resistance to modernisation, lifelong learning

### Introduction

The label of 'lifelong learning' refers primarily to a period of time; to a quantitative duration or scope, namely the time span of an individual human life. This may at first appear to be trivial, since temporality ('learning takes time') and the aspect of a temporal structure ('you can't teach an old dog new tricks') always play a central role in learning and educational processes. This impression of triviality, however, disappears as soon as more detail is to be provided as to how this aspect of temporality is to be conceptualised.

By no means does the temporality of learning processes have to be thought of in terms of the time span of a life-story. Most (psychological) theories of learning, for example, discuss learning in terms of – more or less complex – changes in behaviour in the time span of the *situation* of learning

<sup>1</sup> Peter Alheit is Emeritus Professor (former holder of the Chair of General Pedagogy) at the Institute of Education of the Georg-August-University of Göttingen (Germany)

Peter Alheit

or action. Another less common perspective to be found in pedagogical contexts considers learning processes in terms of social units (institutions, classes, nations, societies) in historical dimensions – i.e. the history of mentalities.

The perspective of a 'life story' therefore takes into consideration a specific temporal level of analysis which is relative to other dimensions of time but nonetheless evidences a relatively independent logic of construction (cf. Schuller, 1997). Here it is no longer solely a matter of the quantitative measure of the 'life-span'<sup>2</sup>, but rather it considers the qualitative aspect of lifelong processes and their socio-cultural structure. This aspect is usually known as the theoretical concept of 'biography' (cf. Alheit & Dausien, 2000b, 2002; Dausien, 2001).

In particular, however, the biography's tangible feature stretches beyond the time frame of the life-span: crucial co-actors of the biographical learning process (such as parents, grandparents, children or grandchildren) have a temporally displaced life-span that is delayed in the case of the former or advanced in the latter. Biographical learning is therefore woven into *intergenerational learning processes*. Furthermore, biographies show *background structures* of long duration, such as cultural mentalities, social patterns of behaviour or ethnic particularities. These kinds of analytical perspectives usually play no part in the conceptualisation of 'lifelong learning'. In the current debate on Lifelong Learning (cf. also Alheit & Dausien, 2002), the two usual modes of analysis have the 'classic' profile of apparently independent external and internal perspectives: firstly, an *education-politically* motivated approach of modified conditions pertaining to the employment and education society that has consequences for the organisation of individual and collective learning (cf. representatively Brödel, 1998; Gerlach, 2000; Field, 2000); and secondly, a rather *pedagogically* orientated approach for the conditions and opportunities of individual-biographical learning that is especially interested in the informal dimensions of learning (cf. representatively Kade & Seitter, 1996; Alheit & Dausien, 1996, 2000b, 2002).

The following contribution takes a 'transverse' viewpoint to the aforementioned approaches. It constitutes the combination of the external and internal perspectives. The empirical data to which it refers are *life stories*.<sup>3</sup> Therefore, educational processes of the life-span remain entirely of

<sup>2</sup> The life-span is in fact based on biology (due to the basic subordination to the 'biological clock'), but not thereby determined in its concrete social form and individual experience. It is not an 'unquestionable fact of nature', but rather a social phenomenon that takes on the 'form of the biography' in specific historical and cultural contexts (Nashehi 1994), thereby possibly reaching beyond the linear timespan of a life.

<sup>3</sup> Specifically: 86 carefully collected biographical-narrative interviews (duration: 1.5-4 hours) that were evaluated according to the standards of reconstructive social research (cf.



interest. However, the methodological setting is chosen such that in each case the biographies of one member of the grand parents' generation and one of the grandchildren's generation of a *family* are analysed as a 'case-framework'. In this way the theoretical sampling takes into consideration all relevant social milieus of the investigated region.<sup>4</sup> Furthermore, it becomes evident that 'lifelong learning' may follow patterns based on familiar processes of tradition and be favoured by social framework conditions. 'Lifelong learning' is therefore able to be construed as the 'conflict situation' of existing resources and individual characteristics: as a fabric of 'mentality', 'intergenerationality' and 'biographicity'<sup>5</sup> (see Fig. 1). *Mentality* may be defined as a (collective) framework of long duration that establishes a specific connection with the existing historical and social realities while also 'rubbing off' on biographical learning processes. *Intergenerationality* describes the concrete transfer of frames of reference in the process of familiar interaction. And *biographicity* denotes the individual 'processing logic' of lifelong experiences and learning impulses that, as a matter of course, include attitudinal influences and intergenerational traditions.

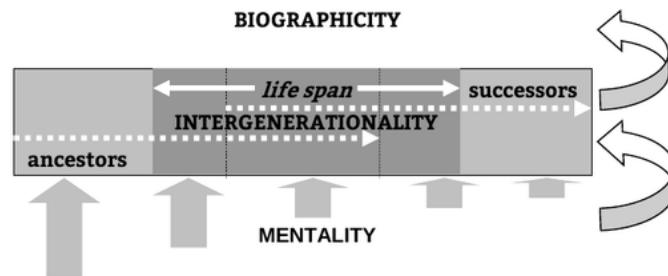


Fig. 1 Lifelong learning as a layer of learning influences

It is the intention of the following presentation of results to make this 'fabric' more transparent. Evidently only the 'broad' findings can be

details in Alheit, Bast-Haider & Drauschke, 2004). The research project that is referred to here is an international comparative study undertaken between 1999 and 2002 of the development of mentalities in the German-Polish-Czech border region (Euro-region 'Neisse'). It is a study funded by the Volkswagen Foundation as part of the priority programme *The Foreign and the Familiar*.

<sup>4</sup> The research region comprises a part of the aforementioned international comparative study. In East Germany this concerned Upper Lusatia and – as an industrial enclave – Eisenhüttenstadt (cf. Alheit, Szlachcicowa & Zich, 2006).

<sup>5</sup> The concept of 'biographicity' (cf. Alheit, 1993b, 1997; Alheit & Dausien, 2000a) describes the inner generative logic of a biographical processing of experiences (see in more detail the conclusion of this article).

presented within the given framework. Differentiated case analyses would exceed the limitations of a journal article. However, even this compact selection of observations is interesting in relation to the presented East German material as it points to extraordinarily important aspects for an 'expanded' *Lifelong-Learning-Study*. The following will firstly outline the historical and social framework conditions of the area of research – or its 'mentality aspect' (2). Secondly, a detailed presentation is made of the key findings relating to the 'intergenerational constellation' (3). Finally, in a brief summary (4), a first attempt is made to draw careful theoretical and methodological conclusions for the concept of 'lifelong learning'.

### The consequences of a historical 'pattern of mentality'

'Lifelong learning' has *contexts*. And these are not just the education policy prerequisites or the institutional or physical conditions that frame learning. As the following study will attempt to show, there are also underlying historical structures that are 'traditionalised' in a specific way – these are mentality patterns that warrant particular attention within 20th century German history. In his *Studies on Germans* (1989), Norbert Elias clearly demonstrated that we can only understand the peculiarities of the 'German mentality' if we search for its roots deep within Central European history. Since the Middle Ages, German history (in contrast to that of competing European superpowers such as Great Britain and France), is characterised by defeat. To be more precise: It is the trauma of the defeat of the *Holy Roman Empire of the German Nation* (long before the advent of European modernity), that resulted in the disintegration of Germany into unimportant, autocratic mini-states where, however, the ideal of former greatness is never forgotten. This peculiar discord between ideal and reality shaped the development of the 19th and 20th centuries. This discord even constitutes a defining factor in the development of Nazism and its barbaric excesses. It also contributes to the understanding of this socio-cultural configuration that epitomises Germany after its defeat in World War II and following the demise of fascism.<sup>6</sup>

The brief heyday of the unified German nation; that of the 'Second' German Empire between 1871 and 1918, has had no lasting effect as there was no contribution to the modernisation or civilisation of the national identity. In contrast to the examples set by modern European nations such as Britain, France and even the Netherlands, Germany continued in the autocratic traditions of the previous centuries. Only in Germany was the rise

<sup>6</sup> In this context, Elias' analyses offers comprehensive and extraordinarily persuasive demonstration material in his *Studies on Germans* (Studien über die Deutschen, cf. Elias, 1989, especially pp. 159 ff.; pp. 391 ff.).

of the middle classes or the development of the working class *not* involved in the unification of the nation. Unification came about because a militarist Prussian feudal class invoked long desired claims for European hegemony. At the same time, internally, it practiced the same 'enlightened absolutism' that had characterised not only the rise of the Prussian state in the 18th century, but also the suppression of the bourgeois revolution in the 19th century.

By no means does a 'republican consciousness' develop – at least in the mass of the German population – following the power-political downfall of this feudal class in 1918. Instead, a desire develops for a quasi-autocratic leadership. This is inflamed by the depression of the late 1920s and early 1930s. This collective longing is encouraged by the old elites and satisfied by the National Socialists in the form of Adolf Hitler. The desired '*Third Reich*' intentionally aspires to the unrealistic ideals of the greatness of a German nation that have already been the focus of previous generations. And it collapses unresolved at the end of the war in 1945 just as it did after the First World War.

Norbert Elias has suggested a kind of qualitative 'measuring device' for the altogether uneven European development. This also appears to be exceptionally informative in the analysis of Germany after 1945, i.e. in the observation of the '*formality-informality-span*' of a society (Elias, 1989, p. 41). "It deals with the [...] simultaneity of formal and informal behaviour managements of a society, or, in other words, with the '*synchronic*' slope from formality to informality" (ibid.)

Elias illustrates the parallels of formality and informality in a delightful historical example. In 1778 Mozart's father wrote a request for promotion to his sovereign that is not only structured extremely formally, but that also evidences a level of subservience without equal ('*to my most gracious sovereign and Lord of Lords, your most humblest and most obedient servant, Leopold Mozart*'). Conversely it is commonly known that in particular the Mozart family – and especially Wolfgang Amadeus – took advantage of informal freedoms within private contexts that are difficult to grasp in the present day. "The society of Mozart's era was characterised by the parallel of a certain formality in the dealings between superior and subordinated individuals (where a ceremonial harshness by far exceeded any of today's corresponding formalities), and an informality within one's own group (that also went far beyond the norms of what is socially acceptable within such a group today)" (ibid.).

This pattern of a broad formality-informality-span is characteristic of pre-modern societies. In the process of modernity, this span has been reduced drastically and, in particular in North American and European societies, the 20th century has been epitomised by a remarkable *process of*

*informalisation*. This is characterised by increased prosperity and income growth in all levels of society, a change in the balance of power between the 'established' individuals and the 'outsiders', the decline in specific 'power-differentials' (between men and women, between parents and children, between colonial powers and their (former) colonies, between the rulers and the ruled), but also by the insecurity that the levelling of conventional hierarchies entails (cf. ibid., pp. 33-38).

It is symptomatic that German society undergoes this development with significant delay and repeated setbacks when compared to Britain. As late as 1918 does the impending defeat in a devastating war lead to the abdication of the autocratic elite that had over centuries codified massive social injustices, all the while having stretched the formality-informality-span anachronistically wide in comparison to its neighbour states. However, the alteration in the balance of power and the sudden influence of the labour movement after 1918 by no means lead to democratisation or civilisation. Rather, they lead to a collective insecurity that manifests itself in extreme party-political and ideological polarisation. Pragmatic bargaining processes between the opposing factions have no tradition. Therefore, the split of the labour movement into social democratic and communist factions is as evidently logical and 'German' as is the fatal liaison of the Prussian military aristocracy and sections of industry interested in war with the National Socialists.

The staged 'transfer of power' to the fascists 1933 indeed now appears as a 'regression' in the process of civilisation of German society. The gap between formality and informality is not reduced, rather it is again increased, even if the popular strategies of the National Socialists utilise modernisation-effects. Indeed, the 'German Nation' is *formed* anew in this way. Columns of soldiers and military formations are characteristic of public life. The '*Gleichschaltung*' (the forced political conformity) of organisations and associations suppresses conflicts of interest, while racial ideology and renewed militarism create rigid mechanisms for exclusion and inclusion. That which is permitted by the National Socialists and how informally it is dealt with (whether through suppressed indifference or subtle sympathy of the masses; whether through distinctive separation along with concealed conformity of the elites; whether through 'inner exile'; or through conservative or leftist resistance of a courageous few), it all ends up significantly widening the formality-informality-span (cf. Elias, 1989, p. 42). The Germans are incapable of freeing themselves from a fatal power elite. In the end it is only the Allied victory that creates conditions for a new beginning.

In spite of the ongoing occupation, the western occupation zones become subject to *informalisation and civilisation processes* through economic normalisation due to reconstruction and through gradual democratisation of public life. This noticeably changes the political culture especially from



the 1960s (cf. in detail Alheit, 1994, p. 200 ff). Conversely, in the Soviet Zone we observe a rather contrary development. While society is *reformed*, it is under other ideological premises. The economic development is initially regressive due to the process of dismantling of industry by the occupier, and a democratisation of public life is permanently inhibited (cf. in detail Alheit, 1993a, 1994, Alheit et al., 1999, Alheit, Bast-Haider & Drauschke, 2004). Rather than narrowing, the formality-informality-span appears to widen. A kind of 'neo-socialist feudal-state' emerges where the inner dynamic is more reminiscent of pre-modern societies than of the modern western democracies. An overregulated public façade and a social 'subspace' based on Marxist-Leninist ideology continue to exist in which established norms prevail and development hardly appears possible (cf. Alheit, Bast-Haider & Drauschke, 2004). The Soviet Occupation Zone and the subsequent GDR is, from its outset, a 'niche society' that has to deal with the contradiction of a repressively organised public sector and a generally deregulated range of informality. In this historically developed and very 'German' constellation, a conservative mindset persists that tends to be resistant to change and modernisation.

These apparently 'non-pedagogical' observations are of interest in such an analysis of lifelong learning processes because they indicate that learning processes relating to a life-span can only then be adequately understood when they are viewed from a broader timescale. Moreover, these learning processes can only be reconstructed when they try to explain the potential effects of inertia as well as structurally dependent intergenerational learning-'traditions'.

#### 'Intergenerational resistance to modernisation' as a learning effect across generations

A methodical setting seems especially apt for an analysis that seeks to compare the life stories of two generations where each experienced their formative life experiences in historically significant periods of change, be it the 'war generation' with the experience of the new beginning after 1945 (i.e. the cohort born between 1925 and 1935); or the 'reunification generation' with the formative events after 1989 (i.e. the cohort born between 1970 and 1980). Three types of intergenerational constellations could be identified surprisingly without problems in an interpretative comparison of the structure and of the central themes of biographical recollections of grandparents and grandchildren<sup>7</sup>:

<sup>7</sup> This is also true with slight variations for all three national samples. The relationship between the typologies do differ significantly in the Polish and Czech examples from the Ger-

- a constellation to be denoted as '*persistence type*'
- a constellation that may be labelled as '*modernisation type*', and
- a constellation that may plausibly be characterised with the moniker '*break type*'

'*Persistence type*'. This type reveals a surprising constellation where-in it becomes apparent that the characteristic way in which the social world is dealt with is 'inherited' by the grandchildren's generation just as it was by the grandparents. This is not limited to the basic 'habitus'. Persistence in this case constitutes the repetition of practical behaviour patterns in everyday and biographical perspectives on an *equal* level. It manifests itself in professional traditions; in certain familiar rituals; in the specific understanding of one's role; in a political orientation; in a preference for religious beliefs; or in the concept of a distinctive culture. The grandparent-grandchild-constellation points to a remarkable stability in intergenerational traditions. For example, it is taken for granted that the grandson feels as closely bound to the principle of religious brotherhood as does the grandfather. Furthermore, they share a concept of family, political preferences and unpretentious vocational aspirations. The granddaughter willingly assumes her grandfather's ideas of small business enterprise and accepts that she will take over the bakery her grandfather established. A Sorbian grandson actively take onboard his grandmother's 'family message' to maintain the Sorbian language and tradition.<sup>8</sup>

'*Modernisation type*'. This type shows considerable variation between the generation of the grandparents and that of the grandchildren. The grandfather was a carpenter, the grandson is an engineer; the grandmother trained as a nurse, the granddaughter is doing a degree in sociology; the grandmother was an active communist teacher, the granddaughter is an artist who, while still politically interested, reflects with some distance upon her grandparents' engagement in the SED.<sup>9</sup> As a rule, a social rise has taken place in this constellation of modernisation. This does not mean that basic 'habitus' has significantly changed from grandparent to grandchild, since both generation may be socially engaged, interested in career advancement or artistically committed. However, their position in the 'social space' (cf. Bourdieu, 1987) has noticeably altered. The manner in which the social world is dealt with has been 'modernised'.

'*Break type*'. This intergenerational constellation generally points towards a social decline and to an insinuated or actual break in 'habitus'.

man findings. This is a phenomenon that can only be briefly mentioned here (in footnote 15) in this article (cf. Alheit, Szlachcicowa & Zich, 2006).

<sup>8</sup> These and further examples of cases are documented in detail in Alheit, Bast-Haider & Drauschke (2004).

<sup>9</sup> These cases are also examined in depth in Alheit, Bast-Haider & Drauschke (2004).

Here, for example, the grandparents' generation had a certain social prestige that is not at all of interest to the grandchildren's generation, who instead prefer a contemporary 'bohemian' existence. The grandmother exhibits a strong work ethic, the granddaughter rejects any dedication to work and 'just hangs around'; the grandfather was an SED functionary, the grandson has fallen into the extreme right-wing scene (a not uncommon constellation in the examined sample<sup>10</sup>). It appears typical in this manifestation for familiar bonds to gradually fall away and for emotional relationships between generations to wane.

The crucial aspect is, therefore, how the three constellations are distributed within the examined sample. The following aims to demonstrate the consequences of this distribution.

#### *On the Dominance of the 'Persistence type'*

If a similar survey of generations were to be undertaken in the 'old' Federal Republic (of West Germany), as was the case in Upper Lusatia, then the majority of the tandem interviews would probably fall into the 'modernisation type' as the social structure of the western Federal Republic has dramatically changed since World War II. Furthermore, the interesting observation to be made is not that the qualitative relationships of the major classes (upper, middle and lower) shift noticeably. Instead, surprising processes of differentiation are able to be similarly observed in each of the classes resulting in the creation of new social environments (cf. representatively Vester et al., 1993, 1995; Alheit, 1994). What these environments have in common is that they do not alter the pre-existing relationships of equality. Rather, they set in motion a horizontal movement within Bourdieu's concept of 'social space' that could be described as an 'opening' in the direction of the cultural pole of the social space (cf. Alheit, 1994, p. 237ff.). This opening has mainly to do with educational progress that now extends even to conventionally uneducated social groups. The overall development leads to a modernisation of the social space that is preceded by individual modernisation processes.

In examining the material gathered in East Germany, a virtually contradictory set of findings is evidenced. Without wanting to give the impression of suggesting quantitative results, significantly more than half of the tandem interviews must be quite clearly placed in the 'persistence type'. Approximately one tenth fall in the in the 'modernisation type' and another tenth in the 'break type', or another tenth are not able to be clearly assigned to a type (see fig. 2).

<sup>10</sup> These and further cases are also documented in Alheit, Bast-Haider & Drauschke (2004).

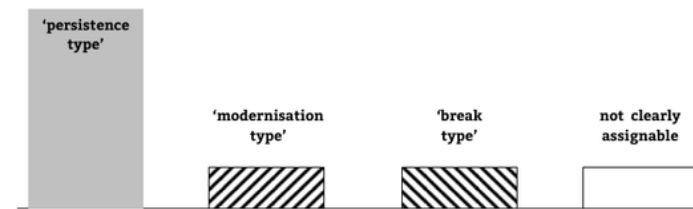


Fig. 2 Rough distribution profile within the qualitative sample

What does this phenomenon mean? In the first instance it is important to consider that the 'persistence type' has no social profile. It is distributed over all researched settings. The observation that a surprising persistence of 'habitus' exists between the grandparents' and the grandchildren's generation in East Germany is true for all levels of society, as far as the sample is concerned. If, as the evidence suggests, the phenomenon is not only common but moreover a mass phenomenon, then this implies that the social space has not been 'modernised' as in the West Germany, but rather that it has had (and still has) its inner dynamic blocked. This can be termed as intergenerational resistance to modernisation and it is the 'core aspect' of these discoveries.

This sociological labelling must without doubt be explored further in order to make clear which practical dimensions it touches. 'Resistance' is undoubtedly a certain activity that binds social energies. There must be reasons why large population groups of modern societies equally resist in changing their social situation and pass that 'message' on to the following generation. The resistance constellation is plausible in social elites. In order to stabilise their position, they naturally pass on to subsequent generations the routines and strategies of how to gain and retain prestige. It is also still understandable in marginalised groups where a certain level of indolence in their own ambitions as well as the modesty relating to their own expectations build up a certain resistance to frequent disappointments as well as to the experiences of outclassing. This position, too, has socially justifiable persistence effects. While the broad mass of the population, the 'middle class', as it were, chooses similar intergenerational reproductive strategies, special cases require explanation.

Exactly such a special case is presented by the society of the former GDR. And the incredible fact remains that the pattern of persistence evidently does not come to an end with the collapse of East Germany, instead, it

can still be observed more than ten years after re-unification. When considered from a purely analytical viewpoint, a type of 'feudal society' without classes has been created: Social groups remain static in their social space. Development between generations is noticeably retarded. 'Maintaining one's status quo' appears more sensible than 'progress'. The primary focus appears to be one of a symbolic status quo, rather than a material one. Apart from a few artificially created functional social groups, East German society informally maintained the separations of status associated with a pre-socialised society. Hence, the safeguarding of one's social status (even until today and at times at great cost) appears strategically more sensible than the search for new horizons.

However, modern 'estates' evidently come into being where the formality-informality-span has been artificially stretched. Small social units, whose existence is threatened, are forced to focus their reproductive strategies; to strengthen their inner coherence and not waste energies on change and modernisation. Coherence and persistence in one's social surroundings is the result. Problematic mental undercurrents are, nonetheless, thus called into existence. These include scepticism towards new or risky social arrangements; the desire for protection provided by (state)frameworks; and the poorly developed ability to be able to cope with precarious social conditions. Therefore, the intergenerational dynamic of modernisation is characterised by reluctance in the examined region more than ten years after reunification.<sup>11</sup>

The structurally conservative state of mentality contributes to the persistence of the social 'subspace' that was characteristic of GDR society. The orientation towards one's social surroundings and the stabilisation of the established routines and traditions is much more pronounced in eastern Germany than in western Germany. Marc Szydlik (1997) compared West and East German generational relationships shortly after reunification. He ascertained similar results to researchers in the youth field from Leipzig: East Germans place greater value on their familiar relationships than is the case in the West Germany. The ninth Federal Youth Report (1994) provides a similar assessment of the relationship of the younger generation to that of the parents: The family, and in particular the parents, were seen to be the central point of support when it was question of dealing with problems. The predicted conflicts between parents and children in the new (East German) states evidently did not eventuate. Instead, the family was increasingly valued and needed as a social network by East German youth. In fact, one may say that there is a stronger orientation towards family by East German youth in the new states.

<sup>11</sup> The diagnosed 'lag in modernisation' also has demographic causes. A not insignificant component of the grandchildren's generation has made use of training and employment opportunities provided in West Germany. Of course, these would have to be included in the 'modernisation type', however, they are no longer part of the region.

Our findings confirm and explain these results. These findings, however, can also identify the risky aspects of the 'generational symbiosis'. The incredible post-unification observations are undoubtedly related to the fact that the 'established' GDR society forced individuals to develop and maintain a level or sphere of informality. This allowed not only confidential communication but also, in particular, the development of personal interests. Apart from a quite remarkable culture of interaction and of co-operation in the workers' collectives and in religious sub-societies, this sphere was the family unit. The established norms guaranteed continuity and dependability and were therefore enduring.

What is risky about this constellation (which by the way is affirmed by the dominance of the 'persistence type' that was investigated), is its relevance for the intergenerational resistance to modernisation which, as a mentality pattern is much more persistent than that was presumed in the transformation diagnoses (e.g. also Szydlik, 1997). It also promotes a disposition of social closure in social space and even constitutes a certain lethargy in social space. It provides key evidence that the social 'subspace' described above stays stable even in a transformation society.

#### Unresolved 'histories'

This mental disposition is reaffirmed by the presence of xenophobic, even subtly racist attitudes in the *grandparents'* biographical recollections. These are not obvious and evidently have nothing to do with the experiences of reunification. In the biographical recollections of the *'war generation'* and independent of the social setting or the investigated intergenerational constellation, there is evidence of a surprisingly unbroken repetition of experiences and mentalities associated with Nazism. This discovery is a *highly controversial 'by-product'* of the undertaken research and was wholly unexpected. The decisive factor is not even the content (experiences gained during time in the Hitler Youth or its girls' equivalent, the BDM; or from time in the 'Waffen-SS' or 'Wehrmacht'), much more surprising is the nature of the narrative presentation of the content: In only a few instances are personal experiences with Nazism critically reflected upon. The lack of distance, in a certain sense even the 'brazenness' and positive connotations, with which the majority of interviewees reflect critically on experiences from the Nazi and war eras need to be explained.

The East German war generation evidently use a different 'format' in the narrative reconstruction of their biography when compared to those from West Germany when reflecting on the time prior to 1945. On the one hand interviewees from the old West Germany 'separated' themselves from this era through reflexive or distancing terminology, especially when they

were personally involved in or familiar with the Nazi state (cf. Rosenthal, 1995). On the other hand, East German narratives refer both to experiences from the Nazi era, as well as cherished childhood memories 'without distance'. Apparently there are no social conventions that make it rational or even somehow morally necessary to come to terms with this history.

This finding seems surprising alone for the fact that the GDR explicitly associated its own creation with a profession to anti-Nazism. Article 6 of the East German constitution<sup>12</sup> stated "In the interest of its people and in view of its international obligations, the German Democratic Republic has faithfully eradicated German militarism and Nazism on its territory." This wording was undoubtedly used during the entire history of the GDR and an integral component of the political propaganda. However, it never became a topic for public discussion, presumably because it was so 'official'. Quite to the contrary, the *anti-fascist foundation myth* presented an opportunity for the majority of the population (who, biographically at the very least, must be considered to have been Nazi collaborators), to repress their personal responsibility for tolerating a fascist regime of terror; for harbouring racist sentiments; and for having feelings of national superiority. Personal attitudes and prejudices can in this process be left *untouched*.

In the former West Germany, the issue of war guilt of the war generation was addressed by the student movement and led to some radical public debate. This forced the generation of grandparents (even if not acting out of conviction but to protect themselves), to 'rewrite' their biographies. In the East, conversely, this process of civilisation was inhibited by propaganda and led to the vast majority of the population personally not having to come to terms with their past. In fact, the process of de-Nazification after 1945 was more thorough under the auspices of the Soviet occupation than was the case in the western occupation zones. However, the Soviet Military Administration of Germany (SMAD) issued its Order No. 33 as early as 1948 in which the de-Nazification commissions were required to cease their activities and dissolve themselves. As to why the great majority of the German people, including of course those from the Soviet zone of occupation, mostly willingly accepted the politics of the German fascists was never discussed: A debate did not take place during the time of the de-Nazification commissions, nor after their dissolution. Therefore, there was also no debate at all about the "deeply ingrained structural conservatism or the distinct aversion to anything foreign evident in small towns and villages" (Madloch, 2000, pp. 98f.). There existed a core belief which was held by a significant proportion of the war generation of belonging to a master race; of being able to denote other humans as being less worthy; and of being able to exclude the foreign (such as Jews) from the 'pure German community' ('Volksgemeinschaft'). It

<sup>12</sup> In the version of 7.10.1974, Berlin 1974, p. 11.

was this belief that was able to persist unchallenged under a cover of a '*dictated anti-fascism*'.

Undoubtedly the creation of this anti-militarist and anti-fascist state was well intended. However, because hidden xenophobia, anti-Semitism and possibly also right wing violence did not fit the picture of this state, they were off limit topics and unable to be discussed. Nonetheless, as is evidenced by files collected by the national security services (Stasi), right-wing extremism existed from 1945 and throughout the entire history of the GDR (cf. Kinner & Richter, 2000).<sup>13</sup> Consequently, as they were never openly discussed, these activities existed in a '*protected space*'.<sup>14</sup>

This means there are reasons to believe that East German society possesses a body of knowledge of non-discussed and not at all discredited right-wing and racist prejudices that have left their mark in familiar traditions. This in no small part due to the conscious act of founding an anti-fascist state in East Germany. The biographical histories of the generation of the grandparents are a starting discovery. If this is considered in conjunction with the discovery of a widespread 'persistence constellation', it is to be predicted that a proportion of the grandchildren generation possess this mentality also. At the very least, it explains why that society predictably trivialises and even accepts the right-wing violence that this research frequently encounters. This is by no means the central aspect of the presented research. However, this somewhat overlooked hypothesis in the discussions on right-wing extremism in East Germany certainly seems credible, as the distribution and the level of intensity of right-wing activities in the research area appear to explain the survival of certain related beliefs as well as the lack of deviation in the traditions.

#### The '*delayed society*'

The presented findings add to the impression of an ongoing existence of a social 'subspace' that exhibits a significant historical resistance to change. It is useful to reconstruct the types of mentalities in point form as the significant changes in the social and economic environment since unification developed contrary to that which would have been expected. Historical changes are evidently not the same as mental dispositions (to these changes) within the population. These can lead to interesting asyn-

<sup>13</sup> It appears symptomatic that during the GDR era that centres like Löbau, Görlitz and Dresden already were seats of right-wing activity. These are all centres of the right-wing scene today.

<sup>14</sup> Young people arrested for these types of activities were charged for hooliganism or assault or because of politically criminal acts such as civil disorder or vilification. In this way right-wing attitudes were veiled and effectively trivialised (cf. Madloch, 2000).

chronicities that this research undoubtedly revealed in the investigated region:

- *The drastic economic processes of modernisation that brought with it the 'gutting' of traditional industries, does not lead to an immediate modernisation of the social space. Instead, it results in a collective defence mechanism that is at its core similar to the defensive reproduction strategies of the GDR era. If the willingness of the younger generation to move away from the region is discounted, then the intergenerational processes of modernisation can only be seen as an exception to a rule. There is considerably more evidence for the behavioural persistence spanning the generations. However, this means that 'mainstream society' reacts very slowly to the demands required by the transformation. The changes are not actively overcome. Instead, they are more or less passively tolerated. The political institutions are not seen as a malleable social environment: They are seen, as they were during the GDR era, as unloved guarantors of social survival. This is a symptom of a 'delayed society'<sup>15</sup>.*
- *However, the preference for a persistent mentality is also a resource. It constitutes social cohesion. This is especially true across generations, which is much less evident in West Germany. Risks associated with individualisation are cushioned by intra-familial actions. Neighbourly solidarity and co-operation can still be relied on, as was evident during the flood of August 2002. Admittedly, the apparent self-help capabilities that the summer of 2002 evidenced should not be overstated. In a certain sense it is 'typically GDR': The communal strategies for dealing with (usually small) everyday catastrophes are well practiced. Furthermore, another common belief is that the state is purported to be a 'total-provider'. Even the incredible West German solidarity and willingness to donate is a well-rehearsed arrangement: The old social order has been restored where the misery of the East Germans is contrasted by the generosity of those in the west. A certain scepticism is called for in regards to the all too optimistic prognoses about the qualities of a public spirit in a united*

<sup>15</sup> The label 'delayed society' is used for a delay in the process of civilisation caused by the system's structure. This is to be explained on the one hand figuration-sociologically both by a 'longue durée' in the development of a German mentality; and on the other by the specific configuration of GDR society.

*Germany. When the state cannot repay on the promise that 'no one will be worse off' (something which, by the way, elicits feelings of déjà vu of the post-unification era), the usual clichés will regain ground: The public perceptions that arose in the 1990s of the whinging and ungrateful East Germans and also that of the ignorant and arrogant West Germans.*

- *The interpretation of the data justifies the proposition that we are dealing with a specifically German mentality profile: The historic configuration of the East German post war society follows on from the dramatic process of de-civilisation initiated by the National Socialists. A developed civil tradition obviously did not exist before the fascist era either. The processes of informalisation and civilisation the western Federal Republic undertook in the 1950s and especially in the 60s are impossible to ignore (cf. in detail Alheit, 1994, p. 200ff.). Conversely, the new (socialist) formation of society in no way reduces the formality-informality-span (Elias). Moreover, it leads to the formation of a kind of modern 'feudal society' that is able to survive in the 'social subspace'. This too is a symptom of the 'delayed society'.*
- *This constellation (which perpetuates many elements of a two century old specifically 'German' figuration), is in a certain sense merely modified post reunification. In every instance a similar 'social subspace' is created. In view of objective declassification processes as well as collective resentments, this slows the long overdue social momentum for modernisation and leads to further external divisions (separation from West Germany but also from the strangers within). A part of the willingness of the general population to accept right-wing violence has to be ascribed to this mentality pattern. However, this pattern, too, bears the hallmarks of a 'delayed society'.*
- *A further explanation for the frighteningly fertile ground for right-wing movements (and especially for the ineffable 'nationally liberated zones' inside the investigated region), may be the intriguing observation that prejudices, opinions and mental dispositions may have been transferred wholesale from National Socialism and may persist in the inter-generational process of forming traditions. The idiosyncratic 'lag in reflexivity' that many members of the war generation reveal in their biographical histories (in regards to their personal involvement as well as its*



organisation, goals and ideologies), is undoubtedly evidence of the missing culture of debate where recent German history is concerned. This again is a symptom of the 'delayed society'.

The mentality profile of a part of the country is herewith identified. It is one distinguished by retarded modernisation, mental self-isolation and structural conservatism in its micro-social strategies for reproduction. This profile is, quite possibly, even more pronounced in the research area of East-Saxony when compared to the metropolitan regions of Berlin or Leipzig. The suspicion is, however, that the basic dynamics are not merely to be found in Upper Lusatia. Moreover, they can be observed, if with some modification, in all areas of society pertaining to the former GDR.

This provocative result should give cause for serious thought. Civilisation processes require time. They are not trivial effects of 're-education programs' of the kind enforced from 1945 by the western occupation forces that bore questionable results. Nor are they 'intellectual-move-to-the-country/national revival-movements' as Adorno (1969) had in mind in his ideas regarding 'Education After Auschwitz'. Civilisation requires time and space for self-reflection as well as places for the discursive exchange of experiences which would enable the East German society to overcome its hermetic niche-mentality of GDR origins. However, having West Germany lecture the East on how to achieve this will be the least productive. The organisation for cross-border 'discourse-arenas' with Poland or the Czech Republic may have more success.<sup>16</sup> Both national cultures, in contrast to the GDR, have allowed for a public discourse and had also begun to deal with their past while still under the auspices of state socialism (cf. Alheit, Szlachcicowa & Zich, 2006). This was achieved, perhaps not without contradictions, but nonetheless with the effect of activating feelings of public responsibility.<sup>17</sup>

Surely the result is also a challenge to the concept of 'lifelong learning'. A technical reduction of learning to that of a life-span would be theoretically and empirically short sighted. The presented findings show that analytical dimensions such as 'mentality' and 'intergenerationality' have a direct impact on biographical learning processes and have a lasting effect. Moreover, the chosen example is by no means exotic. Findings of recent social science studies on processes of Trauma spanning generations (such as those experienced by the next generation of Holocaust survivors

<sup>16</sup> In fact, the Polish and Czech results vary drastically from those in the East German areas: Variants of the 'modernisation type' dominate in both regions, while the 'persistence type' only plays a marginal role. (cf. Alheit, Szlachcicowa & Zich, 2006).

<sup>17</sup> Together with the Friedrich-Ebert-Foundation, this project has begun to organise German-Polish-Czech discourse forums and confronted the numerous participants with the findings of this research. Further forums are planned. The debates were (and are) controversial and not always uncomplicated. However, they can contribute in making the obvious risks to civilisation a topic of a political education project. This is especially the case with regard to German society after reunification.

(representatively Rosenthal, 1997) or Kosovo refugees (representatively Hartmann-Kunkel, 1996), convincingly evidence the intergenerational presence of psycho-physical catastrophes in the lives of parents and grandparents. Even less well known examples found in migration research (representatively Apitzsch, 2001) document how certain long term 'family goals' or 'ethnic identity constructions' influence the lives of the next generation. The framework conditions of 'lifelong learning' must also be reflected upon systematically. Evidently still missing is a consistent theory of 'lifelong learning' incorporating the dimensions of 'mentality' and 'intergenerationality'. Without this the theory is unsatisfactory. Then the question remains how concrete biographical learning processes are related to 'their framework conditions'. This again brings into play the previously introduced third dimension: The concept of 'biographicity'.

### 'Biographicity' as a building block of a theory of 'lifelong learning'

"Men make their own [biography], but they do not make it as they please; they do not make it under self-selected circumstances, but under circumstances existing already, given and transmitted from the past." With only one word replaced, this quote of Marx's, taken from *18. Brumaire des Louis Bonaparte* (Marx-Engels-Works, 1972, Vol. 8, p. 117) creates an incredible awareness of the phenomenon that characterises the structure of 'lifelong learning'. We possess a potential for creating our own life story<sup>18</sup> that ceaselessly enables and also forces us to 'make' our own Biography (*biographicity*: from the Latin 'facere' - to make<sup>19</sup>). The substance of this shaping force is that which happens to us; that which we experience and - in a general sense - that which we learn. In a process of "outwardly open self-referentiality" (Alheit, 1997, p. 945) (where external influences are utilised based on an unmistakable inner logic), we process social experiences that life offers.

'Biographicity' is initially, therefore, the ability to connect new impressions and learning impulses that possess an inner logic to the pre-existing biographical experiences (cf. Alheit, 1993b, pp. 348ff.). A number of

<sup>18</sup> Incidentally, this is also a product of the 'existing circumstances' as Marx would say. In fact, a comparison of biographies from 'around 1800' and 'around 1900' shows that the 'format' of biographic self-reflexivity dramatically changed in this period and that it is only the ongoing process of modernity that enables the 'making of biographies' (cf. Alheit et al., 2002).

<sup>19</sup> Admittedly, this 'Graeco-Latinism' is not particularly attractive. However, it is apparently so intractable that it is even beginning to establish itself in the specialist terminology of the English and French speaking world (*biographicity*, *biographicit *, also *biograficid *, *biograficitat*, even in the Greek, Chinese and Korean language the concept has been established).

more complex theoretical issues are obscured behind this relatively simple idea. For instance, what is meant by 'implicit inner logic' and how does it come into being, since there are no arbitrary experiences gained in our biographies? The times in which we live, the environment in which we grow up, our attitudinal backgrounds, our gender and even our ethnicity limit and dictate our 'wealth of experiences' that we are able to assimilate. A basic competency for understanding each new situation is developed as is the case when learning a new language. A kind of 'experiential code' is intuitively created with which new experiences are deciphered. However, we are *not* subject to *all* experiences of our time, of our social class, our gender, or our ethnicity. Instead we are subject to 'our' experiences. In other words, the '*generative grammar of experiences*' that we develop is specific and has to do with the individual.<sup>20</sup> The 'inner picture' of society that surrounds us is an 'individual construct', and undoubtedly this society was the prerequisite for such a picture to form in the first place (cf. Alheit & Dausien, 2000a). This intuitive concept of life that 'drifts' depending on new experiences is the basis for navigating through the accessible social world. In a sense it is the 'organisational centre' of lifelong learning.

Additionally there is another theoretically relevant aspect: The 'experiential code' is complex and grows more complex during a lifetime. New and irritating experiences may not be able to be sorted out 'unambiguously'. The 'experiential grammar' contains a sensory overload of a variety of imaginable processing options. This surplus of senses is always a contingent potential of 'modalisation' of personal and worldly references. This means that, exactly because of our experiences, we are capable of changing ourselves and the world around us. In effect, we are in a very fundamental sense able to 'learn'. 'Biographicity' is, exactly because of this, the basis of our ability to learn and to develop.

Considerations such as these are prerequisites for a plausible empirical approach to the phenomenon of 'lifelong learning'. The presented research shows that experiences and their respective 'sequencing' can be reconstructed especially promisingly in *recounted life-stories*. The focus of the analysis is thereby not only on the narrative (re-)construction mode of concrete narrators (cf. Schütze, 1984), but also on the 'narrative' patterns which (in terms of being social constructions) prefigure our own narratives; as well as on the 'histories' that give expression to our life-stories. This approach creates the opportunity to read the stories as performative expression of their own background stories. These stories that we, as concrete individuals, can or must tell, are indicators of cultural mentalities and intergenerational traditions. 'Biographicity' as a generative principle of the narrative reconstruction of life always possesses (from a methodological

<sup>20</sup> This idea follows on from Chomsky's model of a '*transformational-generative grammar*' (cf. Chomsky 1969, 1977).

perspective) a figuration-theoretical aspect. Especially in its particularity it includes a reference to that which is socially common. This consideration makes a differentiation of the levels of reconstruction meaningful. By using a modified version of Chomsky's Grammar model (cf. Chomsky, 1969, 1977), these levels are shown to relate to each other in the way that 'competency' and 'performance' do and also reciprocally refer to each other. These levels are firstly, a reconstruction-level that refers to the *performance* of the told life-stories; secondly, a reconstruction-level that identifies the inner logic of a narrative recapitulation as a '*performative competency*'; and thirdly, a reconstruction-level that reveals mental and habitual background structures ('*background competency*').

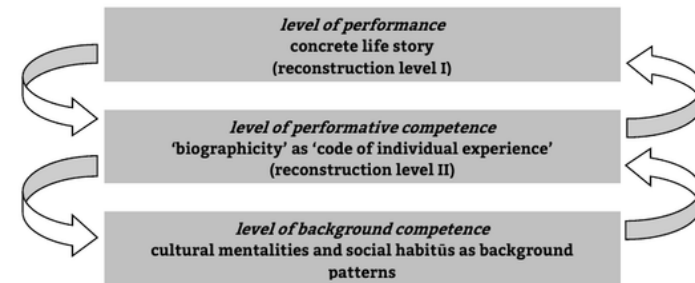


Fig. 3 Levels of narratives stratification of experience

This methodical model of a reconstruction of life experiences opens a promising approach to the complex phenomenon of 'lifelong learning'. However, it also shows that reducing it strictly to a life-span would be problematic. The 'background competency' to live our life and to be lifelong learners refers to structures that may have become part of our experiences that, however, do not merge with them; it touches dimensions like 'mentality' and 'intergenerationality'.

## References

- Adorno, Theodore W. (1969): *Erziehung nach Auschwitz*. In T. W. Adorno, *Stichworte* (pp.84-101) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Alheit, Peter (1993a). Le „syndrome allemand“. *Problemes structurels de la „réunification culturelle“*. *Revue Suisse de Sociologie*, 19, pp. 365-387.

- Alheit, Peter (1993b). Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In W. Mader (Ed.). *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 343-418). Bremen: Universität Bremen.
- Alheit, Peter (1994). *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Alheit, Peter (1997). „Individuelle Modernisierung“ – Zur Logik biographischer Konstruktion in modernisierten modernen Gesellschaften. In S. Hradil, (Ed.), *Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses für Soziologie 1996 in Dresden* (pp. 941-952). Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Alheit, Peter & Dausien, Bettina (1996). Bildung als „biographische Konstruktion“? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. *Report*, 37, pp. 33-45.
- Alheit, Peter & Dausien, Bettina (2000a): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In E.M. Hoernig (Ed.). *Biographische Sozialisation* (pp. 257-283). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Alheit, Peter & Dausien, Bettina (2000b). 'Biographicity' as a basic resource of lifelong learning. In P. Alheit, J. Beck, E. Kammler, H. Salling Olesen & R. Taylor, (Eds.). *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, Vol. 2(pp. 400-422). Roskilde: University of Roskilde.
- Alheit, Peter & Dausien, Bettina (2002). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In R. Tippelt (Ed.). *Handbuch Bildungsforschung* (pp. 569-589). Opladen: Leske + Budrich.
- Alheit, Peter, Bast-Haider, Kerstin. & Drauschke, Petra (2004). *Die zögernde Ankunft im Westen. Biographien und Mentalitäten in Ostdeutschland*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Alheit, Peter, Szlachcicowa, Irena & Zich, František (2006). *Biographien im Grenzraum. Eine Untersuchung in der Euroregion Neisse*. Dresden: Neisse Verlag.
- Alheit, Peter, Haack, Hanna, Hofschien, Heinz-Gerd & Meyer-Braun, Renate (1999): *Gebrochene Modernisierung – Der langsame Wandel proletarischer Milieus. Eine empirische Vergleichsstudie ost- und westdeutscher Arbeitermilieus in den 1950er Jahren*. 2 Bände. Bremen: Donat.

- Alheit, Peter; Haack, Hanna; Hofschien, Heinz-Gerd, & Meyer-Braun, Renate (1999): *Gebrochene Modernisierung – Der langsame Wandel proletarischer Milieus. Eine empirische Vergleichsstudie ost- und westdeutscher Arbeitermilieus in den 1950er Jahren*. 2 Bände. Bremen: Donat.
- Alheit, Peter, Müller, Hans-Rüdiger, Brandt, Morten, & Schömer, Frank (2002). *Ästhesiologische Komponenten von Bildungsmilieus. Eine Untersuchung von Wissensordnungen des Alltags um 1800, um 1900 und in der Gegenwart. Forschungsbericht für die DFG*. Göttingen: Universität Göttingen.
- Apitzsch, Ursula (2001). *Migration und Biographie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brödel, Rainer (Ed.) (1998). *Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung*. Neuwied: Luchterhand.
- Chomsky, Noam (1969). *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Chomsky, Noam (1977). *Reflexionen über die Sprache*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dausien, Bettina (2001). Lebensbegleitendes Lernen in den Biographien von Frauen. Ein biographietheoretisches Bildungskonzept. In W. Gieseke, (Ed.). *Handbuch zur Frauenbildung* (pp.101-115). Opladen: Leske + Budrich.
- Elias, Norbert (1989). *Studien über die Deutschen: Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. Und 20. Jahrhundert*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Field, John (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Gerlach, Christiane (2000). *Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Hartmann-Kunkel, Brigitte (1996). *Kosovo-albanische Familien in der Schweiz*. Zürich: Universitätspublikation.
- Kade, Jochen & Seitter, Wolfgang (1996). *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag*. Opladen: Leske + Budrich.



- Kinner, Klaus & Richter, Rolf (Eds.) (2000). *Rechtsextremismus und Antifaschismus*. Berlin: Dietz.
- Madloch, Norbert (2000). Rechtsextremismus in Deutschland nach dem Ende des Hitlerfaschismus. In K. Kinner & R. Richter (Eds.). *Rechtsextremismus und Antifaschismus* (pp. 57-214). Berlin: Dietz,.
- Marx, Karl. (1972). *Der 18. Brumaire des Louis Bonaparte*. In Marx-Engels-Werke. Hg. Von der Akademie der Wissenschaften, Bd. 8, Berlin, pp. 115ff.
- Neunter Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung* (1994). Bonn: BMFSFJ.
- Rosenthal, Gabriele (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Rosenthal, Gabriele (Ed.) (1997). *Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Schütze, Fritz (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & G. Robert (Eds.). *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (pp. 78-117). Stuttgart: Metzler.
- Schuller, Tom (1997). *Modelling the Lifecourse: Age, Time and Education*. Bremen: Universität Bremen.
- Szydlík, Marc (1997). Sozialisation und Generationenbeziehungen: Einelternfamilien und intergenerationale Beziehungen im Erwachsenenalter. In J. Mansel, G. Rosenthal & A. Tölke (Eds.). *Generationen – Beziehungen, Austausch und Tradierung* (pp. 137-145). Opladen: Leske + Budrich.
- Vester, Michael, von Oertzen, Peter, Geiling, Heiko, Hermann, Thomas, & Müller, Dagmar (1993). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Köln: Bund Verlag.
- Vester, Michael, Hofmann, Michael, & Zierke, Irene (Eds.) (1995). *Soziale Milieus in Ostdeutschland*. Köln: Bund Verlag.

## Revisitação gelpiana da educação permanente: ambiguidades e erosão política de um conceito<sup>1</sup>

Licínio C. Lima<sup>2</sup>

**Resumo:** As ambiguidades do conceito de educação ao longo da vida são analisadas em termos pedagógicos e culturais, bem como em termos políticos. A educação ao longo da vida pode ser orientada para a integração e subordinação dos indivíduos na ordem social, em busca de adaptação funcional ao novo capitalismo e como instrumento de gestão da crise. Mas também pode apoiar um projeto humanista de transformação do mundo social, como instrumento de mudança cultural, emancipação e educação da crise. O autor estuda a obra e o pensamento de Ettore Gelpi, estabelecendo algumas relações com as contribuições de Paulo Freire e Ivan Illich, a fim de compreender as capacidades críticas e as possibilidades de transformação criativa abertas por políticas e práticas de educação ao longo da vida, evitando o domínio de formas burocráticas de controle e a limitação da educação a práticas instrumentais de formação de recursos humanos.

**Palavras-Chave:** educação permanente; Ettore Gelpi; políticas educativas.

### Educação permanente: ambiguidades e erosão política de um conceito

A ideia de educação permanente é muito mais antiga do que geralmente se pensa e, para certos grupos sociais, talvez tenha existido sempre, seja como instrumento de libertação, seja como instrumento de dominação; “para descobrir e potenciar a criatividade dos indivíduos” ou, talvez, “para domesticá-los e manipulá-los” (Gelpi, 2007, p. 27-30). Revela-se, realmente, constitucional a ambiguidade em torno de um conceito de educação permanente baseada na constatação, de resto óbvia para muitos observadores ao longo da história, de que os seres humanos aprendem ao longo de toda a sua vida, “desde o berço até à tumba”. Entre outros, o filósofo francês Claude-

<sup>1</sup> Este texto resulta de várias intervenções em torno do tema da educação permanente, designadamente: Seminário Internacional Educação Permanente e Mudança de Civilização, organizado pelo Centro de Recursos de Xátiva/Espanha, em novembro de 2012; Seminário sobre Estratégias de Aprendizagem Permanente, Cidadania e Perspetiva Gelpiana, organizado pelo Instituto Paulo Freire de Espanha e pela Universidade de Barcelona, em maio de 2015; Conferência de abertura do Seminário Internacional Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil, organizado pelo Ministério da Educação do Brasil, em Brasília, abril de 2016.

<sup>2</sup> Professor catedrático do Departamento de Ciências Sociais da Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho e investigador do CIEd. E-mail: llima@ie.uminho.pt

Licínio C. Lima

Adrien Helvétius chamara a atenção para aquele facto, em obra publicada, postumamente, em finais do século XVIII, onde a par do elogio da educação e das suas capacidades infalíveis (“a educação faz tudo”), observou ainda:

Eu continuo a aprender: a minha instrução não está concluída. Quando estará ela concluída? Quando eu não for mais suscetível: com a morte. O curso da minha vida não é mais do que um longo processo de educação. (Helvétius, 1773, v. I, p. 12)

Porém, a articulação imediata entre *viver* e *aprender* pode contribuir para naturalizar tal relação, por essa via conferindo a toda e qualquer experiência de vida o atributo de experiência educativa, numa visão antropológica da educação que, no limite, tenderia a despolitizar os fenómenos educativos, a ignorar as suas opções axiológicas, a aceitar a educação e a aprendizagem tal como a vida é, como um “destino” ou “fado”, isto é, como decorrência da situação presente em que nos encontramos “imersos”, segundo a categoria freiriana (Freire, 1967, 1975a). Nesse sentido, toda a vida seria uma aprendizagem incessante, um processo educativo perpétuo e natural, independentemente dos valores e dos objetivos, das circunstâncias e das relações de poder, da liberdade e da autonomia, ou da opressão e da dominação heterónoma<sup>3</sup>. Ora se tudo fosse transformado, totalitariamente, em experiência educativa, independentemente das opções políticas, das visões do mundo e dos interesses divergentes, celebrando todo o tipo de atividades de aprendizagem apenas porque elas relevam da vida (“aprender até morrer”) e são, agora, altamente valorizadas sob a designação de “experienciais”, ou “informais”, revelando grande potencial de socialização e adaptação dos indivíduos (ao trabalho, ao ambiente competitivo, à precariedade...), deixaria de haver lugar para a crítica a formas de educação corrosivas e desumanas, a experiências de aprendizagem de feição doutrinadora, orientadas para o amestramento e a alienação. Deixaria, na ausência de um referencial político e axiológico, de poder existir o normativamente considerado “deseducativo”, ou falsamente educativo. Pelo contrário, questionar os sentidos e as classificações daquilo que é, e daquilo que não é, considerado “educação” e “aprendizagem” revela-se uma tarefa crítica de grande importância. Aprendizagem e educação para o quê e segundo quem? É que a aprendizagem humana não se converte, necessariamente, numa experiência educativa, não sendo difícil encontrar exemplos de processos e conteúdos de aprendizagem a que recusaríamos o epíteto de educativos, da instrução para a guerra a certas formações em contexto de trabalho, do treinamento de recursos humanos a programas de reeducação.

<sup>3</sup> O que configuraria, segundo Paulo Freire, uma educação despolitizada e, nesse sentido, ideologizada, denegando a natureza “diretiva” ou forçosamente política da educação, isto é, recusando aquilo a que chamou a “politicidade” ou não neutralidade da educação (Freire, 1996, p. 78).

O conceito moderno de educação permanente, especialmente objeto de teorização ao longo das décadas de 1960 e 1970 (ver a síntese de Barros, 2011) e, também, enquanto objeto de orientações normativas e de políticas sociais (para uma discussão ver Lima & Guimarães, 2011), embora sem deixar de remeter para a dimensão temporal, “ao longo da vida” - segundo a expressão em língua inglesa (*lifelong education*) que, no contexto da Unesco e do Conselho da Europa, foi semanticamente equivalente à expressão “educação permanente” nas línguas latinas -, compreendeu outros atributos. Desde logo os atributos decorrentes da concetualização de educação “formal”, “não-formal” e “informal”, especialmente quando perspetivada numa lógica de *continuum* (Rogers, 2004) e não como realidade fragmentada através da imposição de fronteiras rígidas e definitivas entre distintas modalidades de educação. E compreendeu, também, uma conceção mais ampla e integrada de sistema educativo, conferindo um novo sentido a cada um dos “subsistemas” que o integram (por exemplo da educação da infância à educação superior, da educação de pessoas adultas à educação para o mundo do trabalho). A natureza holística resultante deste novo entendimento teórico, embora até hoje de implantação bastante difícil em termos de políticas e de práticas, poderia contribuir para integrar dialeticamente distintas modalidades e variados processos de educação, para proceder a uma crítica ao modelo escolar e facilitar a sua transformação e a mudança do próprio sistema educativo, para ampliar democraticamente a realização do princípio da igualdade de oportunidades educacionais, para consolidar a autonomia individual e coletiva numa perspetiva de transformação social, de “intervenção no mundo” e não de simples adaptação ou ajustamento. Em suma, para transformar a educação numa ação entre sujeitos e não numa tarefa sobre objetos.

Apesar dos esforços teóricos e concetuais empreendidos a partir da época discursivamente dourada da educação permanente, ou educação ao longo da vida, sobretudo no âmbito de certas organizações internacionais e de certos discursos políticos governamentais em circulação nos países centrais, por ação do Estado-providência e das suas políticas de provisão de natureza social-democrata, a ambiguidade e complexidade inerentes ao conceito permaneceram e, de certo modo, como bem observou Ettore Gelpi, só se tornaram passíveis de esclarecimento a partir do momento em que aquele ideal pôde ser traduzido por experiências e práticas concretas:

Educação para todos, e para todas as idades; mas com que objetivos e com que meios? A ‘educação permanente’ poderia ser o resultado de um reforço da ordem estabelecida, de um aumento da produtividade e da subordinação. Contudo, uma opção diferente nos comprometeria cada vez mais com a luta contra aqueles que oprimem a raça humana no trabalho e no tempo livre, na vida social e emocional. (Gelpi, 2005, p. 31)

Tem sido, com efeito, uma conceção de educação permanente (na escola e fora dela) amplamente subordinada ao ajustamento à economia no novo capitalismo, à produtividade e ao crescimento económico, à empregabilidade e à competitividade, aquela que vem dominando nas últimas décadas. A tal ponto que não apenas as ressonâncias democráticas e autonómicas de uma educação permanente comprometida com a transformação da economia e da sociedade foram sendo esbatidas, mas também o próprio conceito de educação permanente foi sujeito a uma forte erosão nas suas dimensões libertárias e críticas, para passar mesmo a ser objeto de profundas mutações. Nos últimos anos, foi já o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” que foi assumido pelos discursos políticos, no contexto de grandes organizações internacionais, da União Europeia e dos governos dos respetivos Estados-membros, como categoria dominante. Num contexto marcado pela defesa da reforma neoliberal do Estado de bem-estar social, dando lugar à responsabilização de cada indivíduo pela construção do seu portefólio competitivo de competências, visando o ajustamento de cada um às necessidades de uma economia e de um mercado de trabalho crescentemente desregulados, o conceito de educação foi frequentemente evacuado dos discursos políticos e pedagógicos, para dar lugar a novas categorias emergentes como qualificações, competências, habilidades economicamente valorizáveis.

Mesmo onde sobreviveu do ponto de vista terminológico, a educação permanente, ou ao longo da vida, foi sujeita a um profundo processo de ressemantização, abandonando os seus ideais críticos e de transformação, e até mesmo uma boa parte dos seus compromissos social-democratas quanto à igualdade de oportunidades e a uma conceção não elitista de educação, que foram desenvolvidos no contexto de democracias capitalistas liberais que, historicamente, consagraram um papel de intervenção para o Estado na educação pública. Agora, porém, a aprendizagem ao longo da vida e seus derivados pós-pedagógicos (empregabilidade, flexibilidade, inovação, entre outros) fixaram-se pragmaticamente em torno das celebradas virtudes do “aprender para ganhar” e do “conhecer para competir” (Lima, 2012), consideradas centrais nas chamadas “sociedades do conhecimento e da aprendizagem”. A educação permanente foi subordinada a padrões restritos de utilidade, sendo frequentemente confundida com: escolarização permanente, educação escolar de segunda oportunidade, reconhecimento e certificação de competências, formação profissional contínua, vocacionismo adaptativo e funcional, inclusão social para as periferias ou margens de dentro de um sistema cada vez mais baseado numa competitividade desenfreada e numa performatividade seletiva e excludente. Isso não significa que algumas das dimensões referidas não integrem, necessariamente, um conceito amplo e multifacetado de educação permanente, mas tão-somente que não é possível admitir que o todo seja drasticamente reduzido a uma das partes ou dimensões assinaladas. Conforme Ivan Illich havia já criticado, a superação dos sistemas escolares tradicionais, através de novos sistemas

educativos e de educação permanente baseados no modo de produção industrial, haveria de resultar em “[...] instrumentos de condicionamento, poderosos e eficazes, que produzirão em série uma mão-de-obra especializada, consumidores dóceis, usuários resignados” (Illich, 1976, p. 8).

### O Estado como razão da crise da educação e o recuo estatal como regeneração das aprendizagens

Os processos de mutação da educação permanente, atrás mencionados, não resultaram de novas teorias educacionais nem de consensos técnico-científicos, mas antes do abandono, ou da erosão, dos ideais de uma educação permanente que, não obstante as ambiguidades já referidas, foram historicamente forjados sob o lema “Aprender a Ser” (Faure, 1977), entre abordagens humanistas, de feição social-democrata e modernizadora, ou de natureza crítico-emancipatória, em todo o caso admitindo possibilidades de transformação democrática da economia e da sociedade e não abdicando da responsabilização do Estado perante uma carta de deveres inalienáveis para com a educação do Público. O crescimento econômico e o emprego, a produtividade e o rendimento, a inclusão social e a prevenção da anomia, a modernização e a competitividade, nunca estiveram ausentes das concepções reformistas dominantes, mais institucionais e funcionais, de educação permanente. Daí, também, a sua centralidade político-conceitual, a sua disseminação discursiva enquanto tópico quase incontornável nas políticas educativas entre as décadas de sessenta e oitenta do século XX; ainda que com frequência matizadas por uma certa energia utópica que remetia para possíveis articulações, mais ou menos pontuais, com abordagens que evidenciavam outra potência crítica e uma mais radical vocação transformadora.

A posição da Unesco foi, e até certo ponto ainda continua a ser, o resultado mais visível das tensões referidas e da tentativa de manter o diálogo aberto entre distintas perspectivas, ora sofrendo certas contradições e impasses, ora resultando em oscilações ao longo do tempo, ora ainda resistindo às tendências para a total subordinação da educação à economia, à competitividade e à criação de emprego. No caso da educação de pessoas adultas, por exemplo, a mais recente CONFINTEA, de 2009, e respetivo quadro de ação subscrito em Belém do Pará (Brasil), apontam para as potencialidades e para os limites atuais da Unesco, sobretudo quando, como observa Carlos Torres (2011, p. 50), o Estado-nação permanece como o seu grande aliado, embora num contexto em que o mesmo Estado não considera a educação de pessoas adultas como uma prioridade. Este dilema é difícil de ultrapassar – situação que para Torres (*Ibid*, p. 55) significará uma educação de adultos que se arisca a continuar “a dançar no convés do Titanic” –, tanto mais quanto se assiste a uma regressão do Estado e das suas funções sociais. Seja numa tra-

dição social-democrata, seja por referência às teorias críticas e às concepções de democracia radical, o Estado representa um ator político central e incontornável, ainda que a partir de distintos pressupostos teóricos e ideológicos e com implicações igualmente diferentes. Centralidade que, embora de signo negativo, não deixa de transparecer, também, nas propostas neoliberais e nas suas abordagens reformistas do Estado-providência na educação, uma vez que, em boa parte, a crise atual da educação é definida como correlativa da crise do Estado-providência, sendo este apresentado como o seu principal responsável. Segundo as críticas dos defensores dos modelos de reforma neoliberal das políticas sociais, a intervenção estatal na educação terá revelado, entre muitos outros aspetos: mais controlo burocrático do que igualdade de oportunidades; mais paternalismo e menos liberdade de escola; maior preocupação com a quantidade no acesso à educação do que com a qualidade do sucesso educativo; excesso de fixação em objetivos de aperfeiçoamento social e pouca atenção à formação para o trabalho, para o crescimento e a produtividade; poder desmedido conferido aos educadores profissionais e à pedagogia, em prejuízo dos “*stakeholders*”, das necessidades socioeconómicas e, em particular, dos empresários; excesso de democracia e de colegialidade, com défice de eficácia, de eficiência e de liderança unipessoal na governação da educação; custos financeiros excessivos e, agora, considerados in comportáveis, inerentes à lógica redistributiva e universal da prestação de serviços públicos, em prejuízo de políticas baseadas na equidade e no respetivo acesso diferenciado, a partir de novas políticas fiscais também diferenciadas, com regimes contributivos na segurança social de tipo opcional, ou parcialmente opcional.

É neste contexto de crítica à intervenção do Estado e às suas principais funções sociais que a responsabilidade individual, a inovação pessoal e a escolha racional de consumidores em mercados livres é celebrada. Trata-se de um novo referencial do bem-estar individual que deve ser diligentemente perseguido por cada indivíduo, isoladamente e de forma competitiva, processo de que resultará, segundo é afirmado, o progresso da sociedade e o bem comum. Como observaram O’Brien e Penna (1998, p. 103), o neoliberalismo perdeu a fé liberal na perfeitibilidade humana e nos ideais de esclarecimento da Ilustração, tendo, conseqüentemente, desistido do “projeto liberal”, subordinando a vida quotidiana a relações mercantis e a transações numa economia desregulada, apenas sob aparente coordenação da “mão invisível” do mercado.

A intervenção estatal é considerada, assim, uma das principais razões da crise atual da educação, e mesmo da crise da economia e da sociedade, razão pela qual a teoria da “escolha pública” e as suas correspondentes concepções elitistas de democracia são revitalizadas, a par do mercado da aprendizagem e da reconfiguração do Estado como “Estado-avaliador”, “Estado-supervisor”, ou “Estado-estratega” (ver, entre outras, as críticas de Clarke e Newman, 1997). É exatamente neste contexto que a provisão de

educação por parte do Estado cede o seu lugar à defesa do princípio da livre escolha, pretensamente capaz de libertar os indivíduos das sobredeterminações estatais e de regenerar as aprendizagens individuais, finalmente consideradas úteis e responsáveis, competitivas e competentes, legitimando diferentes estatutos, destinos e papéis sociais a partir da “ideologia da competência”, a qual

[...] intervém muito a propósito para justificar uma oposição que se assemelha um pouco à existente entre os senhores e os escravos: de um lado, cidadãos de parte inteira que têm capacidades e actividades muito raras e sobre-remuneradas, que podem escolher o seu empregador [...] e, do outro lado, uma massa de gente votada aos empregos precários e ao desemprego. (Bourdieu, 2000, p. 53)

A reforma do Estado e a promoção de um mercado da aprendizagem orientado para a satisfação das “necessidades de formação” dos seus clientes, empresas e trabalhadores, é responsável pelo vocacionalismo reinante. O crescimento e a produtividade, a competitividade e a empregabilidade, a modernização das empresas e a inovação, a formação de mão-de-obra qualificada, deixaram a educação para trás ou, em alternativa, invocam-na em termos “friamente tecnicistas”. Fazem-nos esquecer que a crença num crescimento económico ilimitado e permanente, na máxima competitividade e produtividade, é que nos conduziu à crise atual, ignorando que os nossos maiores problemas só muito dificilmente poderiam ser ultrapassados através de soluções pedagógicas, apenas baseadas nas necessidades de qualificação da população ativa, sem retaguarda educativa e cultural, cívica e política, em busca da adaptação isomórfica à crise, e não do combate à crise através da transformação profunda do mundo social. Como advertira Gelpi (2006, p. 21), “O domínio das técnicas sem uma rica formação cultural não é suficiente para superar as crises [...]”<sup>4</sup>.

#### A formação de recursos humanos competentes: administrar a crise, promover o crescimento

O mundo do trabalho é uma realidade incontornável em qualquer projeto de educação permanente, mas isso não legitima a sobredeterminação da economia sobre a educação, condenando esta ao estatuto de variável do crescimento económico, reduzindo-a à categoria de instrumento de empregabilidade, sob uma “política de resultados”. É, porém, esta a perspetiva que se vem revelando dominante, incorporando a educação permanente, e designadamente a educação superior, a educação de jovens e adultos e a

<sup>4</sup> E noutro lugar afirmou: “Uma sociedade não pode continuar formando pessoas cada vez mais competentes no âmbito profissional e cada vez mais ignorantes no plano cultural” (Gelpi, 2009, p. 41).

formação profissional contínua, escolar e não escolar, sob a designação genérica de “formação de recursos humanos”<sup>5</sup>, buscando a promoção do crescimento económico. Aqui residirá, segundo este racional, a chave para uma correta administração da crise, de forma a alcançar o crescimento, a competitividade e o emprego, assim reduzidos à escala de problemas essencialmente educativos e pedagógicos que novos instrumentos de formação e treinamento, considerados relevantes do ponto de vista económico e empresarial, haverão de resolver. O programa de ajustamento da educação permanente, agora em boa parte reduzida a programas de formação profissional contínua e a estratégias individuais de aprendizagem, consagra, como nunca antes na história, a hegemonia da visão tecnicista sobre a educação, para a qual chamou à atenção Freire (2000, p. 79), afirmando:

A visão tecnicista da educação, que a reduz a técnica pura, mais ainda, neutra, trabalha no sentido do treinamento instrumental do educando, considera que já não há antagonismo nos interesses, que está tudo mais ou menos igual, para ela o que importa mesmo é o treinamento puramente técnico, a padronização de conteúdos, a transmissão de uma bem-comportada sabedoria de resultados.

Sob abordagens típicas do “capital humano” e sob a linguagem dos clientes e consumidores de serviços e produtos educacionais, alguns dos quais hoje transacionados à escala global, até mesmo os adultos em contexto de formação tendem a ser representados como uma espécie de matéria-prima, como objetos passíveis de modelagem e acomodação. Eles são vistos como “pacientes”, de acordo com a crítica de Paulo Freire<sup>6</sup>, como objetos de “tratamento” e de “terapia” através da prestação de serviços mercadorizados e de uma “administração institucional”, de acordo com as críticas de Ivan Illich (1977)<sup>7</sup>. Conforme chamei à atenção (Lima, 2012), os pouco escola-

<sup>5</sup> Segundo Gelpi (2008, p. 52), “A redução dos seres humanos a recursos humanos conduz à destruição de alguns destes e dos mesmos seres humanos. No que se refere, especificamente, aos possíveis efeitos sobre a educação popular, observei (Lima, 2006, p. 48-49): “Subordinada aos imperativos globais da modernização e da produtividade, da adaptação e da empregabilidade, a educação popular está sitiada. Ou é objeto de uma reconfiguração de tipo funcional e vocacionalista, evoluindo para uma formação de tipo profissional e contínuo, articulada com a economia e com as empresas (e nesse caso prospera), ou insiste na sua tradição de mudança social e de ‘conscientização’, articulando-se com movimentos sociais populares e renovando os ideais de educação política e de alfabetização crítica (e nesse caso corre sérios riscos).”

<sup>6</sup> “Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos” (Freire, 1996, p. 25).

<sup>7</sup> Não obstante as diferenças que separam Freire e Illich, especialmente no que concerne à centralidade da escola nas suas obras e à crença nas possibilidades da sua transformação democrática, Carlos Torres observa as articulações que podem ser ensaiadas entre a “conscientização” e a promoção de uma educação libertadora em Freire, e a “desescolarização da sociedade” como forma de alcançar uma educação convivencial, em Illich,

rizados, os desempregados de longa duração e os trabalhadores considerados pouco qualificados são vistos como indivíduos incapazes, evidenciando défices e lacunas que exigirão a sua superação, colmatando necessidades de formação através da aquisição de instrumentos, ou “próteses” formativas, que funcionalmente os habilitarão a integrar a nova “economia do conhecimento”. Parte-se, desta forma, e ao contrário do que há muito aprendemos no campo da educação de adultos e da educação popular e comunitária, das negatividades e do que se considera como deficiências e limitações dos “destinatários”, ou “grupos-alvo”, para a tentativa da sua superação, em vez de partir da cultura, da experiência vivida e da “leitura do mundo” dos participantes, em direção à sua revitalização e problematização críticas. Insiste-se em lógicas vocacionistas e de modernização, de tipo exógeno e hierárquico, por vezes no quadro da prestação de serviços de formação e da comercialização de experiências de aprendizagem, outras vezes ainda no contexto de programas públicos de feição assistencialista e finalista, em ambos os casos correndo sérios riscos de vir a recuperar o “extensionismo” e as suas dimensões antidialógicas, de “domesticação” e de “normalização”, que foram analisados por Freire (1975b). As lógicas referidas são próprias das abordagens tecnocráticas da aprendizagem para o trabalho, desprezando o facto de nem todas as formas de educação técnica e vocacional podem ser consideradas decentes e justas, de qualidade democrática e social para todos, incorporando necessariamente processos de participação na decisão e na discussão dos valores, conteúdos e processos, formas de organização e avaliação da formação profissional e não aceitando a sua insularidade face a um projeto de educação integral e de formação geral, ou de base, pois

Uma formação de base atenta à criação, à criatividade e à generosidade permitirá resistir melhor às formações profissionais de êxito que, em nome da eficácia produtiva, se transformam rapidamente em adestramento mais ou menos contínuo. (Gelpi, 2004, p. 113)

Na sua crítica à reorientação da educação em função da mundialização da economia liberal, assente na promoção de competências profissionais mais ou menos atomizadas, Gelpi (2009) observou os perigos do tecnicismo, da pura adaptação e da coisificação dos seres humanos, chegando a recordar a necessidade de também sermos capazes de “aprender a desaprender”, transcendendo as lógicas estritas e imediatistas das qualificações e competências de preparação para a vida<sup>8</sup>, até para abrir espaços para uma educação promotora de identidades:

ambos partilhando elementos como a centralidade da comunicação e do diálogo, a epistemologia da curiosidade, o cruzamento de fronteiras, a linguagem da possibilidade e as relações entre educação e poder (Torres, 2005, p. 98).

<sup>8</sup> Lembrando que “[...] a educação não é simplesmente uma preparação para a vida mas, ademais, e cada vez em maior medida, uma parte essencial das atividades do homem” (Gelpi, 2007, p. 152).

A qualificação e a competência, por si sós, podem gerar violências desastrosas para a sociedade e inclusive para a economia. Os jovens e os adultos exigem qualificações e competências, mas desejam de facto uma educação que reforce a sua identidade a nível cultural, social e sexual de ‘produtores’ (não só em sentido estritamente produtivo). (Gelpi, 2009, p. 41)

Neste quadro de referência, as críticas à subordinação da educação permanente a objetivos produtivistas e consumistas<sup>9</sup>, ao “crescimento máximo”<sup>10</sup> e sem limites, à sua crescente tendência para a escolarização e a formalização, sob modalidades que chegam a ser obrigatórias, com objetivos típicos das “escolas convencionais” e dos seus “pacotes educativos”, dirigidos a um “consumidor curricular competitivo”, configuram, de acordo com a crítica illichiana, uma educação permanente como “instituição manipulativa”, transformada em “ferramenta” de opressão e alienação, assim apresentando muitos pontos de contacto com as críticas de Gelpi. Uma educação permanente que partilha com as escolas “obrigatórias, intermináveis e competitivas” e com educadores sempre “dispostos a derrubar as paredes das salas de aula, com a finalidade de transformar toda a cultura numa grande escola” (Illich, 1977, p. 118), aquilo que Illich designa por “institucionalização alienante da vida”, “separando educação da realidade e trabalho da criatividade” e “ensinando a necessidade de ser ensinado” (*Id., ibid.*, p. 87), uma vez que “o aprender por si próprio é olhado com desconfiança” (*Id., ibid.*, p. 23).

#### A humanização dos seres humanos: educar a crise, transformar a economia e a sociedade

De raiz inteiramente distinta é a educação permanente entendida enquanto projeto de humanização e de transformação, justificada por Paulo Freire nos seguintes termos:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse económico o exijam. A educação é

<sup>9</sup> Segundo Manuel Reis (2011, p. 36), “Os monstros principais das modernas sociedades ocidentais industrializadas, denunciados e combatidos por I.L., são o produtivismo e o crescimento sem limites. Daí decorrem as suas ideias matriciais e sistémicas: A) É preciso e urgente ‘descolarizar’ a sociedade. B) A produtividade tem de ser corrigida e equilibrada pela convivialidade (geminada com a primeira)”.

<sup>10</sup> Para Bourdieu (2000, p. 39), o “trabalho de inculcação simbólica”, ou de “imposição”, assenta em certos pressupostos considerados óbvios, um dos quais é admitir “[...] que o crescimento máximo, e portanto a produtividade e a competitividade, são o fim último e único das ações humanas; ou que não é possível resistir às forças económicas”.



permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. (Freire, 1997, p. 20)

Como esclarece o autor, os seres humanos são não apenas seres inacabados, mas são, também, os únicos que têm consciência do seu próprio inacabamento:

Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente da sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação. (Id., *ibid.*, p. 18)

De acordo com uma concepção antropológica baseada, simultaneamente, no “inacabamento” do ser humano e no facto de este nascer “programado para aprender”, ou seja, de se encontrar biologicamente e socialmente condicionado, mas não determinado, Freire conclui que os seres humanos apresentam uma “vocação ontológica para ser mais”. Por isso estão em permanente processo de educação e aprendizagem, muito para além dos limites institucionais da educação escolar, sendo dotados de uma “curiosidade epistemológica” para saber mais, para questionar o mundo e indagar acerca da sociedade em que vivem e da cultura que constroem. Para Freire, mais do que a aquisição de competências sociais e de qualificações e habilidades para o trabalho, a educação permanente representa um contributo indispensável à humanização dos seres humanos e à realização da sua vocação intelectual, através da interpretação crítica do mundo e da participação ativa e responsável no processo da sua transformação, posição que se revela muito influente na obra de Gelpi.

Em tempos de crise, a educação permanente não apenas representaria um recurso para a interpretação crítica das suas causas, e para a compreensão profunda da natureza da crise, mas teria mesmo a responsabilidade de participar ativamente na busca de processos de transformação da economia e da sociedade, em função da sua vocação de humanização, nesse sentido *educando a crise*, ou seja, problematizando-a e afrontando-a em termos políticos e culturais, de valores e interesses, de relações de poder e de outros recursos distribuídos assimetricamente, rompendo com o círculo vicioso das explicações ideológicas e das soluções convencionais que, com frequência, representam mais instrumentos de gestão e aprofundamento da crise, do que propriamente da sua superação. E é exatamente nesse processo de legitimação da crise e das condições estruturais da sua emergência, que é crucial evitar a institucionalização de processos de educação e formação com objetivos apenas paliativos, de mera gestão da crise, os quais buscam somente amortecer os efeitos mais negativos e mais dramáticos da precari-

idade<sup>11</sup> e das elevadas taxas de desemprego estrutural, “um inútil delito contra o homem”, como lhe chamou Gelpi (2008, p. 52), mas que, na prática, contribuem para a reprodução da crise e, em geral, para piorar as condições de dependência e de alienação dos agora designados “destinatários” ou “utentes”.

A incompletude, sendo própria da nossa condição humana, não pode, portanto, ser aceite como fonte de défices ou lacunas, passíveis de remediação através da ideologia vocacionalista das competências e habilidades funcionais. Como sustenta Gelpi (2008: p. 54),

Uma humanidade ‘humana’ requer não só sentimentos humanos, mas também habilidades que não sirvam unicamente para a produção do mercado. Por isso, são importantes as habilidades para a sobrevivência, a alegria, o prazer, um comportamento criativo e a compreensão intercultural, internacional e interétnica.

A simples adaptação ao mundo não pode, nesta perspetiva, ser assumida como objetivo central da educação permanente, pois a sua vocação será no sentido de possibilitar a transformação dos seres humanos em sujeitos da história, participantes livres, ativos e responsáveis, agindo individualmente e coletivamente no processo de *refazer o mundo*, como dizia Freire. Também por esta razão as lutas sociais por mais democracia, autonomia e poder de decisão representam, tanto para Gelpi quanto para Freire, verdadeiros processos educativos, capazes de ensinar a democracia através de práticas de decisão e do exercício da participação ativa<sup>12</sup>. Representam, por isso, possibilidades de inserção e de “emersão”, ou de “inscrição”, contrariando a tendência para a passividade, a alienação e a não-inscrição que, segundo José Gil (2005), herdámos de uma educação que nos ensinou a irresponsabilidade e o “medo de existir”, que nos infantilizou e apassivou. Uma tendência que cedo fora, igualmente, registada por Freire (1975a), na sua *Pedagogia do Oprimido*, quando se refere ao “medo da liberdade”, ao fatalismo e à “desproblematização” do futuro. Ora uma educação e formação no, e pelo, regime do medo, da falta de confiança e de esperança no futuro, em permanente estado de insegurança ontológica ou de submissão, de estigma assistencialista, é absolutamente incompatível com uma educação permanente como prática de liberdade e, em termos illichianos, de natureza “convivencial”, capaz de estabelecer intercâmbios livres, formas de

<sup>11</sup> É oportuno atentar nas palavras de Pierre Bourdieu (2000, p. 124), para quem “A precariedade afeta profundamente aquele ou aquela que a sofre; tornando todo o futuro incerto, proíbe qualquer antecipação racional e, em particular, esse mínimo de esperança e de crença no futuro que é necessário à revolta, sobretudo coletiva, contra o presente, por mais intolerável que este seja.”

<sup>12</sup> A este propósito, escreveu Gelpi (2005, p. 82): “Não devemos separar a educação da luta dos trabalhadores contra a sua alienação. Esta é a conexão entre a luta educativa, económica e política que caracteriza a participação do movimento da classe trabalhadora no âmbito da educação.”

comunicação, redes de cooperação e outras estruturas relacionais (Illich, 1977, p. 96-102).

Conclui-se que também a aprendizagem e a educação para o trabalho, no âmbito de uma abordagem crítica e transformadora de educação permanente, visam criar condições para a mobilização a favor do trabalho decente e com significado, contra a subordinação dos cidadãos e a alienação dos trabalhadores, superando o estatuto de simples instrumentos técnicos e de ajustamento<sup>13</sup>, como se os nossos problemas pudessem ser resolvidos através da adaptação funcional dos indivíduos aos imperativos da economia e às políticas de ajustamento e de austeridade que são apresentadas como resposta à crise, sem intervenção substancial na mudança das condições estruturais da nossa existência coletiva.

#### **Para além da formação de recursos humanos: educação, cultura e participação democráticas**

Gelpi adota um conceito amplo e multidimensional de educação permanente no qual integra, entre outras, a educação de jovens e adultos. Para o autor, a educação permanente é, simultaneamente, “[...] um conceito, uma política, uma prática, um objetivo, um método”, compreendendo a educação formal, não formal, a autoformação e a aprendizagem institucional, a educação a distância e a educação presencial, a formação inicial e a formação contínua, estando presente em todas as idades, tempos e lugares, no trabalho e no não-trabalho (Gelpi, 1998, p. 125). Para ele, deveria, de resto, ser entendida não como uma definição estável, mais ou menos cristalizada, mas antes como uma realidade em permanente mutação – tal como o mundo social –, até de modo a conseguir evitar que a natureza “revolucionária” do princípio da educação permanente pudesse vir a ser reduzido a um campo de práticas “conservadoras” e meramente utilitaristas, cooptado por agências, governos e empresas de forma ambígua ou mesmo reducionista (Id., *ibid.*, p. 125-126). Esta advertência representa bem o cerne da conceção gelpiana de educação permanente, de grande amplitude, por um lado, mas, por outro lado, recusando quaisquer apropriações de tipo pragmatista e fragmentador. Em Gelpi, a multidimensionalidade da educação e da formação aceita a “pluralidade das competências” mas, exatamente por essa razão, rejeita ver-se limitada às competências profissionais, única forma de abrir espaço para as “competências sociais, culturais, estéticas, afetivas

<sup>13</sup> Referindo-se à educação de adultos, Gelpi (2004, p. 118) observou que ela “não é um instrumento apto só para aprender técnicas de trabalho e saberes instrumentais, mas que também está em condições de permitir aos adultos implicados participar ativamente na organização do trabalho e da vida, na definição de políticas educativas e na sua aplicação prática. Os adultos estão interessados não só na observação do contexto social, mas também na sua transformação.”

físicas que são indispensáveis para os ‘indivíduos trabalhadores-cidadãos’” (Gelpi, 2009, p. 133).

Com efeito, foi o predomínio de uma conceção fragmentadora de educação e formação que naturalizou as distinções entre *formação para o emprego, formação para o trabalho e formação para a aprendizagem na cidade*, insistindo nas suas dimensões individuais e ignorando as suas dimensões coletivas, que Gelpi considerou imanentes a qualquer ação formativa (Id., *ibid.*, p. 129). A cisão entre as três dimensões formativas referidas terá sido responsável, na opinião de Gelpi, pelo “desastre e pela tragédia que se desenvolve perante os nossos olhos” (Id., *ibid.*) e, certamente, pela hegemonia de uma formação técnico-profissional onde é cada vez mais difícil encontrar componentes culturais e políticas. Onde a formação para o trabalho e para a produção mercantil chega a recusar a sua inscrição num projeto educativo humanizador e orientado para a autonomia e a liberdade dos trabalhadores-cidadãos, para a promoção dos direitos humanos, da igualdade e da justiça, do pensamento crítico e da transformação da economia e da sociedade, como seria exigível a um conceito de trabalho decente e contra todas as formas de alienação. Ora uma educação mais além da formação de recursos humanos úteis implica, necessariamente, o desenvolvimento cultural e este exige, concomitantemente, a participação dos indivíduos enquanto sujeitos ativos do seu próprio processo de educação, “[...] que não se deveria confundir com as políticas dos recursos humanos, instrumentos de ajuste, e não motores da cultura” (Gelpi, 2004, p. 121). Em qualquer caso, segundo Gelpi (2006, p. 57), a educação não poderá mais continuar a ser identificada com formação técnico-profissional, não só porque o tempo de trabalho cederá relevância ao tempo de não-trabalho, “[...] enquanto que a formação profissional beberá amplamente na formação geral: matemáticas, filosofia, poesia, são disciplinas fundamentais para a formação profissional”. Sem ir tão longe, mas observando igualmente as tendências atuais para “[...] modalidades de formação de curto prazo, superficiais e tendencialmente orientadas para a tarefa” em contexto empresarial, investigação recente identificou algumas práticas, em grandes empresas, que procuram superar aquela orientação, com preocupações de mobilidade profissional, de promoção da autonomia dos trabalhadores, de educação para a saúde, as línguas, as tecnologias de informação, para a educação cívica e os direitos do trabalho (Bernardes, 2013, p. 207, 189).

É, ainda, objeto privilegiado de crítica o que Gelpi (2008, p. 80) designa por “A ideologia da formação como resposta ao problema gerado pela desestruturação do trabalho ou pela ‘extinção’ do trabalho”, por várias razões, de entre as quais se destacam duas. Em primeiro lugar o fenómeno, não apenas típico dos países do Sul, de “[...] co-habitação de organizações diferentes do trabalho [que] significa pré-taylorismo, taylorismo e pós-taylorismo não somente no mesmo país, mas também na mesma cidade e na mesma indústria” (Gelpi, 2003, p. 126). Em segundo lugar, a tese da educa-



ção e formação flexíveis e da sua pretensa capacidade, não demonstrada, de aumentar a ocupação e de lutar contra o desemprego (Gelpi, 2008, p. 91). O que, pelo contrário, aumentou foi o grau de secundarização do papel da educação dos trabalhadores e, designadamente, de uma educação de adultos que fosse capaz de contribuir para a compreensão dos mais complexos problemas das sociedades em que vivemos e para a procura de respostas para as questões da crise de desenvolvimento tecnológico, de desemprego e de alienação que enfrentamos (Gelpi, 2007, p. 224). E também a educação sindical deveria, segundo Gelpi (2007, p. 101), recusar ver-se reduzida à formação de sindicalistas, para passar a abarcar a educação geral, a alfabetização tecnológica e a própria capacidade de autogestão enquanto áreas que são relevantes para mulheres e homens que trabalham, ou que se encontram em situação de desemprego, ou ainda que são imigrantes.

Em ambos os casos assinalados, a educação e a formação de adultos rejeitam o estatuto de simples preparação para o trabalho heterónimo e subalterno, uma vez que assumem como vocação central a tomada de consciência crítica do poder de participar na determinação das condições de trabalho, já que [...] os homens e as mulheres não só são 'recursos', mas 'seres humanos' e capazes de agir (Gelpi, 2009, p. 137).

A uma conceção de formação gestonária e instrumental, do tipo "formação *just in time*" – somente aquela de que se necessita, nas quantidades necessárias, no exato momento em que é necessária e com o dispêndio do mínimo de recursos (Viviani, 2011, p. 97) –, opõe-se uma educação e formação de adultos como projeto integrado numa conceção humanista-crítica de educação permanente, na qual a participação na definição dos conteúdos, das formas de organização pedagógica, da avaliação, etc., não se reduz a uma metodologia ou didática participativa. É, mais do que isso, participação política, participação cidadã, processo e resultado, preparação para, e exercício concreto de, tomada de decisões, dessa forma contrariando uma ideologia de educação de adultos que Gelpi (2009, p. 165-169) vê ainda muito dependente do "projeto positivista da modernidade", e da respetiva lógica da formação para o desenvolvimento e o crescimento, em prejuízo da cidadania democrática como preocupação principal. Uma perspetiva de educação de adultos que, ademais, esquece, ou renega, a sua própria história de lutas sociais, de resistências e de confrontos com os poderes estabelecidos (Gelpi, 2004, p. 153), deixando-se aprisionar por visões estreitas, agendas tecnocráticas, programas compensatórios e, ainda, por oposições entre educação e cultura, formação e cidadania democrática, trabalho e autonomia. Por isso Gelpi (2005, p. 157) denuncia as aparentes "vitórias sindicais" em matéria de educação e formação, as quais costumam converter-se em "derrotas" para os trabalhadores: "[...] obtêm-se o direito à educação e à formação, mas no processo descartam-se as suas próprias tradições de formação e a possibilidade de gerir diretamente as novas experiências educativas".

Num tal contexto de desvitalização simbólica e de erosão cultural, próximo do conceito de "invasão cultural" de Freire (1975a), se a formação implica a exclusão, a competição entre adultos no mundo da produção, a transmissão de valores que lhes são estranhos e contrários à sua cultura, então, afirma Gelpi (2004, p. 123), "[...] é evidente que a resistência é uma manifestação cultural importante, para que através dela possa emergir uma formação que permita a aquisição de uma consciência nova por parte dos adultos". Resistir ativamente a uma formação permanente fragmentada, meramente adaptativa e remediativa, hierarquicamente imposta como dever funcional, mais do que autonomamente construída enquanto direito humano e cultural, implica, para Gelpi (2006, p. 21), aceitar que o desenvolvimento humano democrático pressupõe as contribuições de uma teoria e prática de educação de adultos simultaneamente cultural e profissional. Propósito que foi claramente assumido pelo autor: "Eu tenho querido desenvolver uma teoria da educação de adultos que reunifique a ação cultural, educativa, social, política e produtiva" (*Id., ibid.*).

Tal reunificação, todavia, tornou-se mais difícil de realizar – e concomitantemente mais urgente –, com a redefinição do papel do Estado, mesmo considerando as contradições e os insucessos que ocorreram historicamente no contexto do Estado de bem-estar social e das suas políticas de signo social-democrata, no âmbito do que designámos (Lima & Guimarães, 2011) de "modelo de modernização e de controlo do Estado", hoje sob enorme pressão reformista por parte do "modelo de gestão de recursos humanos". Para Gelpi (1998, p. 135), foi a transformação do papel do Estado que esteve na origem da maior mudança a que a educação de adultos foi submetida: "[...] convertida nos últimos anos, em grande parte, em sinónimo de formação profissional para preparar melhor a competição entre indivíduos, países e macrorregiões". Em finais da década de 1990 o autor já observa a confusão terminológica e o sincretismo concetual que marcam este campo. Segundo ele, tal confusão "(educação de adultos, formação profissional contínua, educação permanente, educação permanente de adultos) mascara uma realidade, na qual, a formação profissional prima amplamente sobre a formação da educação de adultos" (*Id., ibid.*, p. 135-136). Por essa razão, a educação de adultos "como instrumento de luta e de emancipação" historicamente forjado por movimentos populares, sociais e sindicais, nascida sob o signo da contestação, do desejo de mudança e da frequente necessidade de "aprender a desaprender", termina demasiadas vezes como administração, adaptação e controlo (*Id., ibid.*, p. 60-61).

É para lutar contra uma educação de adultos técnico-burocrática, sob a hegemonia da formação de recursos humanos úteis e a exportação dos seus produtos através da formação profissional e da transferência de tecnologias, que Ettore Gelpi insiste em que é imprescindível considerar a educação de adultos como um projeto político-cultural, como bem público, como ação educativa feita por sujeitos em processo de aprofundamento da

sua cidadania democrática, participando com liberdade e criatividade nas mais importantes decisões que os afetam, seja no mundo do trabalho seja, desde logo, nos contextos de educação e formação onde intervêm; não enquanto “recursos humanos” em processo de adaptação e adestramento, mas antes como “seres humanos” em processo de humanização, autores individuais e coletivos da sua própria formação.

## Referências

- Barros, Rosanna (2011). *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Chido Editora.
- Bernardes, Alda (2013). *Políticas e práticas de formação em grandes empresas. A dimensão educativa do trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Contrafogos*. Oeiras: Celta.
- Clarke, John & Newman, Janet (1997). *The managerial state. Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. Londres: Sage.
- Faure, Edgar (1977). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand (1ª ed. 1972).
- Freire, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1975a). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freire, Paulo (1975b). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra (1ª ed. de 1969).
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1997). *Política e educação*. São Paulo: Cortez (3ª ed.).
- Freire, Paulo (2000). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água (3ª ed.).
- Gelpi, Ettore (1998). *Identidades, conflictos y educación de adultos*. Palma: Universitat de les Illes Balears y Diálogos.
- Gelpi, Ettore (2003). Mutaciones del trabajo, economía del sur y economía del mundo. In Ettore Gelpi (Org.). *Trabajo y mundialización* (pp.119-129). Xàtiva: Edicions del CREC.
- Gelpi, Ettore (2004). *Trabajo futuro. La formación como proyecto político*. Xàtiva: Edicions del CREC.

- Gelpi, Ettore (2005). *Educación permanente. La dialéctica entre opresión y liberación*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Gelpi, Ettore (2006). *Conciencia planetaria. Investigación y formación*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Gelpi, Ettore (2007). *Educación permanente y relaciones internacionales*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Gelpi, Ettore (2008). *El trabajo: utopía cotidiana*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Gelpi, Ettore (2009). *Formación de personas adultas: inclusión y exclusión*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Gil, José (2005). *Portugal, hoje. O medo de existir*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Helvétius, Claude-Adrien (1773). *De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation*. Londres: Chez la Société Typographique, 2 vols. (1ª ed.).
- Illich, Ivan (1976). *A convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Illich, Ivan (1977). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Lima, Licínio C. (2006). Políticas educativas y educación popular: la ciudadanía democrática y los imperativos del mercado competitivo. In J. Francisco de Souza (Org.). *Investigación-acción participativa: Qué?* (pp. 48-71). Recife: NUPEP/Edições Bagaço.
- Lima, Licínio C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”*. São Paulo: Cortez.
- Lima, Licínio C. & Guimarães, Paula (2011). *European strategies in lifelong learning. A critical introduction*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- O'Brien, Martin & Penna, Sue (1998). *Theorising welfare. Enlightenment and modern society*. Londres: Sage.
- Reis, Manuel (2011). *Em torno de Ivan Illich*. São Paulo: EDICON.
- Rogers, Alan (2004). Looking again at non-formal and informal education - towards a new paradigm. In *The encyclopaedia of informal education*. Disponível em [www.infed.org/biblio/non\\_formal\\_paradigm.htm](http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm).
- Torres, Carlos Alberto (2005). Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire. In A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.). *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI* (pp. 83-100). Porto: Afrontamento.

*Revisitação gelpiana da educação permanente: ambiguidades e erosão política de um conceito*

Torres, Carlos Alberto (2011). Dançando no convés do Titanic: a educação de adultos, o Estado-nação e os novos movimentos sociais. In A. Teodoro & E. Jezine (Orgs.). *Movimentos sociais e educação de adultos na Ibero-América* (pp. 33-59). Brasília: Liber Livro Editora.

Viviani, Loris (2011). *La determinación del mercado: Gelpi y las disonancias en las organizaciones educativas críticas*. Xàtiva: Laboratori d'iniciatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi/Edicions del CREC.

## Perceções de estudantes seniores sobre os desafios de ler o mundo em contexto universitário

Marisa Maia Machado<sup>1</sup>  
Rosa Madeira<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo propõe a reflexão sobre a procura de educação formal, em idade adulta avançada, por sujeitos de uma geração que experimentou, direta ou indiretamente, melhorias significativas ao nível da expectativa e qualidade de vida. Esta reflexão será construída a partir de dados recolhidos por entrevista, no âmbito de um estudo exploratório sobre as vivências de cinco estudantes, com idades compreendidas entre os 67 e os 83 anos, que optaram pela frequência de cursos convencionais de uma universidade pública portuguesa.

A diversidade das condições e disposições que justificou o investimento destes estudantes no percurso académico revela a importância de dimensões ainda pouco valorizadas na reflexão do ensino superior. A convivência intergeracional surge como condição fundamental para a reconstrução sócio identitária e de novas formas de solidariedade intergeracional, por quem procura realizar projetos educativos significativos, na fase da reforma, através da busca de entendimento e inserção no mundo contemporâneo.

**Palavras-chave:** Envelhecimento; relações intergeracionais; aprendizagem ao longo da vida.

### Introdução

A aprendizagem ao longo da vida tem vindo a ser preconizada pelas instâncias internacionais e nacionais como condição necessária à adaptação dos indivíduos a um mundo onde o conhecimento - a sua construção, difusão e apropriação - é considerado como elemento fundamental à reprodução e à transformação social. Em 2009, a Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizada pela Unesco, estabeleceu como objetivo que as instituições atendessem às necessidades, em constante mutação, de novos e diversos alunos (Unesco, 2009). Pelo que se denota que os decisores políticos e os participantes na referida conferência revelaram uma certa preocupação com grupos “invisíveis” de estudantes académicos, como os de mais idade. Anteriormente, já em Portugal, Rothes (2007) e Almeida (2007) alertaram para a maior diversidade de estudantes e o aumento progressivo de

<sup>1</sup> Universidade de Aveiro

<sup>2</sup> Universidade de Aveiro

novos públicos no ensino superior, especialmente estudantes com mais idade, implicando diligências da parte das instituições educativas e governamentais.

O aumento da longevidade é uma realidade na sociedade portuguesa que amplia as oportunidades da vida de todos e que coloca desafios pertinentes à aprendizagem ao longo da vida, em contextos de interação social de base intergeracional.

A problemática do envelhecimento precisa de ser entendida, para além dos dados estatísticos traduzidos em termos de envelhecimento demográfico ou seja, como realidade social objetiva que se expressa na alteração da estrutura demográfica mas também como vivência subjetiva de indivíduos que são cada vez mais desafiados a assumir novos papéis sociais, que constroem a possibilidade de reprodução da identidade social, tradicionalmente atribuída aos que atingem a idade da reforma.

Importa considerar que, embora todas as sociedades usem a idade como critério de classificação dos indivíduos, de definição de expectativas e de atribuição de papéis que garantem a reprodução social, na sociedade produtiva a transição entre dois tempos sociais distintos - o do trabalho e o do pós-trabalho - corresponde a uma profunda alteração da identidade duradoura, reconhecida no emprego, e do correspondente lugar na sociedade.

Os avanços organizacionais, tecnológicos e culturais estão a transformar o ciclo de vida e a implicar a complementaridade, mútua e simultânea, das fases de formação, produção e de lazer/descanso. Este cenário conduz à necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida como resposta à leitura e entendimento do mundo e a oportunidades de desenvolvimento pessoal e social que se apresentam no período de reforma.

Neste contexto, através da reflexão da escuta das experiências de um grupo de sujeitos que ingressaram na universidade, numa fase avançada da vida, procurou-se, através de um estudo exploratório, conhecer e dar a reconhecer fatores que justificaram a escolha do meio universitário como espaço de produção de (re)conhecimento e de recomposição de papéis sociais, num contexto intergeracional, onde existe a probabilidade de persistir preconceitos sobre a “idade natural” para a aprendizagem.

É a partir das vozes destes estudantes que refletimos sobre a universidade como espaço de concretização de necessidades e de desejos pessoais, como lugar de leitura e de entendimento do mundo e de um encontro com a diversidade.

## Contextualização Teórica

### *Expressão contemporânea do envelhecimento no ciclo vital*

A longevidade tem aumentado e os respetivos efeitos na composição etária da população acentuam o processo do envelhecimento demográfico. Por conseguinte, o número de pessoas com idade igual ou superior a 65 anos continua a ascender significativamente em Portugal (Carrilho & Craveiro, 2015).

O aumento da esperança média de vida indica melhorias nas condições de saúde individual e coletiva, que se refletem na estruturação dinâmica da família e na relação com as comunidades e identidades sociais reconstruídas por efeito da globalização social, política e económica, mas também cultural que, como refere Giddens (2012), influencia aspetos da vida de cada indivíduo.

Como o corpo populacional se alterou, a organização da vida individual deixa de ser definível como sucessão de três momentos estanques: a fase de formação, a fase da vida profissional e a fase da reforma, segundo Rosa (2012). Pelo que, de acordo com a autora, a escolaridade e a formação, que caracterizavam sobretudo a primeira fase da vida, prolongam-se para as fases seguintes de produção e da reforma. Portanto, o que está em causa parece ser as condições de reprodução de um ciclo de vida visto como sucessão de fases estanques que se excluem mutuamente e que precisa ser repensado de modo a que as fases da vida se complementem mútua e simultaneamente, em vez de se excluírem, conforme sugere Rosa (2012). Neste contexto, a autora propõe um modelo que concebe a interligação das fases da vida, como condição para a realização pessoal. Havendo esta complementaridade, a aprendizagem e o lazer constituem processos que devem ser realizados ao longo da vida.

Uma vez que a esperança média de vida tem aumentado, nenhuma época anterior ofereceu ciclos vitais tão longos, expõe Durán (2013, p.196). Assim sendo, a autora afirma que “pela quantidade de tempo extra à nossa disposição, temos que inventar novas formas de o usar produtivamente e dele desfrutar”, essencialmente quando se entra na fase da reforma, fase esta provável de durar cerca de um quarto da vida.

Embora a reforma seja um marco significativo no ciclo vital, Quaresma (2008) explana que esta transição, entre a atividade laboral e a inatividade, pode desencadear um processo de isolamento social e de desvalorização individual ou, pelo contrário, pode implicar o início de uma recomposição ativa dos papéis sociais. Neste caso, o grau de alteração dos diversos aspetos de pertença social do indivíduo poderá não causar ruturas na identidade e no modo de organização da vida quotidiana.

A frustração, a falta de alento e a infelicidade são explicados por Rosa (2012, p. 21) como sentimentos característicos para algumas pessoas nesta fase da vida que surgem, por vezes, ligados à “impressão de uma perda de protagonismo e de importância relativa face a um passado mais «glorioso», de exercício, por exemplo de uma carreira profissional bem sucedida”. Outros fatores crescem, tais como a solidão social, o isolamento ou até mesmo a morte de pessoas queridas.

No entanto, Pimentel (2001) expõe que o afastamento da atividade profissional traduz-se num significativo aumento do tempo a gerir, pelo que a adaptação social pode passar por um processo de substituição de atividades que mantenha o sujeito ativo, de ter objetivos e de (continuar a) aprender.

Russel (2011) afirma que, quando as pessoas entram na fase de reforma, estas consideram que vai ser uma oportunidade para passar mais tempo em atividades de lazer. Contudo, acaba por se tornar óbvio para elas que não é viável passar o resto da vida apenas usufruindo o lazer e, por conseguinte, este período de reforma apresenta o dilema de ter muito tempo livre. Este facto leva, segunda a autora, à necessidade de fazer algo mais útil do que apenas ocupar o tempo e, por isso, emerge a pertinência de encontrar atividades significativas para as suas vidas, tais como projetos de cariz educativo.

Neste cenário, a formação não será apenas pertinente para a fase de produção, como também deve servir para a realização pessoal para que seja possível viver de forma otimizada na sociedade em que cada um se insere. Ou seja, esta formação, segundo Rosa (2012), pode ser utilizada em qualquer idade, até se absorver mais conhecimento. Para a autora, até uma pessoa com 80 anos pode ser estudante a fim de se integrar no seu meio envolvente, de evitar a “desintegração social” e de interagir com outras culturas e gerações.

### *Envelhecimento e relações intergeracionais*

O envelhecimento demográfico traz exigências, no plano coletivo, em termos das relações intergeracionais, no sentido de que estas relações afetam as transferências económicas entre os diversos grupos etários, em particular através do desequilíbrio crescente entre, por um lado, ativos e não ativos e, por outro, entre jovens e seniores (Cabral, Ferreira, Silva, Jerónimo & Marques, 2013). Pelo que o envelhecimento acentua os riscos inerentes à sustentabilidade dos sistemas de saúde e da segurança social. No entanto, Cabral et al. clarificam que a problemática que emerge do envelhecimento da sociedade não se resume ao seu custo, é preciso reconsiderar o lugar da pessoa sénior na sociedade. Assim, o seu reposicionamento no conjunto do

sistema de relações intergeracionais constitui um imperativo democrático e um desafio político que a sociedade contemporânea enfrenta e cabe à população sénior o direito efetivo de representação e de participação social e política. Verifica-se, assim, que a idade funciona como um marcador social importante, determinando os papéis sociais, o estatuto, o poder e as responsabilidades dos diferentes grupos etários.

Portanto, o desfasamento intergeracional no plano socioeconómico e os desfasamentos geracionais ao nível educacional e informacional levam à pertinência do fomento de experiências de contacto positivo entre os membros de diferentes grupos que, por sua vez, podem originar atitudes e comportamentos mais positivos (Cabral et al., 2013). Isto porque as pessoas de mais idade são, por vezes, acusadas de estarem a utilizar demasiados recursos económicos, como os gastos com as pensões que recebem ou os cuidados de saúde. Por outro lado, os jovens são por vezes percebidos, pelas pessoas de mais idade, como ameaças reais aos valores e costumes sociais. Neste contexto, afirma Marques (2011, p. 19) que o preconceito ou discriminação contra ou a favor de um grupo etário – idadismo – “é um problema grave na sociedade portuguesa” uma vez que espelha os nossos valores culturais mais profundos e as práticas institucionais da nossa sociedade”. Pelo que, a autora argumenta que o combate ao idadismo requer um trabalho social e político, mas também pessoal, que pressupõe que cada indivíduo mobilize os seus recursos cognitivos para agir de forma não-idadista.

Portanto, o espaço académico pode contribuir para a superação de preconceitos negativos recíprocos entre os indivíduos, com mais e menos idade, através de experiências de convivência intergeracional positiva. Como também se realça que a possibilidade de criar relações com pessoas de diversas idades potenciada pela relação entre pares, no contexto do ensino superior, através da frequência de um curso tradicional, pode constituir este como um espaço de realização e de formação integrada de diferentes gerações, através do reconhecimento de interesses afins de conhecimento e de enriquecimento intelectual.

#### *Aprendizagem como resposta ao desejo de (novas) leituras do mundo*

Lemieux (2013) descreve que o cérebro humano tem uma capacidade de renovação infinda e, mesmo que ocorra a morte de algumas das suas células com o aumento da idade, o cérebro compensa esta falta e recria outras conexões sinápticas que permitem que uma pessoa possa continuar a ter atividades intelectuais ao longo da vida. Portanto, a estimulação intelectual intensa e sustentada pode contribuir para evitar o declínio das funções cognitivas. Embora seja verdade que as funções sensoriais, a velocidade de processamento e a memória de longo prazo declinam com a idade, há evidências, segundo o autor citado atrás, de que o vocabulário, o conhecimento

semântico e a sabedoria aumentam com a idade. Pelo que estas funções cognitivas são muito importantes para a aprendizagem na idade adulta avançada.

Aprender ao longo da vida é definido por Alonso (2007) como uma realidade inerente a todos os sujeitos, como um modo de enfrentar os desafios na sociedade da globalização e do conhecimento e que, por isso, cria uma disposição positiva para enfrentar as constantes transformações e a complexidade social. Uma vez que a globalização tem gerado mutações sociais, o ambiente em qual as pessoas vivem também se altera rapidamente. Por conseguinte, essas mudanças requerem exigências sobre os indivíduos, pelo que a aprendizagem pode permitir que se mantenham atuais na sociedade (Jarvis, 2010) e, portanto, cabe a cada um, na perspetiva de Lima (2010), aumentar a sua “reserva pessoal” através da educação, do aumento das redes sociais e do fomento de ambientes e contextos ativos. Para Lima, compete aos sujeitos participar na construção social do fenómeno do envelhecimento, em vez de apenas o experienciar como realidade natural.

Portanto, a educação tem um papel importante dado que facilita um novo processo de socialização que permite preparar e fortalecer os cidadãos com mais idade para o desempenho de papéis sociais ou mesmo porque oferece a possibilidade de um novo papel: o de estudantes (Yuni & Claudio, 2005).

Ser estudante nesta fase da vida é uma escolha consciente das pessoas que têm como propósitos aprender algo de novo e conviver, evitando, assim, o envelhecimento e o isolamento, através do desempenho de papéis ativos e úteis à sociedade, resultando, também, na valorização da própria pessoa (Veloso, 2011).

Com a idade, segundo Pinto (2008), é provável que o indivíduo procure novas leituras para o que já conhece, com vista à abertura dos seus conhecimentos a novas perspetivas, porque considera pertinente questionar os seus saberes e esclarecer as dúvidas que a sua (auto)aprendizagem lhe coloca. A autora refere que é o resultado de ter atingido uma forma de pensar assente na compreensão dos seus limites, numa atitude reflexiva, integradora, de questionamento e de aceitação de pontos de vista contraditórios, que põe em evidência as suas habilidades metacognitivas, a sua sabedoria e o seu estilo de pensamento.

Quando entram na fase da reforma, os seniores serão confrontados com questões existenciais sobre o propósito da sua vida, juntamente com as tensões da necessidade de se desenvolver. O período de tempo único nas suas vidas, não limitado pelas exigências profissionais, para ser significativo deve proporcionar a oportunidade de desenvolvimento do sénior (Russel, 2011). Este coletivo tem a noção de que a vida vai continuar sem eles mas, mesmo assim, gostariam de acreditar que a sua contribuição será significativa e recordada. Pelo que as tensões sentidas sobre o que já se alcançou e o



que ainda se pode realizar são inerentes ao ser humano e, por conseguinte, são indispensáveis para o seu bem-estar mental. Assim, libertos das restrições de tempo em relação aos compromissos de trabalho, os cidadãos, em situação de reforma, são capazes de realizar projetos de aprendizagem significativas, conforme sugere Russel (2011).

Portanto, a busca de espaços formais e informais de aprendizagem ao longo da vida, tais como as universidades “tradicionais”, universidades seniores, associações e programas de voluntariado reflete, não só o aumento da esperança de vida como também, a disposição da geração da reforma de explorar novas oportunidades e atender a novas condições de convivência intergeracional e do consequente reconhecimento da diversidade de formas de vida na contemporaneidade.

É face a estes desafios que a proposta da educação como leitura de mundo de Paulo Freire (1980) ganha uma renovada atualidade e reclama ser definida como ato de conhecimento, prática da liberdade e aproximação crítica da realidade. Neste sentido, a inserção e a adaptação social e cívica só são verdadeiramente consideradas se forem integradas num quadro axiológico de referência. Por isso, o seu debate pode fortalecer as capacidades de reflexão crítica e de intervenção cívica, para que os atores possam contribuir para a transformação das condições existenciais numa sociedade democrática (Lima, 2007).

Importa, assim, questionar o que mobiliza as pessoas com idade avançada a procurar espaços de educação formal; se é, ou não, esta procura de “ler” o mundo; se é a busca de conhecer, contestar, ratificar explicações e posicionar-se perante a realidade e novos contextos e papéis sociais, numa sociedade em que persistem atitudes idadistas que legitimam, de forma mais ou menos velada, práticas discriminatórias individuais e institucionais.

## Metodologia

O presente texto emergiu de uma investigação<sup>3</sup> sobre o ingresso, as trajetórias e as experiências da frequência de um curso convencional numa universidade, por estudantes com idade superior a 60 anos. Pretendeu-se compreender o que leva um adulto em idade avançada a tornar-se estudante universitário. Foram inerentes à investigação os objetivos: conhecer trajetórias de inserção de seniores no ensino superior, tendo em vista a identificação de fatores facilitadores e constrangedores da escolha do con-

<sup>3</sup> A investigação foi realizada no âmbito de uma dissertação de mestrado, no ano letivo de 2014/2015.

texto académico, e perceber as disposições e condições de realização das expectativas de inserção e de resultados.

A opção metodológica foi de natureza qualitativa e a investigação apresentou-se como um estudo exploratório, dado o reduzido conhecimento disponível sobre a realidade deste grupo geracional no ensino superior.

A investigação foi iniciada tendo como modelo de referência o método do estudo de caso por corresponder a “um modelo de análise intensiva de uma situação particular” que, tal como referem Pardal e Correia (1995, p. 22), “é mais flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização”. Este método pareceu-nos ser uma proposta adequada ao interesse, em causa, do estudo da “compreensão dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, numa situação atual no interior do seu contexto real”, como cita Yin (2001, p. 21). A técnica de entrevista pareceu-nos pertinente e apropriada para “recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008, p. 160), numa situação de contacto direto com os intervenientes. Pelo que optámos pela entrevista individual semi-diretiva e pela entrevista coletiva, através das quais procurámos aceder às experiências vividas nos espaços que constituem a vida académica.

Para este efeito, foi contactada uma universidade pública, por conveniência localizada na região centro de Portugal, para a obtenção de dados referentes aos estudantes, com idade superior a 60 anos, inscritos ao ano letivo 2014/2015 em cursos convencionais (licenciatura, mestrado e doutoramento). Tratou-se de uma escolha organizada pelo critério “idade” dos sujeitos, tendo em conta a variável situação de reforma.

Os convites para as entrevistas foram endereçados por email, a todos os estudantes, com idade superior a 60 anos (dezasseis estudantes), que frequentavam a universidade em causa, no ano letivo 2014/2015, independentemente das suas condições de ingresso. Dos quais, cinco atenderam ao convite de narrar as razões, as trajetórias e as condições de inserção académica. As entrevistas foram realizadas em espaços formais da universidade, numa data de acordo com a disponibilidade de cada estudante, com a ressalva de condições de confidencialidade.

O guião da entrevista incluiu, como tópicos de referência, elementos do percurso biográfico e razões que levaram à tomada de decisão de ingresso na universidade; os motivos de escolha do curso e da universidade; as condições e disposições de adaptação ao ambiente académico, designadamente na relação com docentes e com colegas, com o currículo formal e as vivências e a exposição a práticas de avaliação formal.

Os participantes da investigação foram cinco, dos quais três do sexo masculino e dois do sexo feminino, com idades compreendidas entre 67 e 83

anos, em situação de reforma. Destes, quatro têm nacionalidade portuguesa e uma tem nacionalidade brasileira. Três estudantes vivem sozinhos – um por viuvez, uma é solteira e outra por estar a estudar fora do país de residência –; dois são casados e quatro dos entrevistados têm filhos. Na tabela 1 é possível observar alguns dados pessoais e académicos de cada estudante.

Tabela 1 – Dados dos participantes da investigação

	IDADE	SEXO	PROFISSÃO	TIPO DE CURSO	DESIGNAÇÃO DO CURSO	ANO DE FREQUÊNCIA	TEMPO DE AFASTAMENTO DO SISTEMA EDUCATIVO (Anos)
A.	68	Masculino	Bancário	Licenciatura	Gerontologia	1.º	45
G.	69	Feminino	Enfermeira	Mestrado	Psicologia Forense	2.º <sup>4</sup>	33
B.	83	Masculino	Gerente da construção civil	Programa doutoral	Estudos Culturais	3.º	60
M.	67	Masculino	Técnico e Engenheiro Civil	Programa doutoral	Engenharia Civil	1.º	1º Período: 20 2º Período: 30
C.	68	Feminino	Docente	Programa doutoral	Informação e Comunicação em Plataformas Digitais	2.º	n.d.

n.d.\* - nenhuma data

i- A estudante G. encontrava-se com a matrícula suspensa na data da entrevista individual.

### Perceções de estudantes seniores em contexto universitário: resultados

*Em busca da compreensão do que leva um adulto, em idade avançada, a tornar-se estudante universitário*

A procura da universidade foi assumida como uma escolha pessoal por todos os entrevistados, tendo correspondido a uma decisão tomada após a análise de prioridades na fase da vida em que se encontram. A maioria

revelou um certo pesar em relação ao facto de não terem prosseguido estudos com menos idade, justificando esta circunstância como opções relativas à vida profissional e familiar. Apesar de haver outras escolhas para a mobilização do seu tempo, o estudante A. afirma que “preferi entrar [na universidade] porque ficou sempre aquela sensação de fazer uma licenciatura que tanto queria”. O tempo ocupado na atividade profissional e a responsabilidade de contribuir para a sustento da família foram os motivos mais invocados. Pelo que, parece relevante mencionar que a situação de reforma surgiu a todos como uma oportunidade de concretizar projetos adiados, visto que, tal como o estudante testemunhou, “entrar na universidade foi sempre um objetivo de vida”.

Apesar da heterogeneidade dos percursos dos entrevistados, quer ao nível das profissões exercidas, quer ao nível do tempo de afastamento do sistema de educação formal, a opção pelo ingresso na vida académica e a escolha do curso é justificada, por todos, pelo interesse em estudar. No entanto, a clarificação sobre este interesse de concretizar um desejo antigo, de ampliar e partilhar conhecimentos em alguma área específica, associa-se a outras razões pessoais mais pragmáticas, tais como mobilizar, ativar e desenvolver recursos intelectuais e/ou usar o próprio tempo em atividades com vista à realização pessoal.

Os estudantes M. e G. valorizam a possibilidade de organização e de estruturação do tempo, bem como de manterem algum tipo de responsabilidade, tal como tinham na fase anterior, de atividade profissional.

Eu estava em casa sem fazer nada. Vou fazer o quê? Não, eu vou viver a vida académica. E eu ia ficar em casa a fazer o quê, se eu não tenho trabalho? (M., 2015).

Estava reformada, não tinha obrigação de nada... eu tenho que me ocupar, tenho que arranjar algo de obrigatório e foi nesse sentido que eu vim para a Psicologia (G., 2015).

A escolha do curso incidiu, no caso de dois estudantes, na área de estudo relacionada com a profissão que exerceram; três viram neste reingresso na vida académica a oportunidade de aprofundar interesses intelectuais bem como “perceber o porquê de muitos comportamentos e atitudes do ser humano” conforme referiu a estudante G.

Os entrevistados alegaram a possibilidade de dar um melhor contributo quer para a família, quer para instituições de solidariedade social ou para a sociedade através da contínua leitura do mundo e da sua compreensão, como podemos constatar nos testemunhos do estudante M. - “deixar alguma coisa para quem vier depois de mim” - e do estudante A. - “poder dar um apoio no centro social... Sem fins lucrativos, quer dizer, sem a preocupação de emprego”.

### A adaptação vivida como experiência e desafio de autoconhecimento

A maioria dos estudantes referem-se à adaptação ao contexto académico como processo simples e bem-sucedido, reclamando para si parte da responsabilidade neste processo. Embora o estudante B. atribua a facilidade de adaptação às atitudes dos outros, refere a sua iniciativa de antecipar e prevenir atitudes idadistas ou discriminatórias.

Fui sempre muito respeitado, acarinhado, convívio fraternal. Não houve problemas de nenhuma espécie (...) A primeira aula que eu tive... eu, no final da aula, pedi à professora para me deixar dirigir aos meus colegas... e dirigi-me aos meus colegas no sentido de que eles me considerassem como igual, nem mais nem menos que eles. Não queria um tratamento especial e queria que fôssemos todos tratados no mesmo plano de camaradagem, sã, aberta, transparente. E visando bem esse aspeto. E pronto, isto foi o ponto de partida. Num clima que se foi gerando, se foi cimentando sempre sem problemas (B., 2015).

O estudante M. também reclamou para si a responsabilidade e a facilidade da sua adaptação. Este estudante salientou a valorização da acessibilidade de comunicação com os docentes, pelo que referiu: “a adaptação, para mim, foi fácil... porque eu gosto de me dar bem com toda a gente... eu sou por natureza extrovertido” e “eu converso com todos os professores daqui”.

A estudante C. atribuiu à idade uma barreira que enfrentou na inserção no contexto académico, pelo que esta fase constituiu uma fração crítica da sua vida académica narrando que sentiu “um olhar transversal porque eu não era jovem... como que: Que está fazendo aqui?”, em relação a um elemento do corpo docente. No entanto, teve a preocupação de salvaguardar a qualidade da relação com o seu orientador como fator favorável. Por isso contou que “dentro das dificuldades que eu encontrei... [o docente] é uma pessoa iluminada... estou sendo orientada por uma pessoa fantástica”.

Os estudantes A. e G. valorizaram a relação estabelecida pelos docentes como fator facilitador da sua adaptação.

Tenho sido muito apoiado e temos uma relação que, de certo modo, no meu tempo julgo que não seria assim. Uma relação muito aberta e muito cordial. São muito atenciosos e não fazem mais porque não podem (A., 2015).

A minha relação foi normal... Para mim, o tempo de estudo, de aulas, foi maravilhoso... aqui na universidade eu acabei por senti-la como sendo a minha casa... como algo de maravilhoso para onde eu vinha com todo o prazer. Depois, tanto os professores, como os colegas... de

facto, eu conheci gente maravilhosa... Nunca fui tratada de maneira diferente. Foi sempre tudo igual, tudo igual (G., 2015).

### Efeitos do processo da avaliação e (des)valorização dos contextos dos estudantes

A indiferenciação de critérios e de instrumentos de avaliação, no que concerne à avaliação formal, pode-se tornar problemática no caso de estudantes com mais idade, uma vez que não existe discriminação positiva perante os seus contextos de vida. Por exemplo, a assiduidade revelou ser uma preocupação para o estudante A. que frequenta uma licenciatura: “se faltasse muito podia chumbar por faltas”. Dado que este estudante já praticava viticultura e necessita de a manter, bem como de articular esta atividade com a frequência do curso, acabou por ser obrigado a cumprir o requisito de prova do estatuto de trabalhador-estudante.

Foram relatadas outras duas situações que ilustram efeitos da não discriminação positiva de estudantes que são portadores de uma vasta experiência profissional. Uma situação ocorreu com a estudante G. que viu na expressão “ És igual aos outros. Não és especial” a insensibilidade à sua tentativa de prevenir o risco de reprovação numa disciplina, cuja acreditação foi pedida, posterior a esta situação, ao abrigo da experiência profissional. A outra situação ocorreu com o estudante M. que quase desistiu da universidade pela demora de resposta a um pedido que lhe parecia irrecusável, considerando a sua experiência profissional: “eu matriculei-me e pedi equivalência a uma série de cadeiras porque eu já as tinha feito e porque tinha currículo profissional e trabalhos académicos”.

Por sua vez, a estudante C. problematizou e sugeriu a necessidade de reflexão sobre a particularidade dos contextos de vida dos estudantes com idade avançada e das circunstâncias familiares de cada um.

Por uma questão de avaliação que eu considerei injusta... (o docente) mandou escrever um trabalho com dezasseis páginas no tempo que eu viajando para o Brasil para o casamento do meu filho, que eu não poderia perder (C., 2015).

Os estudantes referem uma elevada tensão relativamente a expectativas de resultados que são comuns aos seus pares, apesar de não ter qualquer efeito na carreira profissional, uma vez que se encontram em situação de reforma. Os momentos de avaliação e o esforço pela obtenção de um bom resultado são experienciados por estes estudantes como possível risco de frustração.

Já se sabe que os momentos de avaliação tem sempre tensão, mesmo nós com mais experiência sentimos sempre alguma pressão. Não são só aos novos (A., 2015).

Há uma ameaça constante... cuidado que você é reprovado na avaliação, na defesa do projeto e tese (C., 2015).

O estudante B. expôs uma situação, em que o insucesso face a expectativas internas e externas foi naturalizada e serviu de estímulo à ação e afirmação da personalidade:

O Latim é um cadeirão... mas eu não sabia nada!... Apanhei sete no teste! Digo eu assim, para mim próprio... \_Começas bem! Foi assim de repente uma desilusão (...) Eu reagi logo... Era a primeira vez na vida que tinha uma classificação de sete... Fiz apelo a toda a minha energia e capacidade de raciocínio. E, então, acabei por ter dezasseis (B., 2015).

O estudante M., na apreciação sobre a sua experiência, quer profissional, quer como estudante, valorizou o pedido de uma docente para que lecionasse uma aula a 14 mestrandos.

#### *Da diferença na percepção do tempo à mais-valia de se ser estudante*

O atraso na resposta da universidade a uma situação referente à creditação de unidades curriculares exposta atrás mereceu a seguinte consideração de M.: “um rapaz ou uma moça de dezoito anos, vinte ou vinte e um pode deixar para o próximo semestre. Eu não sei se vou viver até defender a minha tese. Então, eu não tenho tempo para perder tempo”.

O estudante B. relatou que após três meses de ficar viúvo decidiu inscrever-se numa licenciatura na universidade. Contudo, encontrava-se no mês de setembro e o processo de acesso de maiores de vinte e três anos só se iria realizar em março do ano seguinte. Pelo que expressou: “seis meses na vida de um jovem, de vinte e três anos, não tem relevância nenhuma mas num homem, com setenta e sete anos, pode ter muita importância!”

Noutra perspetiva, a estudante G. relativamente ao segundo ano do mestrado referiu que pelo facto de não ter aulas e “na altura que eu só estava a pensar na tese, para preencher esse tempo e dar sentido mais à minha vida, meti-me na tuna”.

Por sua vez, a estudante C. mencionou que cada pessoa “deve acreditar que tem tempo para tudo na vida e nunca achar que a idade é um fator limitante”. Pelo que, na sua opinião “a diversão tem de ser ao longo da vida, o lazer ao longo da vida”. Articulado, assim, com o ciclo vital, foi possível constatar em todos os entrevistados, como já era expectável devido à sua

situação de estudante, que “nós aprendemos em todas as fases da vida” (M.) e, portanto, “para aprender não há um tempo específico, é sempre” (G.) uma vez que o conhecimento nunca esgota” (B.).

No entanto, é verdade, conforme mencionou a estudante G., que o tempo da fase de reforma pode levar a um processo de isolamento e de tristeza para alguns seniores:

Motivar as pessoas para desejarem sempre algo mais, algo de diferente... porque este período de reforma, para muita gente, é um período de vida muito triste... As pessoas têm a sua reforma, não precisam de trabalhar e já não tem como que, motivação para viver, não sentem alegria e sentem que já fizeram tudo e não há mais nada para fazer. É um período que para muita gente é mesmo muito triste (G., 2015).

Ao invés, os seniores entrevistados dedicam uma parte do seu tempo da fase da reforma ao papel social – ser estudante – em que reconhecem, após o ingresso no ensino superior, as suas diversas mais-valias:

Tenho mais conhecimentos... Olho para o mundo e para as pessoas de uma maneira diferente. Olho para os acontecimentos, para os comportamentos de uma maneira diferente e sinto-me com mais capacidade para poder estar com os outros, sejam eles crianças, jovens, idosos (G., 2015).

Faculta-me uma melhor preparação, soma de conhecimentos, e portanto, ficar mais habilitado ao dever cívico da sociedade em que está integrado (B., 2015).

Novas aprendizagens, novos conhecimentos, conhecer novas pessoas, um outro mundo e também fazer uma avaliação das minhas limitações que podem ser superadas (C., 2015).

Nós aprendemos em todas as fases da vida (M., 2015).

#### *A convivência entre pares como valorização pessoal e social*

Os testemunhos dos entrevistados denotam satisfação na relação com os colegas, mas constata-se variações na forma como tentam situar-se entre pares, no contexto académico.

A experiência valorizada pela estudante G. foi a sua participação na praxe, que foi facilitada pelo facto de viver sozinha, podendo adaptar os seus ritmos ao dos seus colegas da universidade: “quis ser praxada como todos... (as praxes) são provas a que as pessoas são submetidas e que, por vezes, é importante para as pessoas crescerem, para se tornarem mais integradas no grupo”.

A relação entre pares, segundo esta estudante, contribuiu para tornar os anos curriculares num período gratificante. A esta experiência opõe o segundo ano do mestrado, período de realização da dissertação, que qualifica como um tempo “solitário” de produção de conhecimento. Admitimos que este possa ter sido o fator que a levou a suspender a matrícula para dedicar o seu tempo ao voluntariado, tendo embora mantido a convivência intergeracional pelo ingresso na tuna académica: “meti-me na tuna porque eu gostava de cantar, gostava de música e gosto do convívio... e na tuna tinha isso tudo”.

A convivência e a interação entre pares com idades diferentes foram abordadas pela estudante C., como um princípio de ação e como possível objeto de cuidado e intervenção preventiva de preconceitos recíprocos.

Eu acho muito positivo misturar jovens com pessoas de mais idade. Não gosto muito dessa história de ficar idoso só com idoso... Acho que é uma troca, acho mais salutar misturar, mas se a gente começa a trabalhar com essa questão idoso-jovem, eles começam a respeitar mais, a conviver, a aprender e todos fazem essa aprendizagem. Por exemplo, se eu estou com dificuldade no celular eu pergunto, não tenho barreira nenhuma (C., 2015).

No mesmo sentido, o estudante B. refere a relação intergeracional como uma potencialidade, colocando enfoque na diversidade de recursos de cada um dos grupos geracionais.

Todas essas capacidades dos idosos deviam ser harmonizadas e conjugadas com os jovens. Portanto, haver uma conjugação de atividades entre jovens e idosos. Conjugava-se a vivacidade e o espírito criativo dos jovens com a sapiência e a experiência, a maturidade dos idosos. E, não fazer isso é um desperdício (B., 2015).

Além de que o facto de se ser estudante em idade avançada pode estimular a ação de jovens, isto porque o estudante B. contou como exemplo uma situação ocorrida entre ele e uma colega com vinte anos que lhe disse: “\_ B., já estive para desistir do curso. Mas lembro-me de si e vou em frente”. Pelo que o estudante ficou sensibilizando, pronunciando que “foi uma das coisas mais gratificantes que recebi na universidade”.

#### **Da discussão à resignificação da universidade como espaço intergeracional de (re)conhecimento**

Os estudantes que entrevistámos escolheram a universidade por a reconhecerem como lugar de produção e/ou difusão do conhecimento científico. Ao fazê-lo, subestimaram constrangimentos relativos às normas e a padrões de desempenho que os submetem a uma constante auto e heteroa-

valiação. A procura dos cursos convencionais parece corresponder, à primeira vista, a necessidades de conhecimento. No entanto, a possibilidade de estar e conviver com pessoas de diversas idades, surge nas entrevistas como fonte de satisfação e possibilidade de reconhecimento pessoal e social e de afirmação de uma identidade social. Esta circunstância parece favorecer um sentimento de reinvenção de si mesmo, pelo investimento e acesso a novas oportunidades de desenvolvimento pessoal e social, contrariando a percepção do envelhecimento como determinante do isolamento e degradação das expectativas e da qualidade de vida, conforme já foi contextualizado, com base na perspetiva de Pimentel (2001).

Ao encontrarem-se em situação de reforma, os estudantes que escutámos procuraram na universidade a oportunidade de realização de projetos de vida adiados pelo surgimento de responsabilidades familiares, profissionais ou obrigações cívicas. Alguns parecem ter procurado e encontrado na rotina da vida universitária condições de trabalho similares ao da sua vida profissional, o que dá um sentido de continuidade à sua existência, como sujeito ativo e útil à sociedade. Tal verificou-se nos testemunhos de dois estudantes, que quando entraram na fase de reforma se depararam-se com muito tempo livre, o que se tornou um dilema para eles, conforme Russel (2011) descreveu e que já se encontra precedentemente. Portanto, os estudantes em causa perceberam que não era viável passar o resto da vida em casa no sofá a ver televisão ou a relembrar o passado. Por conseguinte, procuraram a frequência de um curso a fim de ocupar o seu tempo de forma significativa. Outros procuraram e encontraram na universidade as condições propícias para recompor a sua rede de interações e interesses sociais e para manterem um ritmo de vida que previne ou atenua a solidão, devido ao afastamento dos companheiros de trabalho. Articulado com os resultados provenientes de estudos realizados por Withnall (2010), Duay e Bryan (2008), Lawrence-Lightfoot (2009), Russel (2011) e de dados pesquisados em estudos por Oliveira (2007), (no entanto, estes estudos abrangem adultos que não se encontram em situação de reforma e, por isso, vamos descurar os motivos ligados à profissão e à carreira), podemos concluir que, em grande parte, os motivos da procura da educação formal estão relacionados com transições de vida. Pelo que, nos estudantes em causa, as transições mais salientes foram a passagem da fase laboral para a fase da reforma e da condição de casado para a de viúvo. Assim, é possível depreender nos resultados similares entre os estudos referidos atrás e o estudo em causa, que os motivos encontram-se inerentes à temática de enriquecimento e de desenvolvimento pessoal. Por conseguinte, a realização pessoal, a manutenção de uma mente ativa, o gosto por aprender e por aumentar os conhecimentos, seguindo uma espiral sem fim de se querer saber sempre mais, sobre nós próprios, os outros e o mundo em que estamos inseridos, o desenvolvimento de relações sociais e o facto de estar com pessoas mais novas e a aprender como estas aprendem impulsionam o ingresso académico de estudantes em idade avançada. Como sugeriram as narrativas de adultos



participantes no estudo de Walters (2000, citado por Oliveira, 2007), e que também revemos nos estudantes entrevistados, o regresso ao meio académico era como que o retomar de um processo que havia sido interrompido. Os dados provenientes do estudo de Withnall (2010) mostraram que, apesar da oportunidade de conhecer novas pessoas e fazer amigos surgir como uma razão secundária, daqueles que tinham a esperança de fazer amigos, a maioria parece ter cumprido esse objetivo, o que também é testemunhado pelos estudantes entrevistados do presente estudo.

A partida final do trabalho pode romper a teia de relações entre conhecidos, amigos, colegas que rodearam a pessoa ao longo da sua vida produtiva. Pois é durante o trabalho que as pessoas desenvolvem a maioria das suas relações sociais. Por conseguinte, a fase de reforma pode representar uma fase de desvalorização, visto que o sujeito reformado pode, nesta fase da vida, sentir-se socialmente rejeitado, inútil ou dependente, o que alterará o seu sistema de relações e justifica o sentimento de tristeza que muitas pessoas sentem nesta fase, tal como relatou uma estudante.

Conforme referido na contextualização teórica, o desejo de aprender mas também de estar em ambientes com outras pessoas, ao invés de o cidadão sénior estar em casa sozinho, poderá ser interpretado como um possível indicador da necessidade que o cidadão tem pelo facto de viver a reforma como uma fratura, uma vez que durante a sua vida produtiva pode ter “descurado” as suas relações sociais para investir na carreira profissional.

Apesar dos estudantes entrevistados se terem encontrado durante muito tempo afastados do sistema de educação formal, somente uma estudante considerou que encontrou barreiras na inserção no meio académico, cuja reportou à sua idade. Este dado referente ao idadismo suporta o que Marques (2011, p. 19) descreve como “um problema grave na sociedade portuguesa” uma vez que espelha os nossos valores culturais mais profundos e as práticas institucionais da nossa sociedade”. Por esta razão, entendemos que a formação de docentes sobre o fenómeno do envelhecimento seria uma forma de promover mudanças culturais e sociais indispensáveis à crítica e superação de comportamentos e atitudes idadistas que estigmatizam e excluem as pessoas com mais idade da esfera da reciprocidade e dos espaços de participação e decisão.

O processo de avaliação foi vivenciado pelos estudantes entrevistados como um desafio ou uma meta difícil de atingir com o mesmo sentimento de competência do que o anteriormente experimentado na vida profissional e mesmo em outras áreas da vida. Pelo que se denota a presença de tensões sobre o que já se alcançou e o que ainda se pretende realizar.

Estes entrevistados deram-nos a reconhecer alguns constrangimentos vividos pelos estudantes com mais idade quando confrontados com as normas, prazos e padrões de avaliação, justificando o redobrar de esforços e o dispêndio de mais tempo para estudar, como foi possível perceber nos tes-

temunhos, dos quais realçamos o de um estudante que perante a obtenção de um resultado inferior à sua expectativa, continuou a ser resiliente. Este resultado suporta as pesquisas de Oliveira (2007), no sentido de que verificou que a vasta experiência de vida dos adultos torna-os mais resilientes a fim de enfrentarem as exigências do meio académico ao invés de desistirem facilmente perante as dificuldades. A autora referida também já tinha mencionado que os adultos no ensino superior, para além de tenderem a utilizar o seu vasto reportório de conhecimentos como recurso para potenciar as suas novas aprendizagens, esperam que os seus conhecimentos sejam valorizados pelos docentes. Esta situação espelhou-se, por exemplo, num estudante, quando foi solicitado para desempenhar o papel de docente.

O ambiente de trabalho em que a pessoa vive, durante trinta ou quarenta anos, permite-lhe manter múltiplas trocas sociais, diversas e constantes e desenvolver relações que alimentam as suas vidas, as suas conversas e os seus sonhos. Contudo, a reforma leva à perda do ritmo do dia, entre a casa e o trabalho, entre o local de descanso e o local de trabalho, entre o interior e o exterior, o que verificámos nos testemunhos de dois estudantes perante o sentimento de falta de uma organização estruturada do seu tempo, como tinham na fase laboral, pelo que acabaram por encontrar este horário na frequência do curso.

Segundo os testemunhos de alguns estudantes, o valor do tempo é percecionado de forma distinta com a idade. É de salientar que estes estudantes revelaram que estão bem conscientes do tempo - o tempo que têm e o tempo que esgota - pelo que consideramos que é um fator importante na interpretação e na compreensão das experiências vividas na aprendizagem, na fase tardia da vida. Espelha-se em alguns testemunhos dos estudantes o que Castells (2011, p. 581) afirmou: “o tempo na sociedade e na vida é medido pela morte”. Nesta fase de vida, as pessoas apresentam uma maior consciência da morte, uma vez que o tempo é visto como a esgotar-se. Pelo que alguns estudantes salientaram a importância e o valor do seu tempo nesta fase da vida, conforme podemos ver na citação de um estudante que “não têm tempo para perder tempo” (M.), também suportado por Dúran (2013).

Articulando com a perspetiva de Rosa (2012), já apresentada na contextualização, a frustração e a infelicidade são sentimentos que surgem em algumas pessoas nesta fase da vida, conforme revelou a narrativa de uma estudante e que a autora atrás referida também argumenta pela situação de reforma, bem como pela morte de pessoas queridas, situação esta presente no testemunho de um estudante em relação à morte da sua mulher.

Conforme os resultados que auferimos nos testemunhos dos nossos entrevistados e que suportam as perspetivas de Veloso (2011), de Yuni e Claudio (2005) e de Lima (2010), já citadas precedentemente, a frequência de um curso, além de lhes permitir (novas) aprendizagens, evita o seu isolamento, através do desempenho do papel de ser estudante, facilita o processo



de socialização e aumenta as suas redes sociais. Pois, todos os entrevistados afirmaram que fizeram amigos na universidade.

As narrativas dos estudantes demonstraram que foram à procura de novas leituras, com vista à abertura dos seus conhecimentos a novas perspectivas visto que, no seu dia-a-dia, questionam os seus saberes e, por isso, pretendem esclarecer as suas dúvidas, como já vimos através da perspetiva de Pinto (2008).

A possibilidade de interagir com pessoas de diversas idades, em ambiente académico, parece ter sido fonte de satisfação e sentimento de realização pessoal. Foram, especialmente, valorizados os momentos do processo de formação, em que tiveram a possibilidade de reconhecerem e verem reconhecidos interesses comuns de conhecimento, como meio de enriquecimento intelectual.

Nas alusões de Rosa (2012), presentes na contextualização, entendemos que todas as pessoas podem aprender, até uma pessoa com 80 anos, situação esta que revemos num estudante entrevistado com a idade de 83 anos. O qual fez questão de salientar a importância das interações com outras culturas e outras gerações, proporcionadas pelo meio académico.

Numa sociedade em que o aumento da longevidade coexiste com a persistência de preconceitos negativos e recíprocos entre os indivíduos com mais idade e com menos idade, a convivência intergeracional torna-se uma prioridade pertinente. Um outro aspeto interessante, que certamente ajuda os adultos a construir uma identidade pessoal mais consistente tem a ver com a perceção de como são tratados pelos pares. O estudo de Kasworm, citado por Oliveira (2007), evidenciou que os jovens adultos e os adultos tanto se apreciam reciprocamente nas aulas como obtêm benefícios recíprocos das relações que estabelecem, o que aponta para a pertinência de existirem aulas intergeracionais. Palmeirão e Menezes (2009, p. 32) reforçam que “aprender com a experiência dos outros pode revelar-se a estratégia mais adequada para ativar a participação”.

Através da articulação dos dados do estudo realizado por Russel (2011) com alguns dos testemunhos expostos pelos estudantes entrevistados, é possível perceber que um dia o mundo vai continuar sem eles, no entanto gostariam de crer que o seu contributo para a sociedade é útil e significativo e que será recordado.

A análise das narrativas dos estudantes entrevistados permitiu-nos repensar sobre uma universidade que tem sido vivida quer como espaço de conhecimento, quer como espaço potencialmente inclusivo da diversidade geracional. Perante a rapidez a que se sucedem as mudanças sociais, económicas e tecnológicas e o aumento progressivo de pessoas, em idade avançada, mais bem preparadas cultural e academicamente, a universidade deve abrir as suas portas a um coletivo sénior que deseja dar continuidade à

sua formação (Osório, Rumbo & Cid, 2007). Apesar de já existirem algumas instituições de ensino superior que se encontram a dar respostas sociais, porém, ainda, continua a ser um grande desafio a oferta da diversidade de formação na área da educação para os seniores, tendo em consideração os seus interesses e as suas habilitações académicas. Importa relevar que além da criação, gestão e transmissão do conhecimento, a sociedade, também, encara o papel do ensino superior como um elemento pertinente de inclusão social, habilitando os cidadãos com melhores oportunidades (Simão, Santos & Costa, 2005). Pelo que a rede do ensino superior pode, assim, ser investida e reconhecida, não só pelo seu interesse de (re)conhecimento mas também pela sua capacidade quer de inclusão quer de interação intergeracional que é possível promover e proporcionar no quotidiano académico.

## Conclusão

O aumento da esperança de vida está a transformar o contexto da reforma dos cidadãos, uma vez que a população portuguesa sénior encontra-se a usufruir de um estado de saúde cada vez mais elevado, a dispor de mais tempo livre, a ter condições de participar socialmente e de continuar a aprender. De acordo com as perspetivas dos autores referenciados, salientamos que a aprendizagem ao longo da vida emerge como resposta à necessidade de leitura e entendimento do mundo, que torna visível os novos papéis e oportunidades de desenvolvimento pessoal e social que se apresentam no período de reforma, participando para a reconstrução identitária dos seniores.

Foi nossa intenção identificar as razões que justificaram a escolha do meio académico, por sujeitos que se encontram em situação de reforma. Concluímos que os estudantes entrevistados reconheceram na universidade uma oportunidade de realizar aspirações e projetos pessoais adiados devido a responsabilidades familiares e profissionais. A frequência do meio académico é percebida como uma resposta satisfatória aos seus interesses de conhecimento e desejos de se manterem ativos, em contextos de interação social de base intergeracional.

Após o conhecimento do percurso dos estudantes entrevistados, pretendeu-se identificar os fatores facilitadores e constrangedores da escolha do contexto académico. Por conseguinte, percebemos que um dos fatores facilitadores do acesso ao ensino superior parece ser o grau de difusão e de acesso à informação sobre ofertas de formação, vias de acesso regular e especial, procedimentos e prazos de candidatura. Para este fim, as páginas de instituições académicas contêm informações sobre os concursos de ingresso. Contudo, seria importante saber se a divulgação destes recursos chega ao conhecimento de potenciais estudantes, em situação de reforma, segundo as suas circunstâncias e condições sociais de inserção familiar, institucional ou

de vida individual. Uma vez que os familiares, amigos ou vizinhos, podem constituir elementos importantes no acesso a esta informação, o que implicaria uma divulgação social, de maior alcance, sobre as potencialidades da aprendizagem ao longo da vida e sobre as capacidades e direitos de cidadania das pessoas pertencentes a um grupo geracional crescente e pouco reconhecido pelas suas capacidades de ação. A existência de projetos e/ou equipas destinadas a estas atividades e ao apoio direto e indireto à população sénior na escolha do curso, planos de estudo, horários, propinas e recurso poderia facilitar o acesso deste público a rede de instituições de ensino superior. Seria, também, interessante que os programas ou aplicações informáticas fossem universalmente acessíveis, o que requer que sejam tomadas em conta as diferenças de capacidade dos estudantes.

O pagamento de propinas foi citado como a maior barreira enfrentada por dois estudantes entrevistados. Embora este problema possa ser comum a outros estudantes mais novos, as respetivas situações deveriam ser vistas, na sua particularidade, pelo horizonte temporal de realização, que é muito mais restrito no caso das pessoas de idade avançada que ingressam no ensino superior com outras aspirações que não a creditação da formação para fins profissionais. Por estes estudantes se encontrarem em situação de reforma e não frequentarem o ensino superior por razões profissionais, a discussão de práticas e critérios de acesso e de avaliação, dos horários e da flexibilidade das ofertas de unidades curriculares devem merecer toda a atenção por parte das instituições de ensino superior na sua ligação com a comunidade, com as instâncias públicas, serviços, instituições de apoio à população sénior e organizações que partilham interesses emancipatórios deste grupo social, face a determinações da sua subordinação ou desqualificação social.

A perceção das disposições e condições de inserção permitiu-nos concluir que as atitudes idadistas que persistem no meio académico exigem a inclusão de uma abordagem direta das representações sobre o envelhecimento, através dos currículos de cursos de educação formal e não-formal, ao longo da vida.

Consideramos que a participação e a narrativa sobre as trajetórias de vida dos estudantes seniores poderiam constituir um recurso na sensibilização e processo de formação que se impõe neste momento, como em nenhum outro, como condição de coesão social e de preservação da qualidade do relacionamento intergeracional.

Os estudantes que entrevistámos são testemunhas ou portadores de memórias narradas das duas guerras mundiais e do surgimento do Estado-Providência que lhes sucedeu e preservam a memória da transição entre regimes ditatoriais e democráticos. Pelo que as narrativas das suas trajetórias de vida poderiam facilitar a relação pedagógica, bem como ser uma forma de evitar o abandono da aprendizagem formal dos estudantes que

integram o sistema educativo nos seus diversos níveis e vias de ensino. A sua experiência de vida pessoal, familiar, profissional e social acumulada, porventura, permite definir o trabalho docente universitário como um desafio, numa sociedade progressivamente envelhecida e submetida a rápidas transformações sociais. Portanto, a formação de docentes, no que respeita ao fenómeno do envelhecimento, como realidade e desafio social e como experiência universal e pessoal, seria uma forma de promover as mudanças culturais e sociais indispensáveis à crítica e superação de comportamentos e atitudes idadistas.

Pensamos que toda a rede do ensino superior pode dar o seu contributo, quer através do envolvimento de docentes, quer deste grupo específico de estudantes que encontram, na sua idade, motivos e razões para acorrer, sem concorrer com os seus pares de outras idades, a um currículo científico que se deseja cada vez mais aberto ao mundo global.

Apesar das limitações do presente estudo, devido, em parte, à restrita recolha de dados que decorreu somente numa instituição, consideramos pertinente a possibilidade de ampliar ulteriormente o espectro da investigação que foi realizada. Por conseguinte, este estudo pode ter viabilidade para ser implementado a nível nacional de forma a escutar os testemunhos de estudantes de outras instituições portuguesas de ensino superior para se compreender quais são os contextos de aprendizagem mais significativos para a população portuguesa. Realçamos que uma estudante sugeriu a divulgação de estudos na temática em causa por “quanto mais essas informações forem divulgadas, mais pessoas perto dos setenta ou oitenta não vão pensar em morrer... porque isso também é foco para a doença” (C.).

Esperamos que a escuta destes estudantes contribua para a reflexão sobre o ensino superior para que este seja vivenciado tanto como espaço de leitura e de entendimento do mundo como de um encontro positivo com a diversidade. Espaço este que é estimulado, mediado e fomentado pela comunicação entre sujeitos onde as diferenças de idade, sexo, pertença social, étnica ou religiosa, naturalidade ou nacionalidade, orientação sexual podem contribuir para o enriquecimento de visões peculiares sobre o mundo.

Importa relevar que, de acordo com Withnall (2005), ninguém está livre do envelhecimento e que, quando falamos de oportunidades para os seniores, também estamos a abordar o nosso próprio futuro (ou presente). Os entrevistados, em causa, no papel de estudantes, ao desafiarem um dos mitos prevaletentes sobre a incapacidade de aprendizagem, em idade avançada, fazem repensar e questionar pertinentemente:

“Que tipo de vida queremos para nós próprios na fase pós-trabalho?”

## Referências

- Almeida, Leandro (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14, 203-215.
- Alonso, Luísa (2007). Formação ao longo da vida e aprender a aprender. In Conselho Nacional de Educação (2007). *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação* (pp.139-151). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 8 dezembro, 2014, de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/789-aprendizagem-ao-longo-da-vida-no-debate-nacional-sobre-educacao>
- Cabral, Manuel Villaverde (Coord.), Ferreira, Pedro Moura, Silva, Pedro Alcântara, Jerónimo, Paula, & Marques, Tatiana (2013). *Processos de envelhecimento em Portugal. Usos do tempo, redes sociais e condições de vida*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Carrilho, Maria José & Craveiro, Maria de Lourdes (2015). A Situação Demográfica Recente em Portugal. *Revista de Estudos Demográficos*, 54, 57-99.
- Castells, Manuel (2011). *A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Duay, Deborah L. & Bryan, Valerie C. (2008). Learning in later life: What seniors want in a learning experience. *Educational Gerontology*, 12, 1070-1086.
- Durán, María Ángeles (2013). *O valor do tempo: quantas horas te faltam ao dia?* Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Freire, Paulo (1980). *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Moraes.
- Giddens, Anthony (2012). *O mundo na era da globalização* (8ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Jarvis, Peter (2010). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. New York: Routledge.
- Lawrence-Lightfoot, Sara (2009). *El tercer capítulo: Pasión, riesgo y aventura más allá de los 50*. Barcelona: La Vanguardia Ediciones.

- Lemieux, A. (2013). La pensée post-formelle en gérontologie ou l'après-Piaget. *Psychologie française*, 58 (3), pp. 241-253. Recuperado em 29 outubro, 2015, de [http://ac.els-cdn.com/S003329841300023X/1-s2.0-S003329841300023X-main.pdf?\\_tid=cba2179e-a301-11e5-901f-00000aab0f6c&acdnat=1450166561\\_45004fef9ccda61775ba0ff67a4da42](http://ac.els-cdn.com/S003329841300023X/1-s2.0-S003329841300023X-main.pdf?_tid=cba2179e-a301-11e5-901f-00000aab0f6c&acdnat=1450166561_45004fef9ccda61775ba0ff67a4da42)
- Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel, & Boutin, Gérald (2008). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas* (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, Licínio C. (2007). *Educação ao longo da vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, Margarida Pedrosa (2010). *Envelhecimento(s)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Marques, Sibila (2011). *Discriminação da Terceira Idade*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Palmeirão, Cristina & Menezes, Isabel (2009). A interação geracional como estratégia educativa: um contributo para o desenvolvimento de atitudes, saberes e competências entre gerações. In J. Pereira & M. Lopes (Coord.), *A animação sociocultural na terceira idade* (pp. 22-35). Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Pardal, Luís & Correia, Eugénia (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Oliveira, Albertina Lima (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41 (3), 43-76.
- Osório, Agustín Requejo, Rumbo, Begoña, & Cid, Xosé (2007). Programas universitários para idosos. In A. Osório & F. Cabral (Coords). *As pessoas idosas: contexto social e intervenção educativa* (pp. 307-339). Lisboa: Instituto Piaget.
- Pimentel, Luísa (2001). *O Lugar do Idoso na Família: Contextos e Trajetórias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Pinto, Maria da Graça L. Castro (2008). *Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes, depois*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras.
- Quaresma, Maria de Lourdes (2008). Questões do envelhecimento nas sociedades contemporâneas. *Revista Kairós*, 11(2), 21-47.

- Rosa, Maria João Valente (2012). *O Envelhecimento da Sociedade Portuguesa*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Rothés, Luís Areal (2007). Educação e formação de adultos em Portugal: circunstâncias e desafios. In Conselho Nacional de Educação (2007). *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação* (pp.75-83). Lisboa: Conselho Nacional de Educação Recuperado em 8 Dezembro, 2014, de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/789-aprendizagem-ao-longo-da-vida-no-debate-nacional-sobre-educacao>
- Russell, Helen (2011). Time and meaning in later-life learning. *Australian Journal of Adult Learning*. 1 (3), 547-565. Recuperado em 20 de abril de 2015 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ954480.pdf>
- Simão, José Veiga, Santos, Sérgio Machado, & Costa, António de Almeida (2005). *Ambição para a excelência, A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- UNESCO (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Conferência Mundial sobre la Educación Superior. Paris. Unesco. Recuperado em 26 novembro, 2014, de [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf).
- Veloso, Esmeraldina (2011). *Vidas depois da reforma – Políticas públicas no contexto português e práticas educativas numa Universidade da Terceira Idade em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Withnall, Alexandra (2005). Older learners: Challenging the myths. In Maria da Graça Pinto & J. Veloso. *University programmes for senior citizens. From their relevance to requirements*. (pp.85-100). Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras.
- Withnall, Alexandra (2010). *Improving Learning in Later Life*. New York: Routledge.
- Yin, Robert K. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi, 2ª edição. Porto Alegre: Bookman.
- Yuni, José A. & Claudio A. Urbano (2005). *Educación de adultos mayores: Teoría, investigación e intervenciones*. Córdoba – Argentina: Editorial Brujas.

## A Educação e a Terceira Idade em Portugal: estudo exploratório de uma Universidade Sénior

Rute Ricardo<sup>1</sup>

**Resumo:** A diminuição dos índices de mortalidade e de fecundidade tem conduzido a alterações demográficas ao nível mundial e nacional. Diversas organizações, como a UNESCO e a União Europeia, têm chamado a atenção para a importância do envolvimento dos adultos idosos nos domínios económico, social, político e educacional. Em Portugal, a falta de interesse do Estado não tem impedido que nas últimas duas décadas tenham surgido por todo o país entidades educativas dirigidas aos idosos. Este artigo dá conta de uma investigação que se insere num estudo mais amplo de doutoramento em curso e que tem como objetivo estudar práticas educativas das Universidades da Terceira Idade. Apresentam-se os primeiros resultados da pesquisa que representam os passos iniciais para a compreensão das questões de investigação.

**Palavras-chave:** Educação de adultos, Adultos idosos, Universidades da Terceira Idade

### Introdução

Nos últimos anos, alguns investigadores têm mostrado um interesse particular pelo estudo do envelhecimento, e os trabalhos realizados têm seguido diversas orientações. Alguns desses trabalhos inscrevem-se na perspetiva ecológica - psicogerontológica, na qual o envelhecimento é abordado a partir de uma base de análise biológica, psicológica e social (Ribeiro & Paúl, 2012). No que respeita aos estudos que partilham uma abordagem sociológica e das ciências da educação, estes apontam no sentido de que os idosos são profundamente marcados pelo seu passado e pela sua condição social quando escolhem (ou não) participar em atividades socioeducativas e/ou recreativas. Complementarmente parece existir cada vez mais uma tendência no sentido da adesão destes indivíduos a práticas que levem a um envelhecimento com impactos económicos, sociais e educativos (Cabral & Ferreira, 2013).

De entre os estudos desenvolvidos alguns centram-se nas Universidades da Terceira Idade (UTI) e nos impactos destas entidades na vida dos indivíduos. Diversos investigadores parecem preocupar-se com a educação e

<sup>1</sup> Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Rute Ricardo

a aprendizagem, e com a influência destas nas várias dimensões da vida dos idosos (Machado & Medina, 2012; Pocinho, 2014; Veloso, 2011). Tais investigações ora destacam o papel das políticas (Veloso, 2011), ora baseiam-se na psicologia, com o objetivo de compreender as trajetórias de aprendizagem dos indivíduos, tendo em conta a relação da aprendizagem com o bem-estar (físico, psicológico, social, emocional, e mental), a autoestima e a autoconfiança (com particular impacto em termos sociais e educativos) (Machado & Medina, 2012). Outros trabalhos mostram ainda que a participação dos indivíduos nas Universidades de Terceira Idade (UTI) tem efeitos psicológicos positivos e que esta participação parece esbater o isolamento social e a sintomatologia de certas patologias, como a depressão e a ansiedade (Pocinho, 2014).

Parece contudo existir uma lacuna no que concerne especificamente ao debate sobre as práticas educativas, nomeadamente quanto ao que aprendem e como aprendem os adultos idosos que frequentam estas entidades e ao modo como estão inseridos em atividades educativas de carácter menos formalizado (educação não formal). Também são raros os estudos que se centram no grau de envolvimento dos indivíduos, isto é, nas suas formas de participação nas atividades, podendo estes surgir como meros destinatários das práticas educativas, muitas vezes numa linha de ocupação dos tempos livres, ou revelar modos de participação mais comprometidos e ativos, que contemplem a sua conscientização e a sua emancipação social.

Este artigo procura assim conhecer genericamente uma entidade promotora de atividades educativas dirigidas a idosos, e compreender quais as suas formas de participação. Dito de outro modo, pretende-se indagar sobre as principais escolhas dos idosos relativamente à sua participação nestas iniciativas e compreender os impactos destas no seu bem-estar e emancipação. As questões de partida são: i) que entidade é a UTI? Como surgiu esta entidade e como funciona? ii) Quem eram os participantes? (idade, habilitações académicas e ocupação)? iii) Em que atividades participam e de que forma participam estes indivíduos? iv) De que forma a participação na UTI influencia a vida dos indivíduos?

### Objetivos e percurso metodológico

Este texto resulta de uma investigação que pretende identificar e analisar práticas educativas das UTI, entendidas enquanto parte de contextos educativos dirigidos sobretudo a adultos idosos, tendo em conta a participação dos sujeitos na conceção, organização, desenvolvimento e avaliação das práticas educativas com impactos pessoal e social.

Este artigo decorre de um estudo realizado no âmbito de um doutoramento e integra diversos momentos, de entre os quais um estudo

exploratório (Yin, 1993) que incidiu sobre uma UTI em Portugal, pretendendo-se, assim, compreender o caso no seu contexto natural (Stake, 1994). A postura exploratória adotada (Yin, 1993) permitiu ter um contacto inicial e a formulação de algumas considerações para o questionário que será desenhado numa fase posterior da investigação. Neste estudo exploratório procurou-se conhecer genericamente a entidade, quem são os principais participantes (faixa etária, escolaridade, habilitações académicas e profissão) e quais as formas de participação. Pretendeu-se também averiguar quais as principais escolhas dos idosos relativamente à sua participação nestes contextos; e compreender os impactos destas iniciativas nomeadamente na participação, emancipação e na questão no seu bem-estar.

Para tal, recorreu-se à análise documental dos vários textos disponibilizados pela UTI em causa (fichas dos membros, calendário das aulas, regulamento) e conversas informais (Bogdan & Biklen, 1994) com alguns participantes-chave no sentido de compreender a origem do contexto educativo e a sua pertinência para estes indivíduos. Foram igualmente observadas diversas sessões e uma festa de final de ano da UTI. Foi também realizada uma entrevista semiestruturada (Fontana & Frey, 1994) ao responsável pela criação desta universidade (E1), que tem estado presente em todos os momentos da UTI, bem como foram realizadas conversas informais com os que participaram nas diversas sessões (designadamente educandos e educadores).

Com estes dados visou-se aferir: i) como se caracterizava a UTI em causa; ii) quem eram os participantes nestes contextos e como poderia ser caracterizada a sua participação nas atividades desenvolvidas pela UTI; iii) como poderia ser interpretada a ligação entre este contexto educacional e social específico e a participação dos sujeitos.

### Educação de Adultos em Portugal

Diversos autores têm abordado o papel das organizações internacionais na definição da educação de adultos em Portugal (Canário, 1999; Lima & Guimarães, 2011; Melo, Lima & Almeida, 2002). As análises encontradas defendem que as Conferências Internacionais de Educação de Adultos da UNESCO tiveram um papel relevante na implementação de medidas de educação de adultos em termos nacionais. Com efeito na IV CONFINTEA (1985) deu-se uma atenção particular à educação do idoso (Veloso, 2011) e, mais tarde, nas V e VI CONFINTEA (1998 e 2009) foi destacado o contributo que os mais velhos podem ter na sociedade, a necessidade de se reconhecer as capacidades e as competências destes indivíduos e de se potenciarem oportunidades e condições para a sua aprendizagem (UNESCO, 1998). Apesar desta circunstância, a educação de idosos não parece ter beneficiado de qualquer destaque nas políticas públicas nacionais, notando-se, até, segundo

Veloso (2011), um certa discriminação deste grupo social. Assim, as práticas educativas desenvolvidas neste domínio têm estado à margem das políticas públicas e os projetos existentes não são direcionados para os adultos idosos.

No que a Portugal diz respeito, a educação de adultos idosos tem sido uma área de significativa intervenção de organizações da sociedade civil, nomeadamente as organizações não-governamentais e do terceiro sector, que têm dinamizado projetos e atividades de educação não formal e informal com significativo impacto para os adultos idosos. As organizações da sociedade civil - organizações com objetivos e finalidades específicas - variam em função dos contextos nos quais intervêm e dos problemas sentidos pelas comunidades locais em que se inserem. Estas entidades surgem muitas vezes como agentes de transformação e têm sido consideradas "relevantes para a sobrevivência da esfera pública" (Guimarães, 2013, p. 53), uma vez que estão sensíveis aos problemas concretos das populações e procuram formas para os resolver para lá do que é levado a cabo pelo Estado pelo mercado.

De acordo com Gohn (2006), as organizações não-governamentais "possuem um know-how em metodologias, estratégias e programas de ação" (p. 514) e, por isso, têm sido fulcrais nos últimos anos, uma vez que estimulam o trabalho voluntário e valorizam a revitalização das culturas locais. Estas entidades, enquanto promotoras de dinâmicas de educação não formal e informal, promovem aprendizagens necessárias aos indivíduos, desenham e testam práticas inovadoras que não se encontram sujeitas a pressões e limites institucionais. Como afirma Melo (2007), estas práticas podem ainda ser definidas e ajustadas a partir dos programas e dos objetivos da entidade e constituírem espaço privilegiado para a aprendizagem dos adultos e para a mudança social.

A educação não formal apresenta objetivos e competências ao mesmo tempo que estabelece metodologias e estratégias alternativas, que não as formais, para atingir os seus fins. Não é organizada por níveis, idades e conteúdos, apresentando um carácter flexível e privilegiando o processo e a inclusão. A abordagem realizada a partir da educação não formal pode ser diferente consoante o público, o contexto, as condicionantes, as possibilidades, as necessidades, etc. Trata-se de uma abordagem adaptável aos "contextos e públicos singulares" (Canário, 1999, p. 80), pelo que as práticas educativas deste nível alimentam-se da diversidade de contextos e indivíduos.

Segundo Freire (1996), a educação não formal possui um processo intrínseco inerente, que está diretamente relacionado com o conceito de *consciencialização*. As práticas educativas de carácter não formal estão relacionadas com a participação, com a transmissão de conhecimentos e com a troca de saberes (Canário, 2006), potenciando laços de pertença e a construção da identidade coletiva de um grupo (Gohn, 2006).



A educação não formal pode desenvolver uma série de processos ligados à construção e reconstrução de concepções do mundo e sobre o mundo, forma o indivíduo para a vida e as suas adversidades (Gohn, 2006), pode levar à libertação da pessoa e, conseqüentemente, da comunidade (educação libertadora) (Freire, 1996). Esta educação é vivida como uma *práxis* concreta de um grupo. Os indivíduos desenvolvem sentimentos de auto valorização e adquirem conhecimento da sua própria prática, problematizando-a, (Freire, 2005), aprendendo a ler e a interpretar o mundo que os rodeia (Gohn, 2006).

A educação informal está relacionada com os processos de socialização dos indivíduos (Gohn, 2006) e diz respeito a processos espontâneos, e/ou naturais, que se encontram "carregados de valores e representações" (p. 517). A educação informal é o processo que ocorre ao longo da vida de forma natural (Quintina, 1994) e através do qual os indivíduos adquirem atitudes, valores, competências e conhecimento, que são influenciadas pelos recursos existentes e pelo ambiente envolvente (família, vizinhos, trabalho, redes sociais) (Coombs, 1989). Como sublinha Canário (1999) este tipo de educação corresponde "a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, incidindo sobre situações pouco ou nada estruturadas e organizadas" (p. 80).

No que concerne aos contextos educativos dirigidos a adultos idosos, estes podem surgir como espaços de convívio que integram dinâmicas de educação não formal e informal, e que, adicionalmente, podem permitir a reflexão, o espírito crítico e uma participação mais conscientizada (Formosa, 2011). A importância destes contextos deve-se ao facto de estes indivíduos poderem aí ter uma postura ativa e interventiva, podendo continuar a viver e a acompanhar um mundo que se encontra em mudança, bem como a intervir nas sociedades em que se inserem (Cabral & Ferreira, 2013). Nesta linha de ideias, em certas atividades educativas direcionadas para os adultos, é possível verificar uma relação entre a educação não formal e informal, a reflexão e a participação ativa.

### O envelhecimento e as UTI

Portugal é um dos países mais envelhecidos do mundo (Rosa, 2012). As projeções sobre a população residente mostram que o envelhecimento vai continuar a acentuar-se nos próximos anos/décadas e entre 2012 e 2060 poderá aumentar de 131 para 307 idosos por cada 100 jovens (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2014). Adicionalmente, as alterações demográficas, nomeadamente o envelhecimento tem permitido o surgimento de um relevante debate sobre o papel dos idosos nas sociedades contemporâneas.

Veloso (2009, 2011) sustenta que a velhice pode ser vista e vivida desde duas perspetivas distintas: a velhice passiva tradicional- associada ao

conceito inicial de idosos não produtivos e considerados um peso para a sociedade; ou a velhice ativa - associada à ideia de idosos participativos e inseridos na vida social e cultural. Face ao aumento do número de idosos nas sociedades contemporâneas e tendo em conta estas duas perspetivas, importa ter presente duas ideias centrais: i) é importante que as pessoas permaneçam independentes e ativas à medida que envelhecem; ii) é relevante ter presente o papel que as pessoas mais velhas desempenham nos seus contextos e na comunidade, nomeadamente através da sua participação e envolvimento (World Health Organization, 2005).

Este debate tem levado diversos autores a destacar a pertinência de contextos que potenciem oportunidades de educação e participação aos mais idosos (Machado & Medina, 2012; Pocinho, 2014; Veloso, 2011). Algumas investigações mostram também que os adultos idosos devem ser vistos como um recurso da comunidade, com papéis e funções atribuídas, e que o contacto com contextos educativos e sociais é essencial para que tal se dê (Withnall & Kabwasa, 1989). É neste âmbito que surgem as Universidades da Terceira Idade (UTI). Segundo Sampaio (2012) é em 1973 que Pierre Vellas tem a ideia de "associar a ocupação de tempos livres, lazer, ensino e pesquisa" (p. 48) dando assim lugar à primeira Universidade da Terceira Idade em Toulouse, França, com o objetivo de responder às necessidades da ocupação dos reformados. As UTI surgem, então, como instituições direcionadas para os mais velhos com o objetivo de desenvolver atividades sociais, educativas e recreativas (Jacob, 2012).

Em Portugal a primeira UTI foi criada em 1976. Todavia, é em meados da década de 1990 que surgiram muitas outras entidades análogas e entre 2004 e 2008 foram fundadas mais de 50 destas entidades em Portugal. Atualmente existem mais de 500 espalhadas por todo o país (Jacob, 2012). Apesar das diferentes designações adotadas, estas instituições apresentam características comuns, objetivos aproximados e envolvem sujeitos em faixas etárias semelhantes.

Veloso (2007, 2011) sustenta que os principais objetivos da UTI são: promover, valorizar e a integrar os mais velhos; providenciar o contacto destes indivíduos com a realidade e a dinâmica social local; ocupar os tempos livres no sentido de evitar o isolamento e a marginalização social. No quadro destes objetivos, as UTI parecem assentar numa tríade basilar - aprendizagem, participação e socialização - que procura satisfazer e colmar as necessidades educativas e sociais, ao mesmo tempo que promovem o bem-estar dos adultos idosos que nelas se integram (Jacob, 2005, 2012).

Todavia, em termos educativos, a questão da oferta nas UTI parece ser ambígua: diversas ofertas parecem orientar-se para o desenvolvimento

de atividades passivas (nomeadamente de educação bancária<sup>2</sup>), outras atividades potenciam uma relação dinâmica entre os intervenientes e até favorecem a conscientização e a emancipação social (na linha da educação libertadora, problematizadora) (Formosa, 2014). Esta ambiguidade é suportada por diferentes metodologias pedagógicas e pelas diferenças dos sujeitos em termos de envolvimento e participação durante todo o processo, desde a conceção até à avaliação. Por exemplo, no campo da gerontologia educativa crítica a educação de adultos idosos tem como objetivo, entre outros, desenvolver as competências pessoais e sociais destes indivíduos de forma a tomarem uma atitude de prática transformativa e a confrontarem o próprio sistema social em que se encontram (Formosa, 2011).

Complementarmente, diferentes pesquisas revelam que os idosos que participam neste tipo de instituições apresentam um nível mais alto de satisfação com a sua vida (Pocinho, 2014) sendo, neste caso, importante destacar o papel destas entidades em termos de educação informal. A participação, e socialização, dos idosos nas UTI: i) concede a possibilidade de usufruírem e desenvolverem as suas redes sociais, fortalecendo o seu capital social; ii) ajuda ao nível das transições da vida ativa para a reforma (Velo, 2011), promovendo uma melhor adaptação a esta nova fase das suas vidas (Machado & Medina, 2012). Em termos educativos, as novas aprendizagens podem ser vistas como um desafio para alguns idosos e uma forma de se manterem atualizados e ativos, assim como mais conscientes relativamente à sua condição pessoal e à sua emancipação em termos sociais (Pocinho, 2014; Velo, 2011).

Em suma, conceitos como o de envelhecimento são cada vez mais referidos na sociedade hodierna em que vivemos; o campo da educação para os adultos idosos é atual e pertinente, e merece toda a atenção, tanto ao nível das entidades governamentais e não-governamentais como da própria investigação científica. Apesar de, nos últimos anos, começarem a surgir estudos nesta área, parece verificar-se ainda uma lacuna no que toca a estudos centrados sobre a dimensão educacional e sobre formas de participação social dos idosos.

<sup>2</sup> Paulo Freire (2005), na sua obra "Pedagogia do Oprimido", conceitua a Educação Bancária enquanto educação que consiste na imposição do conhecimento ao indivíduo. O professor é detentor do conhecimento e deposita-o nos seus alunos. Estes aceitam sem questionar.

## O caso de uma universidade sénior em Portugal

### Caracterização da UTI

A UTI estudada consiste numa universidade sénior localizada no sul de Portugal. Foi fundada em 2010 e surge enquanto projeto de uma junta de freguesia de um concelho urbano com uma média de 45 000 habitantes (INE, 2011a), no sentido de providenciar atividades educativas e sociais para os adultos idosos do concelho e promover a sua qualidade de vida. Como nos foi afirmado pela responsável da UTI, "o que nós tínhamos eram idosos nos bancos do jardim, na rua e nos cafés. Eles passavam lá todos os seus dias. Eles não faziam nada de produtivo" (E1). Esta UTI encontra-se a funcionar em instalações cedidas pela autarquia, onde tem a sua sede, ocupando também outras instalações para o desenvolvimento de atividades específicas como a dança e o teatro.

Tal como se pode ler no regulamento respetivo esta Instituição tem por finalidade

promover o ensino não formal, através da atualização de conhecimentos sobre diferentes matérias num contexto de formação ao longo da vida, bem como organizar atividades complementares de caráter cultural, recreativo e de convívio, dirigido aos maiores de 55 anos do concelho. (Regulamento da UTI, 2014, p. 4)

Para além deste principal objetivo a UTI visa:

1. ser um espaço de informação sobre os direitos e os deveres dos adultos idosos;
2. promover o bem-estar e a qualidade de vida dos indivíduos;
3. combater o isolamento social e a exclusão dos idosos;
4. desenvolver e promover relações interpessoais e sociais entre as várias gerações;
5. promover e apoiar o voluntariado social;
6. promover parcerias com entidades públicas e privadas (Regulamento UTI, 2014).

A funcionar anualmente, entre Outubro e Junho, esta instituição promove dois tipos de atividades: atividades internas (disponíveis para os membros) e atividades externas (abertas a toda a comunidade). Até ao momento deste estudo, esta Universidade oferecia 19 opções de atividades internas (disciplinas), podendo os membros participar em qualquer uma delas. Existem diferentes atividades: várias línguas (como o inglês, francês, espanhol, português); cultura e história (como história regional, história

universal, cidadania), atividades artísticas e performativas (como teatro, coro, dança, xadrez, bridge, *manualidades*); e outras como informática, saúde, ciência para a vida, psicologia e alfabetização.

De acordo com os dados recolhidos, os membros preferem as disciplinas de saúde (77 participantes), informática (64 participantes), inglês (56 participantes) e história universal (51 participantes) - os indivíduos parecem ter uma preocupação com a realidade da globalização e da sociedade contemporânea, em mudança, sendo que as suas escolhas recaem em atividades que lhes permitem estar a par das novas tecnologias de informação e comunicação. As atividades que aparecem como menos populares são a alfabetização (6 participantes) e o bridge (7 participantes).

Adicionalmente a estas atividades de educação não formal são desenvolvidas outras de caráter informal, como as visitas de estudo, os passeios culturais e as festas tradicionais. Estas iniciativas são complementadas com outras abertas a toda a comunidade, como os encontros, debates, as apresentações sobre os mais variados temas que ocorrem mensalmente<sup>3</sup>. Estas atividades visavam alcançar e atrair um maior número de interessados e eram realizadas com base em parcerias com instituições sociais ou cívicas, públicas ou privadas, contando normalmente com a participação de uma média de 100 pessoas. As atividades da UTI eram assim vistas como fundamentais para promover a educação e combater o isolamento dos mais velhos, criando laços de amizade e proporcionando uma participação e uma socialização a partir das mais diversas atividades.

A inexistência de um espaço próprio foi referida com um dos problemas desta UTI. Outros problemas referenciados remeteram para a falta de recursos financeiros, embora os membros tentassem sempre encontrar uma alternativa, no sentido de resolver a questão e de modo a que ninguém deixasse de participar por esse motivo. Estes casos relacionavam-se, por exemplo, com o pagamento de atividades, como no caso de jantares festivos.

#### *Os participantes e a participação na UTI*

Aquando da implementação do projeto para a criação da UTI não foi feita grande divulgação da existência e do funcionamento desta entidade. A principal estratégia de divulgação passou pelos contactos dos sujeitos que participavam em algumas atividades, através das conversas que estes tiveram com os seus familiares, amigos e conhecidos. No primeiro ano cerca de 100 pessoas participaram nas atividades; nos anos seguintes esse número

<sup>3</sup> Como foi referido na entrevista realizada à responsável da entidade (E1), alguns últimos temas abordados nestas apresentações tiveram como títulos "100 anos da Grande Guerra", "Provérbios populares", "25 de Abril", "Cidadania", "Que futuro?", "A demência" e "A qualidade do sono".

creceu significativamente, contando-se mais de 200 membros em 2014. Em Junho de 2015 (altura em que foi realizado este estudo) esta UTI contava com 151 membros, a grande maioria mulheres (75,7%). Como nos foi dito, o decréscimo observado nos últimos dois anos poderá estar relacionado com a introdução de uma pequena taxa anual de inscrição. Nos primeiros anos, a participação neste projeto era completamente gratuita, mas para cobrir os gastos básicos e essenciais (seguro de 5,90€/ano e materiais), a administração decidiu implementar uma taxa de 20€/ano. Apesar da referida taxa ser simbólica e baixa, este parece ser o motivo que levou ao decréscimo no número de participantes (principalmente os que têm um rendimento mais baixo).

Todos os membros têm mais de 50 anos; 7% tem entre 50 e 59 anos; 50% tem entre 60 e 69 anos; 33% tem entre 70 e 79 anos; 8% tem entre 80 e 89%; e 1% tem 90 ou mais de 90 anos. A maioria dos idosos é reformada (mais de 90%) e têm mais de 65 anos. Ao olharmos para este dado, verificamos que o principal grupo de participantes corresponde à população que nos dados do INE aparece como a população não ativa (INE, 2011b).

Em relação à situação profissional que tiveram no seu passado, entre os membros existe também uma grande diversidade de profissões: 13% das mulheres foram domésticas; havia também algumas enfermeiras e costureiras; 7% tiveram uma profissão relacionada com a educação/ensino (docência do 1<sup>o</sup> ciclo ao ensino universitário) e alguns tinham sido bancários, engenheiros, técnicos, etc.

Relativamente ao local de residência dos participantes no estudo apenas dois não viviam na cidade onde se localiza a UTI<sup>4</sup>.

É possível verificar diversas dinâmicas entre os vários participantes. Alguns ensinam e aprendem ao mesmo tempo. A relação horizontal existente entre eles parece dar azo a uma confiança que lhes permite ter uma postura aberta e participativa. Nas várias disciplinas muitos partilham as suas experiências pessoais e profissionais, contribuindo assim para o sucesso de diferentes atividades. Como nos disse a nossa entrevistada (E1), "é incrível ver como eles aprendem juntos uns com os outros!".

Na atividade de final de ano foi possível verificar claramente algumas relações intergeracionais. Esta atividade consistia numa festa de final de ano constituída por alguns momentos, designadamente uma peça de teatro, um momento do coro e uma demonstração de sevilhanas. Todos os momentos desenvolvidos e apresentados foram da responsabilidade dos participantes da UTI (educadores e educandos em conjunto) e de alguns convidados (amigos e familiares). Assim, de acordo com os contactos que

<sup>4</sup> Porém, este número não deixa de ser interessante, uma vez que estes indivíduos têm entidade similar nas suas cidades e, mesmo assim, deslocam-se para poder frequentar esta. Este facto poderá estar relacionado com as características específicas do contexto e as relações que se estabelecem entre os indivíduos.

estabelecemos posteriormente alguns dos momentos de destaque no que diz respeito às dinâmicas intergeracionais foram: as dinâmicas dos educandos com os educadores em atividades como o teatro e as sevilhanas; o facto de alguns amigos e familiares serem convidados (neste caso concreto netos) e se associarem ao coro com os seus instrumentos musicais, formando, assim, um grupo maior e intergeracional. As diferenças do conhecimento entre as gerações complementaram-se e o resultado foi muito positivo. Este facto foi observado nomeadamente no coral em que o grupo etário mais avançado cantava músicas tradicionais ao som de uma pequena orquestra formada por quatro jovens, cada um deles com o seu instrumento.

Nesta linha de ideias, muitos dos participantes com quem falámos afirmaram que esta UTI não era fechada. Complementarmente, destacaram a participação dos adultos idosos na conceção, desenvolvimento e na avaliação, ainda que informal, das iniciativas levadas a cabo. A partilha é visível nas várias disciplinas em que os adultos participam, nomeadamente em disciplinas como saúde, cidadania e informática, em que podem decidir a temática que querem ver abordada, além de que podem abordar esta temática tendo em conta as suas necessidades, questões e conhecimentos prévios. Os responsáveis pela disciplina mostram-se flexíveis e com abertura para estas questões. Nalguns casos os membros organizavam as atividades, decidiam o que fazer e realizavam todos os contactos necessários para a execução da sua ideia, trabalhando em grupo para alcançar o objetivo. Também

No que toca às atividades direcionadas para o exterior os indivíduos também intervêm, sendo muitas vezes eles que propõem a temática que querem ver discutida e como deve ser guiada a ação. Esta situação era apreciada por muitos dos idosos que se sentiam mais responsabilizados e empenhados nas atividades. Neste sentido, foi-nos afirmado que

“Aqui, nada parece impossível. Com motivação, vontade e desejo, tudo é possível! Há sempre alguém que prontamente toma a iniciativa e diz ‘nós vamos fazer, nós vamos, nós queremos fazer isso!’” (E1).

Foi igualmente observado que, apesar da sua idade avançada, muitas destas pessoas eram dinâmicas e encontravam-se aptas para participar das mais variadas formas nas iniciativas promovidas. Isto é, não se limitavam a submeter-se às práticas “pré-pensadas” e previamente definidas por outros. Pelo contrário, eram eles que, muitas vezes, sugeriam atividades e tratavam da organização e do planeamento das mesmas. Nalguns casos eram os próprios indivíduos que propunham as atividades internas (disciplinas) que queriam ver disponibilizadas, como aconteceu com o xadrez e o bridge.

Também na festa de final de ano, nas conversas que se foram estabelecendo, foi-nos dito (e tivemos também oportunidade de testemunhar) que os adultos contribuíram significativamente para a preparação e a execução desta atividade, participando das mais variadas formas, oferecendo suges-

tões, (nalguns casos) planeando e desenhando as atividades, e participando no seu desenvolvimento: pensaram os vários momentos da atividade; participaram ativamente para a sua execução tanto a nível de preparação do espaço, realização dos PowerPoint de agradecimento e de apresentação, assim como as próprias dinâmicas de teatro, música e dança que aconteceram.

De acordo com os dados que recolhemos, a UTI parece assim “ouvir os seus membros”, tendo em conta as suas expectativas e ideias acerca das atividades. Esta forma de trabalho tinha resultados que muitos adultos consideravam bastante positivos. Como nos relataram, a UTI encontrava-se a “funcionar bem”, possuía “atividades inovadoras”, que eram do interesse dos vários membros e que potenciavam o bem-estar dos indivíduos:

...aqui as pessoas já tiveram a sua vida, vida profissional... aqui eles têm a oportunidade de partilhar as suas experiências, de aprender e fazer algo útil com o seu tempo. A participação nesta UTI é a oportunidade de fazer algo útil com o seu tempo, algo que seja saudável. Se não for isto eles ficam em casa a ver telenovelas e coisas desse tipo. (E1)

Na altura em que foi realizado este estudo existiam 16 educadores na UTI, todos voluntários. Ao olharmos para a sua formação académica é possível verificar uma grande diversidade de percursos (ensino secundário, licenciatura, mestrado ou doutoramento). Igualmente, se constatou uma grande heterogeneidade relativamente às suas idades – o mais velho tinha 77 anos e a mais nova 22 anos. Alguns dos educadores eram reformados, mas a grande maioria encontrava-se a trabalhar. Foi também interessante verificar que uma grande parte destes indivíduos- educadores, nomeadamente os reformados, eram, também eles, educandos. Ou seja, contribuíam nas suas atividades como educadores e membros da UTI, enquanto participavam noutras atividades como educandos. Este é um facto que parecia proporcionar relações de grande empatia e respeito de ambas as partes (educadores-educandos) e fomentar uma dinâmica específica, horizontal e forte entre todos.

Em boa verdade, muitos membros desta UTI, principalmente aqueles que eram simultaneamente formadores e formandos, pareciam ter nesta entidade os seus grupos de amigos, sentindo-se seguros, e bem, num espaço com o qual se identificavam. Esta entidade representava, assim, um sítio onde podiam dar um contributo e, ao mesmo tempo, ganhar com essa contribuição. Mesmo sendo esta uma situação prevista no regulamento da UTI, dado que se referia que “todos os indivíduos têm o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade de oportunidades de formação e aprendizagem, nas diferentes áreas da vida e da sociedade” (2014, p. 4), esta é uma circunstância relevante porque promove a atividade dos indivíduos, a manutenção dos seus conhecimentos e a oportunidade de novos contactos e aprendizagens. Para tal envolvimento contribuíam igualmente as relações

de amizade que se estabeleciam e que, de acordo com o que nos foi dito, eram muito importantes para o bem-estar dos indivíduos que participavam neste contexto. Mas, os impactos de tais relações extravasavam os espaços e as atividades da UTI, pois os participantes encontravam-se e procuravam outros locais para conviver fora do tempo das atividades da UTI. A este propósito, foi-nos afirmado o seguinte: “Às vezes vejo-os no café depois das aulas. Também sei que no grupo de dança os membros se juntam uma vez por mês para irem almoçar juntos.” (E1).

Nesta linha de ideias, é possível considerar esta UTI como “uma comunidade”, dado que os adultos idosos estabeleciam importantes laços entre os membros da entidade e outros da localidade onde a UTI se localizava. Para tal contribuíam as atividades mensais abertas a toda a comunidade, bem como as parcerias com outras instituições públicas e privadas, que tornavam possíveis a realização de algumas das atividades (como a dança, o teatro, os encontros mensais). De notar ainda que muitos destes sujeitos apoiavam instituições de solidariedade social locais, como a Cruz Vermelha, associações para os idosos e associações de crianças em risco, trabalhando como voluntários. Esta circunstância foi enfatizada nos diferentes contatos estabelecidos no âmbito deste estudo, tendo sido afirmado o seguinte:

Apesar de inicialmente esta UTI ter sido pensada a partir duma instituição política pequena, como é a junta de freguesia, toda a cidade está a ganhar com isto; Em primeiro lugar os participantes, mas também a cidade como um todo. Existem muitas atividades para a comunidade. Onde quer que nós vamos, promovemos o bom nome da cidade. (E1)

Em suma, a partilha pessoal e a amizade, parecem ser elementos que levaram à participação e à socialização destes indivíduos, e ao sucesso desta UTI. Assim, tal como nos aponta Pocinho (2014), os indivíduos que participam na UTI parecem ter um nível de satisfação com a sua vida, sendo, neste caso, importante destacar o papel destas entidades em termos de educação não formal e informal, como referimos.

Tal como apontamos no quadro teórico, e tendo em conta os dados obtidos, a participação e socialização dos idosos nesta UTI representa num fator que traz vários benefícios para os indivíduos. Estes benefícios passam pela possibilidade do usufruto e o desenvolvimento de uma rede social (Velo, 2011), e ajuda na adaptação para esta nova fase das suas vidas (Machado & Medina, 2012) já que, apesar de reformados, os indivíduos mantêm-se ativos, mantêm contacto com outros indivíduos e até com indivíduos de outras gerações. Estes dados vão ao encontro dos estudos de Newman e Hatton-Yeo (2008) relativos aos benefícios da educação intergeracional, quando salientam que as aprendizagens realizadas nestes contextos têm efeitos positivos imediatos tanto para os mais novos como para os mais velhos. Os autores defendem que a reciprocidade entre os indivíduos e a

aprendizagem que se dá refere-se a uma troca de experiências e conhecimento entre as gerações que representam, para uns, um grande desafio. É pois possível constatar que a participação numa UTI constitui uma forma de os idosos se manterem atualizados, ativos e conscientes relativamente à sua condição pessoal (Pocinho, 2014).

Em termos educativos, tal como nos mostra Formosa (2014) algumas ofertas parecem promover um envolvimento pouco consciente e crítico por parte dos adultos idosos, não potenciando uma relação dinâmica entre os intervenientes nem tão pouco favorecer a conscientização e a emancipação social (na linha da educação libertadora, problematizadora de Paulo Freire). A ambiguidade da oferta educativa traduzia-se principalmente pelo recurso a metodologias pedagógicas que se aproximam frequentemente das usadas em atividades de educação formal, não contemplando as diferenças dos sujeitos, em termos de envolvimento e participação, desde a conceção até à avaliação das atividades (Formosa, 2011), tal como evidenciaram os dados. Assim sendo, considera-se que se, por um lado, as atividades dinamizadas pela UTI estudada visavam a ocupação de tempos livres e a promoção do bem-estar dos idosos, por outro, as finalidades de desenvolvimento de ações baseadas na educação crítica e na conscientização dos indivíduos relativamente às suas potencialidades parecem ser menos claras.

### Considerações finais

Neste artigo procurámos descrever e analisar os dados recolhidos no âmbito de um estudo de caso exploratório de uma Universidade da Terceira Idade, dando particular atenção à entidade, e suas características, aos participantes - adultos-idosos-, que se envolviam em atividades de educação não formal e informal, e às características da participação destes indivíduos no que concerne à conceção, desenvolvimento e avaliação de iniciativas. Esta análise teve em consideração trabalhos científicos recentemente realizados sobre a temática dos adultos-idosos, o envelhecimento demográfico e a educação de adultos dirigida a sujeitos que já não se encontram em idade ativa em termos profissionais.

Os dados evidenciaram que a UTI é um contexto que promove diversas relações e aprendizagens intergeracionais através das várias atividades e intervenções educativas de caráter não formal e informal: relações entre educadores/educandos, atividades de índole informal (passeios, palestras), situações de voluntariado noutras instituições nomeadamente com crianças; por último a festa de final de ano. Os benefícios da aprendizagem intergeracional incluem: para os mais velhos a gratificação pela sua contribuição para com a comunidade; para os mais novos os benefícios apresentam-se ao nível do aumento da auto estima e auto confiança; para ambos os indivíduos verifica-se uma maior compreensão relativamente às



outras gerações, sentimentos de valorização pelo outro, aceitação e respeito (Newman & Hatton-Yeo, 2008). Estes dados despertam-nos também para o papel que o diálogo e as relações intergeracionais podem ter nomeadamente ao nível do bem-estar dos indivíduos e da própria sociedade contemporânea.

A aprendizagem intergeracional representa, portanto, uma temática com pertinência atual em termos de investigação, podendo a realização de novos estudos trazer contributos importantes ao nível da implementação de medidas políticas. Constituirá também um meio de valorização e reconhecimento social quanto à participação dos idosos em ações sociais, muitas delas realizadas em regime de voluntariado, que beneficiarão toda a comunidade, (Newman & Hatton-Yeo, 2008).

No caso concreto do estudo que neste artigo se dá conta, destaca-se a importância atribuída pelos participantes ao envolvimento nas iniciativas da UTI, sendo frequentemente referida essa satisfação e o bem-estar decorrente de tal participação. Todavia, tal como outros autores denunciaram, como por exemplo Formosa (2014), pareceu-nos que este envolvimento está ainda longe de contemplar dimensões de educação não formal crítica e emancipatória, uma vez que muitas das atividades não apelam a uma reflexão, e consciencialização, crítica dos indivíduos.

Neste sentido, esta análise permite-nos levantar algumas questões que gostaríamos aqui de deixar: Por um lado, apesar do interesse que os indivíduos nutrem pelas atividades de educação de adultos idosos, foi notório que as iniciativas incidiam sobretudo no desenvolvimento pessoal, centrando-se, sobretudo, na ocupação de tempos livres e na animação sociocultural de carácter adaptativo (Canário, 1999). Cabe aqui perguntar: que outras atividades poderiam ser desenvolvidas que visassem, a interrogação, o debate e uma reflexão crítica acerca do mundo tal como é apontado por Freire (1996)?

Por outro lado, é importante notar o papel realizado por entidades como esta UTI, ela própria mais apostada em levar a cabo atividades que, embora com interesse, parecem desvinculadas dos contextos sociais, culturais, políticos, cívicos e económicos das localidades nas quais está inserida. Cabe também aqui interrogar: que papel poderão estas instituições ter no desenvolvimento local do território em que estão inseridas? Nestas interrogações estamos a ter presente a visão de Canário (1999) quando sublinha que a participação dos indivíduos enquanto atores locais pode transformar “o processo de desenvolvimento num trabalho que uma comunidade realiza sobre si própria, aprendendo a conhecer-se, a conhecer a realidade e a transformar-la”, tendo em conta os recursos locais existentes (p. 65).

Um outro aspeto, ainda, relaciona-se com as atividades/disciplinas que esta UTI realiza. Mesmo que estas tenham muitos participantes, como no caso da disciplina saúde, da informática e de inglês, seria interessante verificar se existem nesta UTI espaços para uma educação crítica ou, se qui-

sermos, espaços para uma alfabetização crítica, promotora da capacidade de leitura crítica e de intervenção no mundo (Freire, 1996) pelos participantes em causa. Apesar de interessantes, estas (e outras) serão questões que poderão encontrar respostas na realização de outros estudos de caso de UTI em Portugal.

## Referências

- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, Manuel & Ferreira, Pedro (2013). *O Envelhecimento Activo em Portugal: trabalho, reforma, lazer e redes sociais*. Lisboa: FFMS
- Canário, Rui (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, Rui (2006). *Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não-formal*. In AAVV, *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns Contributos de Investigação* (pp. 159-206). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Conselho Nacional de Educação.
- Coombs, Philip (1989). *Formal and Non-formal Education: future strategies*. In Colin J. Titmus (ed.) *Lifelong Education for Adults An International Handbook*, (pp. 57-60). Nova Iorque: Pergamon Press.
- Fontana, Andrea & Frey, James (1994). *The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text*. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds.), *Qualitative Research* (pp. 645- 672). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Formosa, Marvin (2011). *Critical educational gerontology: a third statement of first principles*. *International Journal of Education and Ageing*, 2 (1), 317- 332.
- Formosa, Marvin (2014). *Four decades of Universities of the third age: past, present, future*. *Ageing and Society*, 34, 42-66.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gohn, Maria da Glória (2006). *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. In *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 14 (50), 27-38.



- Guimarães, Paula (2013). O terceiro setor na educação de adultos: tensões e ambivalências. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (2), 35-60.
- Instituto Nacional de Estatística (2011a). Censos 2011 Resultados Definitivos – Região Algarve. Lisboa: INE.
- Instituto Nacional de Estatística (2011b). Inquérito à educação e à formação. Lisboa: INE
- Instituto Nacional de Estatística (2014). Projeções de População Residente 2012-2060. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Jacob, Luis (2005). A importância das Universidades da Terceira Idade na qualidade de vida dos seniores em Portugal. *Revista Medicina e Saúde*, Agosto (92), 16-17.
- Jacob, Luis (2012). *Universidades seniores: Criar novos projectos de vida*. Almeirim: RUTIS.
- Lima, Licínio & Guimarães, Paula (2011). *European strategies in lifelong learning. A critical introduction*. Lverkusen Opladen: Barbara Budrich Publishers.
- Machado, Filipa & Medina, Teresa (2012). As universidades seniores- motivações e repercussões em contextos de aprendizagem. *Educação, Sociedade & Culturas*, 37, 151-167.
- Melo, Alberto (2007). O papel das organizações do 3º sector na aprendizagem ao longo da vida. *Cadernos Sociedade e Trabalho*, 10, 7-24.
- Melo, Alberto, Lima, Licínio & Almeida, Mariana (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: Anefa.
- Newman, Sally & Hatton-Yeo, Alan (2008). Intergenerational learning and the contributions of older people. *Ageing Horizons*, 8, 31-39.
- Pocinho, Ricardo (2014). *Mayores en contextos de aprendizaje: caracterización y efectos psicológicos en los alumnos de las Universidades de Mayores en Portugal*. Tese de doutoramento. Valencia : Faculdade de Psicologia [da] Universidade de Valença.
- Quintana Cabanas, José (1994). *Pedagogia Social*. Madrid: Dykinson.
- Ribeiro, Oscar & Paúl, Maria Constança (2012). *Manual de Gerontologia. Aspectos biocomportamentais, psicológicos e sociais do envelhecimento*. Lisboa: Lidel.
- Rosa, Maria (2012). *O Envelhecimento da Sociedade Portuguesa*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Sampaio, Joana (2012). A importância da universidade da Terceira Idade (UTI) de Toulouse na vida dos seniores. In Luis Jacob (ed), *Universida-*

- des seniores: Criar novos projectos de vida (pp. 48-49). Almeirim: RUTIS.
- Stake, Robert (1994). Case Studies. In N. K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Thousand Oaks: Sage Publications.
- UNESCO (1986). *Quarta Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos- Recomendações*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- UNESCO (1998). *V Conferencia Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo. Declaração Final e Agenda para o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação e da Inovação.
- Veloso, Esmeraldina (2007). Contributos para a análise da emergência das Universidades da Terceira Idade em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (2), 233- 258.
- Veloso, Esmeraldina (2009). Terceira Idade: uma construção social. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 17 (13), 9-21.
- Veloso, Esmeraldina (2011). *Vidas depois da Reforma*. Lisboa: Coisas de ler.
- Withnall, Alexandra & Kabwasa, Nsang O’Khan (1989). Education for Older Adults. In Colin J. Titmus (ed.) *Lifelong Education for Adults An International Handbook*, (pp. 319-322). Nova Iorque: Pergamon Press.
- World Health Organization (2005) *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. Brasil: Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS).
- Yin, Robert (1993). *Applications of Case Study Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

## A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida - Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos

Susana Villas-Boas<sup>1</sup>  
Albertina Lima Oliveira<sup>2</sup>  
Natália Ramos<sup>3</sup>  
Inmaculada Montero<sup>4</sup>

**Resumo:** Este artigo começa por se debruçar sobre o conceito de Educação Intergeracional, que acentua a dimensão pedagógica no encontro de diferentes gerações a executarem atividades e tarefas que respondem às suas necessidades e interesses, numa dinâmica de cooperação, interação, intercâmbio e de diálogo intergeracional desenvolvido numa relação igualitária, de tolerância e respeito mútuo. De seguida refletimos sobre a finalidade deste tipo de educação que, em geral, visa facilitar e garantir que indivíduos de diferentes gerações aprendam e desenvolvam conhecimentos, competências, habilidades, atitudes, valores e se transformem num sentido positivo uns com os outros. Por fim, defendemos que este tipo de educação é uma abordagem coerente para o desenvolvimento da educação ao longo da vida, tendo em conta o seu potencial para a promoção da consciência sobre a diversidade das culturas de diferentes gerações, para fomentar a aprendizagem integrada do indivíduo, criar vínculos entre os diferentes tipos de ensino aprendizagem e para implementar os quatro pilares em que se apoia a educação ao longo da vida.

**Palavras-chave:** educação ao longo da vida, educação intergeracional, programas intergeracionais.

### Introdução

Desde a segunda metade do século XX, que as mudanças sociais, culturais, económicas, históricas, tecnológicas acontecem a um ritmo vertiginoso. Vivemos hoje num mundo globalizado, que estimula a concorrência, a inovação e a economia do conhecimento, que exige um conhecimento multifacetado, a imaginação prática, uma educação plural e permanente, a participação criativa, a curiosidade intelectual, o compromisso colaborativo, e uma abertura e atualização constante às novas tecnologias, entre outros aspetos de menor relevo. Por outro lado, impulsiona-se a mobilidade dos indivíduos e desenvolvem-se novos fluxos

<sup>1</sup> Universidade de Coimbra

<sup>2</sup> Universidade de Coimbra

<sup>3</sup> Universidade Aberta de Lisboa

<sup>4</sup> Universidad de Granada

migratórios (derivados da situação económico-política dos países e das numerosas situações de crise e conflitos que geram), que aumentam a diversidade cultural e populacional e que acentuam como nunca a necessidade de comportamentos cívicos e de responsabilização mútua dos Estados e dos cidadãos, bem como colocam enormes desafios à educação e à sociedade em geral (Ramos, 2007, 2011). Todavia, em contraciclo com o desejado, no mundo contemporâneo as desigualdades sociais e de oportunidades têm aumentado, existindo cada vez mais pessoas excluídas pela pobreza e pela discriminação social, religiosa, etária e étnico-cultural, a coexistir com pessoas cada vez mais ricas e fechadas sobre si mesmas. O número de indivíduos e grupos populacionais que se encontram isolados e afetados pela violência, discriminação e exclusão têm vindo a aumentar em todo o mundo, nomeadamente em Portugal e na Europa (Delors, *et al.*, 1996; Ramos, 2007, 2014). Vive-se hoje em larga escala

o sentimento de crise social acompanhado por uma crise moral (Delors *et al.*, 1996). As nossas sociedades fragmentadas, individualistas e orientadas sobretudo pelas regras do mercado financeiro, precisam com urgência de alternativas humanistas, do fortalecimento das relações familiares, da recuperação e/ou criação de laços comunitários e de mais relações sociais, interculturais e institucionais assentes na participação e solidariedade, nomeadamente na solidariedade intergeracional (Ramos, 2005, 2007, 2008, 2013).

Entre as mudanças mais significativas, das últimas décadas, encontra-se o envelhecimento da população e o aumento das diferentes gerações, conseqüente ao declínio da natalidade, ao aumento da esperança de vida, à redução da mortalidade e aos avanços terapêuticos e dos cuidados de saúde. O envelhecimento populacional a que assistimos é um fenómeno universal e irreversível, pelo menos nas próximas décadas, tal como apontam as previsões (Eurostat, 2013; ONU, 2013). Nas regiões mais desenvolvidas a proporção da população com 60 ou mais anos aumentou de 12 por cento em 1950 para 23 por cento em 2013 e deverá chegar a 32 por cento em 2050. Nas regiões em desenvolvimento, onde o envelhecimento da população é muito mais lento, a proporção da população com 60 ou mais anos aumentou de 6 por cento em 1950 para 9 por cento em 2013, esperando-se uma aceleração deste fenómeno, prevendo-se alcançar os 19 por cento em 2050. No caso das regiões menos desenvolvidas a proporção de idosos tem-se mantido relativamente estável nas últimas décadas, em 5 por cento, mas estima-se que duplique até 2050 (ONU, 2013).

Perante estas problemáticas e cenários de mudança, a educação é frequentemente acusada de ser um fator de exclusão social e uma ferramenta subserviente do mercado financeiro (Delors *et al.*, 1996), quando “cabe à educação fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita

navegar através dele” (Delors *et al.*, 1996, p.89). Hoje, as tradicionais formas de educar já não se apresentam como um único caminho a seguir, sendo fundamental que as mesmas se ajustem às mudanças e às novas exigências, ou seja, é imperativo que encontrem e desenvolvam novas estratégias, políticas e competências que transformem a diversidade num fator positivo, inclusivo e dinamizador e, para isso, é fundamental que a educação se estenda às pessoas de todas as gerações, classes sociais, sexo, culturas/etnias, etc. (Ramos, 2011; Kalantzis & Cope, 2012). É neste contexto que nos últimos quarenta e cinco anos começou a ser sistematicamente chamada a atenção para a necessidade de mudança de paradigma, propondo-se a educação ao longo da vida, e acentuando-se a importância de temáticas educativas tais como, o envelhecimento ativo, a educação e solidariedade intergeracional, os programas intergeracionais e a educação intercultural (Ramos, 2007, 2011, 2013).

Várias definições de educação ao longo da vida têm sido apresentadas por diferentes organizações, tais como a UNESCO, a OCDE, o Conselho da Europa, a União Europeia<sup>5</sup>. Contudo, é de compreensão geral que a educação ao longo da vida representa uma mudança na perspetiva do ensino e da formação, em que a participação ativa e a orientação substituem os padrões de pensamento e orientação fechada e hierárquica de outrora (Simões, 1979; Bittner, 2001), que é realizada e deve ser promovida em todo o percurso vital, desde o berço até ao túmulo e não apenas durante certas fases da vida (Simões, 1994; Paixão, Silva & Oliveira, 2014; Sánchez & Kaplan, 2014; Oliveira, 2015), que ocorre tanto em contextos formais, como em contextos não formais e informais (Colleta, 1996; Cuthill & Jansen, 2012) e que tem como propósito promover a aquisição de conhecimentos e habilidades a todas as pessoas de modo a permitir-lhes que vivam satisfatoriamente num mundo cada vez mais complexo e que, simultaneamente, se transformem em agentes de mudança na construção e alcance de um mundo melhor. Se é certo

<sup>5</sup> Os conceitos de *educação ao longo da vida* e *aprendizagem ao longo da vida* surgiram inicialmente como sinónimos (Oliveira, 2015), sendo, contudo, o primeiro dominante na literatura educacional até aos finais da década de oitenta do século XX e estando conotado a uma matriz de pensamento humanista e solidária, inspiradora da visão de construir uma sociedade de aprendizagem composta por instituições interdependentes e na qual o Estado teria um papel principal e determinante em termos de assegurar a educação para todas as pessoas - perspetiva defendida sobretudo pela UNESCO. Porém, a partir dos anos 90 do século passado, as circunstâncias sociais, políticas e económicas das sociedades contemporâneas levaram a que se tornasse mais usual a expressão *aprendizagem ao longo da vida*, a qual passou a ter uma conotação marcada pela ideologia neoliberal, economicista e individualista, e a alimentar a visão de construir uma sociedade cognitiva, composta por organizações qualificantes privadas e na qual o Estado passaria a desempenhar um papel marginal - perspetiva defendida sobretudo pela OCDE e a União Europeia. Não é nosso objetivo, neste trabalho, discutir a conceptualização, a afinidade e as distinções entre os dois conceitos, pelo que, ao longo do artigo, utilizamos o conceito *educação ao longo da vida* no seu enquadramento humanista e referimos pontualmente a *aprendizagem ao longo da vida* respeitando a sua referência nos documentos originais.

que a finalidade da educação ao longo da vida é muitas vezes delineada como essencialmente económica e funcional, sobretudo sob a designação de aprendizagem ao longo da vida (Pacheco, 2011; Lima, 2012; Oliveira, 2015), também é certo que a educação ao longo da vida deve servir tanto as pessoas como as sociedades, procurando desenvolver competências que conduzam a um desenvolvimento humano mais harmonioso e mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, os conflitos e as guerras (Delors *et al.*, 1996; Ramos, 2011, 2014). Neste âmbito, e enquadrada no paradigma da educação ao longo da vida, a educação intergeracional considera-se poder desempenhar um papel bastante relevante (Montero, 2015).

Embora a educação intergeracional não tenha sido mencionada diretamente na conceptualização da educação ao longo da vida, esta ideia foi defendida muito cedo por Ravindra Dave, diretor técnico do Instituto de Educação da UNESCO, entre 1972 e 1976 e entre 1979 e 1989, o qual sublinhou a importância da comunicação e interação entre as pessoas jovens e pessoas de idade mais avançada como um fator facilitador de desenvolvimento e educação ao longo da vida (Dave, 1976). Em contrapartida, nas últimas décadas, cada vez mais autores e autoras afirmam explicitamente que a educação intergeracional é uma estratégia que promove a educação ao longo da vida (Manheimer, 1997; Ohsako, 2002; Boström, 2003, 2011; Field, 2013; Sánchez & Kaplan, 2014; Fischer, 2014). No presente trabalho trataremos de esclarecer de que forma a educação intergeracional se alinha com a educação ao longo da vida e pode contribuir para que atinja os seus objetivos. Começamos, em seguida, por elucidar o conceito de educação intergeracional.

### Educação intergeracional

Não podemos afirmar que a educação intergeracional seja nova, uma vez que desde sempre as gerações mais velhas educaram as mais novas e aprenderam ao mesmo tempo com elas. Contudo, só recentemente se tornou alvo de conceptualização e investigação, em grande parte devido às consequências das mudanças sociais, geracionais, culturais, económicas, históricas, tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporânea. Se, por um lado, o aumento da esperança de vida, que se traduz numa coexistência temporal de várias gerações (sem precedentes na história da humanidade), aumenta o grau de possibilidades de interação entre gerações, por outro lado, as mudanças da estrutura familiar e laboral, dos papéis sociais, sobretudo, o papel da mulher na sociedade e da criança (que passou de “valor económico” para uma situação de “custo económico”), a necessidade de mobilidade dos indivíduos à procura de melhores condições de vida, o avanço tecnológico que permitiu às pessoas terem melhores condições de

vida, maior acesso à habitação, à saúde, à informação, à educação, etc., levaram a que as gerações dos extremos do ciclo vital se encontrem cada vez mais separadas e a educação e aprendizagem entre estas gerações fosse cada vez mais rara. Tal implica graves prejuízos para as sociedades atuais, dado que é através da aprendizagem por meio da comunicação com os nossos semelhantes (de todas as gerações) e da transmissão de conhecimentos, princípios, técnicas, valores e memórias que nos tornamos humanos (Savater, 2006). É do encontro, da educação e da comunicação com as pessoas de outras gerações que a humanidade assegura a transmissão de saberes e valores e a adaptação do seu repertório de experiências históricas, sociais e culturais, sendo fundamental para que as mudanças sociais possam acontecer e as identidades se possam desenvolver e exprimir (Boström, 2001; Ramos, 2005, 2011, 2013). Por conseguinte, a educação intergeracional é condição *sine qua non* para a existência da humanidade.

Na literatura abundam definições deste conceito, que aparece designado como educação intergeracional ou como aprendizagem intergeracional, colocando-se a tónica no ato de educar ou no ato de aprender, contudo, constata-se que ambas se referem à mesma ideia e têm objetivos e finalidades semelhantes. A Educação Intergeracional (que passaremos a designar por E.I.) é definida por Sáez (2002) como:

Processos e procedimentos que se apoiam e se legitimam enfatizando a cooperação e interação entre duas ou mais gerações, assegurando a partilha de experiências, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, com o fim de aumentar os respetivos níveis de autoestima e autorrealização pessoal. O objetivo é mudar e transformar-se na aprendizagem com o outro (Sáez, 2002, p. 104).

Segundo este autor, a E.I. é um processo que contribui para superar estereótipos e preconceitos de idade, que procura fomentar o respeito pela diversidade e a diferença, a pluralidade de valores, os costumes e as identidades individuais ou coletivas, desenvolver conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores e promover a entreajuda e o desenvolvimento pessoal. Por sua vez, García (2002) destaca que a E.I. consiste mais em adquirir atitudes e comportamentos do que em aprender coisas, definindo-a como "um diálogo de culturas, com base em campos motivacionais comuns, tentando descobrir os valores simbólicos conducentes ao enriquecimento de projetos de vida de diferentes grupos" (p.21). Mais recentemente Mannion (2012) apresenta uma definição na qual procura abarcar a complexidade deste conceito:

Educação intergeracional (a) envolve pessoas de duas ou mais gerações na participação de uma prática comum que acontece em algum lugar; (b) envolve diferentes interesses entre as gerações e pode ser empregue para melhorar o indivíduo, a comunidade, o ambiente através da resolução de algum problema ou desafio; (c) exige a dispo-

sição de que as gerações cada vez mais separadas comuniquem reciprocamente (por meio de atividades que envolvem consenso, conflito, ou cooperação), com a esperança de que se originem e partilhem novos significados, práticas e lugares intergeracionais, e (d) exige a disposição de ser sensível aos lugares e uns aos outros de uma forma continuada (p. 397)

Se considerarmos a União Europeia, verificamos que ela adota preferencialmente o conceito de aprendizagem intergeracional, tal como se constata no projeto europeu *European Map of Intergenerational Learning (EMIL)*, em que a aprendizagem intergeracional é, contudo, definida de forma análoga às definições anteriormente apresentadas. Nesta definição, afirma-se que este tipo de aprendizagem é uma parte importante da aprendizagem ao longo da vida e que ajuda a criar um capital social<sup>6</sup> e coesão social<sup>7</sup> nas nossas sociedades envelhecidas:

"A Aprendizagem Intergeracional (A.I.) descreve a forma como as pessoas de todas as idades podem aprender juntas e umas com as outras. A A.I. é uma parte importante da Aprendizagem ao Longo da Vida, onde as gerações trabalham juntas para adquirirem habilidades, valores e conhecimentos. Além da transferência de conhecimentos, a A.I. promove interações de aprendizagem recíprocas entre diferentes gerações e ajuda a desenvolver o capital social e a coesão social das nossas sociedades em envelhecimento. A A.I. é uma maneira de abordar as significativas mudanças demográficas que estamos a enfrentar por toda a Europa e constitui-se numa forma de fomentar a solidariedade intergeracional através da prática intergeracional" (EMIL, n/d)

Das definições de educação intergeracional apresentadas depreende-se que não só a sua definição é complexa como também definir orientações para a ação não é tarefa fácil. Precisando essas orientações, podemos referir que a E.I. é um procedimento intencional, que não diz respeito à educação e aprendizagem que surge de forma espontânea no seio da família, mas sim à criação de oportunidades, de forma deliberada, para que a educação e a aprendizagem entre diferentes gerações aconteçam e se desenvolvam nas nossas sociedades. É um método que conecta diferentes gerações, sem vínculos familiares, em torno de temas do quotidiano, permitindo experiências

<sup>6</sup> Este conceito associa-se ao «sentimento de comunidade das pessoas», ao sentimento [de pertença] a uma comunidade, [de preocupação] com as pessoas que fazem parte dela e [de convicção de que] essas pessoas, por sua vez, se preocupam com os outros. Confiança mútua, partilha de valores e normas, cooperação e redes são indicadores de capital social de uma comunidade.

<sup>7</sup> O significado de coesão social continua aberto a debate. Contudo, definimo-lo como a capacidade de uma sociedade para garantir o bem-estar de todos os seus membros, minimizando as disparidades, desigualdades e a exclusão social e consolidando as relações sociais.

e partilha não só de diferenças, como também de semelhanças entre as diferentes gerações.

Este tipo de educação envolve, assim, duas ou mais gerações. Embora as práticas intergeracionais, habitualmente, sejam realizadas com as gerações que se situam nos extremos do ciclo vital, cada vez mais essas práticas envolvem as gerações do grupo dos adultos (Granville & Ellis, 1999; Newman & Sanchez 2007; Sánchez, Díaz, López, Pinazo, Sacramento & Sáez, 2008; Sánchez, Kaplan & Sáez, 2010; Mannion, 2012, Villas-Boas, Oliveira & Ramos, 2014). Esta situação é pertinente, já que os adultos têm cada vez mais espaços de inatividade no percurso laboral, podendo beneficiar de oportunidades para ensinar e aprender, desenvolver novas redes de convívio, solidariedade e amizade com outras gerações e a sua própria geração, e integrar-se na vida comunitária, vindo a ser mais ativos, participativos e solidários (Ramos, 2005, 2008, 2013; Villas-Boas, Oliveira & Ramos, 2014). Por outro lado, as suas experiências e perspetivas são fonte de enriquecimento de todo o processo.

Para a concretização da E.I. colocam-se as diferentes gerações a realizarem tarefas em conjunto, promovendo assim oportunidades de interação, de intercâmbio e transferência de conhecimentos, habilidades, valores, etc. Sáez (2002) afirma que a E.I. se apoia e se cumpre enfatizando a cooperação, definida por Brotto (1999) como um processo de interação social, onde os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os benefícios são atribuídos a todos (1999, p.9), o que requer para a sua concretização interação e colaboração, mas também relações de respeito mútuo e não relações hierárquicas entre as pessoas envolvidas e implica uma postura de tolerância e convivência com as diferenças e um processo de negociação constante (Lima, 2008). Para a *European Map of Intergenerational Learning* a aprendizagem intergeracional vai “além da transferência de conhecimentos, a aprendizagem intergeracional promove relacionamentos de aprendizagem recíprocos entre diferentes gerações” (EMIL n/d). A reciprocidade das gerações é entendida como “crescimento mútuo com base na consideração dos sentimentos, ideais, valores e perspetivas de uma geração diferente” (Strom & Strom, 2015, p.45), considerada por alguns autores e autoras como o designio e o fim da educação intergeracional (Manion, 2012; Strom & Strom, 2011, 2015), porque reforça as relações entre as diferentes gerações, a confiança e desenvolve a capacidade de as pessoas contarem umas com as outras (capital social).

Todavia, para que os propósitos da E.I. sejam concretizados é necessário mais do que juntar pessoas de distintas gerações, ou seja, a copresença de duas gerações distintas no mesmo espaço, embora seja o ponto-chave, não é suficiente (Hayes, 2003; Butts 2007). Por isso, é necessário estarem presentes algumas condições, as quais passaremos a considerar.

*Estabelecer relações de igual para igual.* Esta é uma das marcas distintivas da E.I. comparativamente a outro tipo de educação. Na E.I. não existe uma relação hierárquica em que uma pessoa tenha autoridade sobre outra, em que uma manda e outra obedece - todos/as são educandos/as e todos são educadores/as. Embora por vezes uma geração seja a educadora e outra a educanda, a relação de poder não deve existir, e para evitar a subordinação e o poder, deverá assegurar-se que todas as pessoas tenham direitos iguais na execução das tarefas (Lima, 2008) e que tenham o mesmo direito à palavra e à manifestação do seu ponto de vista. Assim a equidade é pedra angular da relação educativa intergeracional, onde não existe um *eu-tu*, mas sim um *nós* (García, 2003), que relativiza distâncias entre as pessoas, diminui preconceitos e facilita a reciprocidade entre gerações.

*Na E.I. todos devem dar e receber.* Por esta razão este tipo de educação alicerça-se nas necessidades das pessoas envolvidas no processo, sejam necessidades específicas individuais ou necessidades compartilhadas por todos os seres humanos, tais como: ensinar e ser ensinado; sentir que tiveram um certo êxito nas suas vidas, e que têm valor; aprender sobre o passado; compartilhar valores culturais e exprimir uma identidade cultural; comunicar valores positivos; contar com modelos de papéis positivos; deixar um legado, entre outras (Hatton-Yeo, Osako, Lerq & Newman, 2001). E, por outro lado, alicerça-se nos interesses comuns das pessoas de diferentes gerações, colocando-as ao serviço desses interesses, e fazendo com que se sintam reconhecidas e reconheçam as suas virtudes e o seu valor (Mannion, 2012), aumentando os níveis de autoestima e de autorrealização pessoal (Sáez, 2002), bem como a motivação para continuar a aprender e a participar nestas experiências (García, 2003).

*A E.I. é uma educação dialógica.* A comunicação é um processo complexo, mais ainda quando os interlocutores são de gerações diferentes. Muñoz (2003) identifica quatro elementos que dificultam as relações intergeracionais e em consequência a comunicação entre as gerações: i) os estereótipos que existem sobre cada umas das gerações, que surgem dos papéis específicos que têm vindo a ser atribuídos a cada segmento geracional, como por exemplo, a passividade das pessoas de idade, a atividade e responsabilidade dos adultos, a formação e diversão dos jovens; ii) o léxico distinto das diferentes gerações, consequente da evolução da linguagem; iii) a cultura distinta, com crenças, valores, preocupações diferentes e iv) a ideia narcisista de que a sua geração é a que tem uma conceção do mundo adequada e justa. A E.I. oferece oportunidades para que as gerações possam debater, refletir, aprender e planear juntos ações, através de uma relação igualitária, de tolerância e respeito mútuo, estabelecendo uma comunicação empática, por outras palavras, uma comunicação de abertura e de descoberta do outro. Neste tipo de educação, mais importante do que dar informação é transmitir sentimentos, sensações, pensamentos e participar com os outros, desenvolvendo-se “canais de comunicação entre realidades, que muitas



vezes, não são assim tão diferentes” (Lirio, Alonso, Herranz & Arias, 2014, p. 150). É do apelo ao que temos de comum que se diluiu as diferenças na educação intergeracional.

Na E.I., *aprende-se a conhecer pessoas com outras culturas* (idade, sexo, cultura/etnia, classe social, etc.) e *aprende-se igualmente sobre si mesmo*. Uma vez que para conhecer e aceitar o outro é imprescindível e inevitável o confronto com os próprios preconceitos, estereótipos, atitudes e comportamentos (Ramos, 2007, 2011). Deste modo, na E.I. a aprendizagem realiza-se em relação com o outro e nesta dinâmica modificam-se formas de pensar e agir. E porque neste tipo de educação as pessoas de todas as gerações são consideradas como agentes de mudança na sociedade, capazes de influenciar a aprendizagem e o comportamento das outras pessoas, cada indivíduo que se transforma pela E.I. irá transformar as pessoas com quem convive no seu meio ambiente e nas suas comunidades.

Consequentemente, a E.I. *trás benefícios para todas as gerações participantes e para as comunidades e sociedades*. Da análise que levámos a efeito com estudos internacionais sobre os benefícios da E.I. e dos programas intergeracionais (conceito que definiremos mais à frente), resumimos os seguintes benefícios para as pessoas de idade: aumento do sentimento de valor pessoal; renovação de apreço pelas próprias experiências vividas; reconhecimento pela sua contribuição na comunidade; aumento da autoestima e da motivação; melhoria da função de memória, aumento de capacidade para resolver problemas avançados, desenvolvimento de habilidades, nomeadamente de habilidades sociais e de novas tecnologias; melhoria das atitudes para com os jovens e desenvolvimento de amizade com pessoas mais novas; diminuição dos sentimentos de solidão e isolamento; reintegração na família e na vida comunitária; receção de ajuda prática nas atividades; implicação nas atividades físicas; mudanças de humor e aumento de vitalidade; aumento da capacidade de fazer frente à doença física e mental; etc. (Freedman, 1999; Zeldin, McDaniel, Topitzes & Calvert, 2000; Kaplan, 2001; Granville, 2002; MacCullum *et al.*, 2006).

E como benefícios para os jovens e crianças, destacam-se os seguintes: aumento do sentimento de valor, autoestima e confiança em si mesmo; diminuição do sentimento de solidão e isolamento; ter acesso ao apoio de adultos durante os momentos de dificuldade; aumento do sentimento de responsabilidade social, do sentido cívico e de responsabilidade em relação à comunidade; percepção mais positiva das pessoas de idade; desenvolvimento de habilidades práticas; melhoria dos resultados na escola; desenvolvimento das habilidades académicas e desempenho (por exemplo, a alfabetização, prevenção do abandono escolar, motivação e envolvimento), menor implicação em atos de violência e uso de drogas; aumento do otimismo; fortalecer-se para a adversidade; receber apoio na construção da própria carreira laboral; participar em atividades de lazer alternativas para fazer frente aos

problemas, particularmente drogas, violência e conduta antissocial, etc. (Kaplan, 2001; Granville, 2002; Goff, 2004; Marx, Hubbard, Cohen-Mansfield, Dakheel-Ali & Thein; 2004, VanderVen; 2004; Bressler, Henkin, & Adler, 2005; MacCullum *et al.*, 2006, Powers, Gray & Garver, 2013).

Segundo Fisher (2014), os benefícios para a comunidade e a sociedade, estendem-se para além dos encontros entre os participantes originais. Na análise dos estudos internacionais encontramos mencionados como benefícios para as comunidades e sociedades os seguintes: reconstrução de redes sociais; desenvolvimento do sentimento de comunidade; promoção da cidadania ativa e da participação social; promoção da coesão social reunindo recursos sociais e profissionais para ajudar a responder às necessidades dos outros e para a construção de uma sociedade mais inclusiva; rompimento de estereótipos; construir e fortalecer a cultura, criar histórias em comum; promoção da construção do capital humano e do capital social; equilibrar a necessidade de preservação e transformação na sociedade de hoje, revitalizando práticas culturais tradicionais e concebendo novas práticas como resposta às necessidades; proporcionar voluntários para serviços comunitários e encorajar as pessoas a trabalhar com outras pessoas da comunidade; assegurar o desenvolvimento sustentável regional e apoiar a educação ao longo da vida (Generations United, 1994; Friedman, 1999; Kaplan, 2001; Granville, 2002; Kaplan, Higdon, Crago & Robbins, 2004; Fisher, 2014; Strom & Strom, 2015).

A E.I. envolve os diferentes tipos de ensino aprendizagem, a educação formal, não-formal e informal, e é habitualmente colocada em prática através dos programas intergeracionais (que passaremos a designar por PI), que definimos aqui como:

Um sistema, uma abordagem e uma prática em que todas as gerações, independentemente da idade, etnia, localização e estatuto socioeconómico, se unem no processo de gerar, promover e utilizar ideias, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma interativa com o objetivo de fomentar a melhoria pessoal e o desenvolvimento da comunidade. (Hatton-Yeo, 2002, p. 19)

Saéz (2002) distingue três tipos de PI, segundo o critério da sua função primária. O primeiro tipo são os *Programas Intergeracionais de Serviço*, que têm como função primária a prestação de serviços e nos quais a educação não é a essência do programa, mas é assumida como um excelente meio para o conduzir. O segundo tipo de PI são os *Programas Educativos Intergeracionais*, que têm efetivamente como função primária a educação. Nestes programas a co-aprendizagem é o processo mediante o qual se implicam as pessoas de diferentes gerações na aprendizagem recíproca. E, finalmente, o terceiro tipo corresponde aos *Programas Intergeracionais de Serviço e Aprendizagem*, com a dupla função primária de valorizarem a aprendizagem e o serviço na comunidade em moldes equilibrados. Deste modo, a E.I. não



está representada na mesma medida nos diferentes tipos de PI (Villas-Boas, Oliveira, Ramos & Montero, 2015) e, segundo Ohsako (2002) pode não estar necessariamente envolvida nestes programas. Porém, em nosso entender os PI ao terem como finalidade mudar ou melhorar as relações dentro e entre as gerações integram necessariamente um objetivo educativo (Mannion, 2012, Villas-Boas *et al.*, 2015) uma vez que as pessoas envolvidas no PI precisam de aprender coisas novas para transformar-se com o outro.

A E.I. além de ser colocada em prática nos PI, também poderá ocorrer, como método pedagógico, em contextos e espaços que reúnam acidentalmente diferentes gerações, como por exemplo as aulas cada vez mais multigeracionais no ensino superior (Sánchez & Kaplan, 2014) e na educação e formação de adultos. Para melhor compreensão desta ideia e de como frequentemente se coloca em prática a E.I., nas linhas que se seguem apresentamos alguns exemplos.

### Mentoring

Segundo Ohsako (2002), o *mentoring* é um tipo de programa intergeracional baseado na comunidade escolar. Neste tipo de programas as escolas abrem as portas a pessoas de idade (da comunidade), com experiência, conhecimento e sabedoria de modo a contribuir para o sucesso do programa escolar. Os seus principais objetivos são a transmissão dos conhecimentos, a aquisição de habilidades concretas para definir e atingir a meta da carreira académica (Ward, 2012). Embora na maioria dos contextos educativos, o tipo de conhecimento esperado seja principalmente académico, é também esperado (apesar de implicitamente) o conhecimento interpessoal, social, psicológico, biofisiológico e as conotações éticas e morais, fundamentais para o desenvolvimento do educando. Afinal a educação tem como finalidades o desenvolvimento do carácter do educando, a superação, a confiança em si mesmo e na humanidade, a capacidade de perseverar frente às adversidades, de reconhecer a riqueza da diversidade, desenvolver a tolerância e o respeito pela dignidade humana. E o *mentoring* contribui para esta construção, através do apoio psicossocial e emocional que o estudante recebe por parte do mentor.

Mais do que orientar, a função do mentor é dar apoio afetivo ao seu protegido. É com base na natureza, desejos e limitações do seu protegido e com muito discernimento que este deve incentivar o jovem em novas direções, direções possíveis para aquele indivíduo e não para outro. Assim, é fundamental que neste processo o mentor procure compreender os sentimentos do seu protegido, que o ouça, que o acompanhe através do desafio do desenvolvimento, que se divirtam juntos, ou simplesmente, que esteja presente reconhecendo e aceitando a sua forma de ser.

Este tipo de programa intergeracional pode ser especialmente vital para o sucesso dos estudantes com insucesso escolar, abandono escolar e estudantes que na sua vida quotidiana não têm exemplos de pessoas com sucesso académico e que valorizem a educação. Contudo, o *mentoring* é igualmente importante em determinados momentos e situações de vida, em momentos de transição de qualquer estudante, como por exemplo, nas escolas do percurso escolar, do curso ou carreira universitária, nos primeiros anos de integração na vida universitária, nos primeiros anos de integração do estudante numa nova cidade, na passagem para o mundo do trabalho ou na procura dele, ou em situações em que sem motivo aparente o rendimento escolar do estudante baixa drasticamente.

### Service Learning

A *aprendizagem em serviço* (serviço-aprendizagem) é definida pelo Conselho da Educação Americano (2013) como “uma estratégia de ensino e aprendizagem que integra serviço comunitário significativo com instrução e reflexão para enriquecer a experiência de aprendizagem, ensina responsabilidade cívica e a fortalecer as comunidades” (cit. em Penik, Fallshore & Spencer, 2014, p. 26). Neste tipo de programa intergeracional é dada igual importância à aprendizagem e ao serviço comunitário. A aprendizagem é promovida em contexto real, cabendo ao estudante mobilizar as habilidades e conhecimentos que detém e adquiriu previamente na escola colocando-as ao serviço da comunidade, e permitindo, por um lado, que estes validem o que aprenderam em contexto formal e, por outro lado, que se adaptem ou gerem novos conhecimentos, face às novas situações de aprendizagem vividas em situação de contexto real (Ohsako, 2002). Clark (1999) delineou como elementos do serviço-aprendizagem: a extensão do currículo para além da sala de aula; a colaboração com a comunidade; o fomento de responsabilidade cívica e social; a aplicação do conteúdo do curso nas configurações do mundo real; a oportunidade para discutir e refletir sobre a experiência; o desenvolvimento da liderança e a identificação e satisfação das necessidades da comunidade.

A aprendizagem em serviço é um tipo de aprendizagem pelo qual o conhecimento é criado através da experiência, contudo distingue-se das outras formas de aprendizagem experiencial (tais como estágios, voluntariado, etc...) porque procura equilibrar as necessidades de aprendizagem do estudante com as necessidades da comunidade (Furco, 2001; Karasik, 2005; Tam, 2014). Quando o programa é adequadamente concebido e implementado fornece experiências positivas e benéficas aos estudantes, pessoas de idade e comunidade (Hancock, Shenk & George, 2013), contribuindo igualmente para a coesão social, visto que requer que se sirva dos recursos sociais

e profissionais da comunidade para dar resposta a determinadas necessidades comunitárias, estabelecendo novas parcerias (MacCalum, 2010).

### Aulas multigeracionais

A promoção da educação ao longo da vida nas últimas décadas tem conduzido a um investimento na educação por parte de cada vez mais adultos e pessoas de idade, pelo que as aulas das nossas universidades e da educação e formação de adultos estão cada vez mais multigeracionais, ou seja, os nossos alunos ou formandos são pessoas que pertencem a diferentes gerações e grupos etários (Oliveira, 2007). As aulas multigeracionais apresentam-se como uma oportunidade para colocar em prática a E.I. Os professores ao promoverem a reflexão conjunta, entre e com os seus estudantes, de como facilmente se chega a conclusões sobre as pessoas com base na sua idade e no seu grupo sociocultural, ajudam os indivíduos a transformar a descoberta do outro na descoberta de si próprios (Sánchez & Kaplan, 2014).

Sáez (2002) afirma que a E.I. se refere a três níveis: 1) compreensão das relações entre as gerações; 2) mudar a relação entre as gerações e 3) aumentar a participação entre diferentes gerações. Assim, existem cursos e disciplinas que pela sua natureza permitem a introdução da temática das relações intergeracionais como conteúdo do currículo, como por exemplo, educação social, sociologia, educação de adultos, gerontologia, psicologia, ciências da educação, serviço social, auxiliares de gerontologia, etc. E cursos que têm disciplinas ligadas à educação, psicologia, sociologia, etc., como por exemplo, medicina, enfermagem, e todos os cursos com mestrados direcionados para o ensino, entre outros. Nestes cursos e disciplinas a reflexão sobre o que são as gerações, como são caracterizadas e como se formam, a desconstrução de estereótipos e preconceitos em relação às distintas gerações, etc., pode ser facilmente desenvolvida. Contudo, se por um lado nem todos os cursos e disciplinas permitem que as relações intergeracionais constituam um conteúdo, por outro lado qualquer aula multigeracional permite que se procure a mudança das relações intergeracionais entre as gerações representadas na turma/curso, através da promoção do diálogo intergeracional na execução de tarefas de qualquer disciplina, como por exemplo, trabalhos de grupo, grupos de discussão, etc., o que implica conhecimento sobre o tema por parte dos docentes e formadores, criatividade, flexibilidade e inovação.

O programa "*Prácticas docentes e innovación en el marco de la educación intergeracional: diseño de un plan de formación y colaboración entre el Aula Permanente de Formación Abierta y los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada*" coordenado por

Inmaculada Montero e Matias Bedmar, é apenas um exemplo, das muitas oportunidades que o meio académico atual apresenta para colocar em prática a E.I. Este programa parte das temáticas partilhadas por ambos os cursos e das áreas de motivação comum dos estudantes para desenhar um plano de formação colaborativo. Mais concretamente os estudantes realizam oficinas educativas durante o ano letivo e no final do ano apresentam um seminário integrado no programa da Aula Permanente, intitulado "Educação Intergeracional", aberto à comunidade.

Por último, importa ainda fazer referência aos modelos/perfis da E.I. Na literatura, mencionam-se com frequência quatro modelos, influenciados pelos modelos estabelecidos para os PI, sendo aquele em que: 1) as pessoas de idade servem as crianças e jovens, como tutores, mentores, cuidadores, amigos, etc.; 2) as crianças e jovens servem as pessoas de idade, ensinam e são tutores em algumas tarefas, etc.; 3) as crianças, os jovens e as pessoas de idade servem a comunidade, aprendem em conjunto no desenvolvimento de projetos, por exemplo, sociais ou ambientais e 4) as crianças, jovens e pessoas de idade aprendem informalmente em atividades de lazer. Todavia, porque consideramos que está a surgir um novo modelo da E.I., e porque defendemos que as gerações do grupo dos adultos devem ser incluídas, reformulámos esta tipologia incluindo os adultos em cada um dos modelos e acrescentando um quinto modelo: 5) aquele em que jovens, adultos e pessoas de idade aprendem em conjunto nas aulas multigeracionais de aprendizagem formal e não formal, como por exemplo, aulas do ensino superior ou aulas de educação e formação de adultos.

Neste ponto do artigo procurou-se contribuir, de modo especial, para uma melhor elucidação e compreensão concetual do que é a E.I. No próximo ponto elaborar-se-á em torno de como é que este tipo de educação contribui para a educação ao longo da vida.

### Contribuição da educação intergeracional para a educação ao longo da vida

A E.I. constitui um quadro para o desenvolvimento de uma abordagem coerente e integrada para a educação ao longo da vida (Ohsako, 2002) e contribui para realização dos seus objetivos. Seja através dos programas intergeracionais ou como método pedagógico, a educação intergeracional:

- *Promove a cultura de educação ao longo da vida.* Como vimos a E.I. reforça o conhecimento, de todas as gerações, de que o ser humano aprende ao longo da vida e em todos os contextos de vida. As crianças e os jovens ao realizarem atividades em relação com as pessoas de idade assimilam que independentemente da idade as pessoas continuam a aprender e que têm capacidades para o fazer, o que os capacita a ter uma educação ao longo da

vida ativa e bem-sucedida. Do mesmo modo, as pessoas mais velhas muitas vezes convencidas de que já aprenderam tudo o que tinham a aprender e que já não têm capacidades para o fazer, em contacto com os jovens numa aprendizagem conjunta, apercebem-se que ainda têm muito que aprender e a fazer neste mundo. Este reconhecimento do valor e significado da educação ao longo da vida por parte dos cidadãos é um pré-requisito e também uma força motriz para a criação de uma cultura de educação ao longo da vida (Ohsako, 2002).

- *Promove a consciência sobre a diversidade das culturas das diferentes gerações.* No processo da E.I. identificam-se diferenças culturais entre gerações no que diz respeito às suas atitudes, valores e práticas, como também se identificam semelhanças. Adotando uma perspectiva intercultural e partindo das semelhanças encontra-se um espaço para um diálogo e comunicação entre gerações saudável, do qual resulta não só a compreensão das diferenças culturais e a aceitação de que uma forma não é necessariamente melhor que outra, como também resulta a compreensão de que a cultura não é estática e que durante o percurso de vida, por vezes, é necessário ajustar-nos ao mundo, mudar pensamentos, rotinas, tradições e estilos de vida, etc.

- *Desenvolve atitudes positivas entre gerações.* O desconhecimento de umas gerações em relação às outras, ou melhor o conhecimento que as gerações cada vez mais segregadas e separadas têm umas das outras é o conhecimento fornecido pelos meios de comunicação social, onde frequentemente as pessoas de idade são retratadas como passivas e os jovens como tendo um único interesse - a diversão. A E.I. ao colocar as diferentes gerações em ações ou atividades que partem dos interesses e necessidades comuns a todas as pessoas participantes e em relações de respeito mútuo e não hierárquicas, criam a oportunidade para que as diferentes gerações se conheçam, se desconstruam estereótipos e preconceitos de uma geração em relação à outra, se aumente a tolerância às diferenças e se desenvolvam atitudes positivas entre as diferentes gerações.

- *Fomenta a aprendizagem integrada.* Vivemos hoje numa sociedade complexa e multifacetada, que exige motivação, curiosidade, personalidade, criatividade, inovação, responsabilidade, partilha, cooperação, adaptação constante aos novos conhecimentos e às novas tecnologias, etc. A aprendizagem de hoje, mais do que nunca exige a integração de todos os componentes da personalidade, física, intelectual, emocional, ética (Faure *et al.*, 1972, p. 156), estética e espiritual (Delors *et al.*, 1996, p.245). Requer uma educação holística que aspira “à realização deste sonho eterno: um ser humano perfeitamente realizado vivendo num mundo em harmonia.” (Delors *et al.*, p. 245). A E.I. ao integrar o pensamento, o sentimento e a ação num contexto de suporte e apoio tem um grande potencial para contribuir para o alcance deste objetivo.

- *É uma educação multidimensional.* A educação ao longo da vida afirma que a aprendizagem pode decorrer em todas as dimensões das nossas vidas e que abrange todos os tipos de ensino e aprendizagem, a educação formal, a educação não formal e a educação informal, quer isto dizer que a aquisição de conhecimentos decorre, na escola, no seio da família, durante o tempo de lazer, na convivência comunitária e na vida profissional quotidiana. Como vimos, a E.I. para além de ser colocada em prática através da educação formal, não-formal e informal, também cria um vínculo entre os diferentes tipos de ensino e aprendizagem.

- *Aproxima a escola e a comunidade.* Os programas educativos intergeracionais levam a escola até à comunidade (por exemplo, com programas *service learning*) ou a comunidade até à escola (por exemplo, com programas de *mentoring*). Do reconhecimento dos interesses e necessidades, quer das comunidades quer das escolas, e na procura de respostas a essas necessidades promove-se a coesão social.

- *Permite explorar os interesses e necessidades nas diferentes fases do percurso escolar, de carreira ou reforma.* Todos os indivíduos têm talentos, aos quais nem sempre a educação formal responde. A E.I. é uma forma de responder à diversidade de talentos e simultaneamente uma oportunidade para recuperar e reorientar os indivíduos em todas as fases das suas vidas.

- *Beneficia indivíduos, comunidades e sociedades.* A educação ao longo da vida tem como valores e preocupações fundamentais: os direitos humanos, a tolerância e compreensão mútua, a democracia, a responsabilidade, a universalidade, a identidade cultural, a busca da paz, a preservação do meio ambiente, a partilha de conhecimentos, a luta contra a pobreza, a melhoria da saúde, etc. Tal como vimos anteriormente, os benefícios da E.I. tanto para indivíduos, como para comunidades e sociedades, correspondem a estes valores e preocupações.

- *A E.I. permite, implementar os quatro pilares em que se apoia a educação ao longo da vida* (Bedmar, 2003; Mínguez, 2003; Villas-Boas *et al.*, 2014):

- a. *Ensina a viver juntos:* a E.I. acontece em contacto com os outros, num ambiente de cooperação e participação entre todas as pessoas envolvidas, ensina a diversidade, a tolerância, conserva tradições e a identidade coletiva, favorece a solidariedade, evita a violência e os conflitos, etc.
- b. *Ensina a conhecer:* A E.I. fornece meios para adquirir conhecimentos e para compreender o mundo, desenvolve capacidades profissionais e comunicacionais através do descobrir junto com o outro. Neste processo informa-se, difundem-se notícias e ideias, transmitem-se sentimentos e costumes, etc.

- c. Ensina a fazer: a E.I. desenvolve as competências individuais, através da aprendizagem ativa, colaborativa e experiencial, do trabalho da equipa, do trabalho voluntário, do confrontar e solucionar conflitos, da comunicação empática, etc. E ambiciona que este saber fazer individual influencie o seu ambiente natural e social, melhorando-o.
- d. Ensina a ser: a E.I. procura que as pessoas em contacto com outros se conheçam a si mesmas e se realizem, desenvolvam a inteligência, a responsabilidade, o pensamento crítico e autónomo, a criatividade, a arte, a cultura, e mesmo a espiritualidade no sentido de acentuar o sentimento de pertença à nossa humanidade comum.

### Conclusão

A educação intergeracional é um processo pedagógico que coloca pessoas de diferentes gerações a executarem atividades e tarefas que respondem às suas necessidades e interesses, numa dinâmica de participação, cooperação, interação, intercâmbio e de diálogo intergeracional desenvolvido numa relação igualitária, de tolerância e respeito mútuo. Tem como principal finalidade facilitar e garantir que as pessoas de diferentes gerações aprendam, desenvolvam e compartilhem conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores e se transformem na relação umas com as outras. Todavia a educação intergeracional é um conceito complexo que ainda está em construção e que necessita de mais discussão, de estudos empíricos e de fundamentação teórica, assim como de investimento por parte do Estado, das políticas públicas, das universidades e das pessoas e organizações que trabalham em conjunto e com as populações.

Neste artigo procurámos dar a nossa contribuição demonstrando que a Educação Intergeracional tem múltiplas implicações e benefícios. Ao desenvolver atitudes mais positivas e solidárias entre gerações, ao promover a consciência sobre a diversidade das culturas, ao ensinar as pessoas de diferentes gerações e culturas a viver juntas, a conhecer, a fazer e a ser, ao beneficiar indivíduos, comunidades e sociedades, ao promover o capital social, a cidadania e a coesão social, ao fomentar a educação holística e a educação multidimensional, entre outros aspetos, estamos convictas de que constitui uma abordagem coerente para a realização dos objetivos e desenvolvimento da educação ao longo da vida e uma ferramenta válida para responder aos múltiplos desafios colocados por uma sociedade em grande mudança, com numerosas desigualdades e atravessada por agigantados dilemas, violências, conflitos e paradoxos.

### Referências

- Bedmar, Matías (2003). La educación intergeracional encierra un tesoro. In Matías Bedmar Moreno & Inmaculada Montero García (Coords.). *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (pp. 67-82). Madrid: Dykinson.
- Bittner, Elisabeth (2001). Lifelong learning: implementing a generally accepted principle. In Gillian Youngs, Toshio Ohsako & Carolyn Medel-Añonuevo (Eds.). *Creative and inclusive strategies for lifelong learning: Report of international roundtable 27-29 November 2000*, Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Boström, Ann-Kristin, Hatton-Yeo, Alan, Ohsako, Toshio & Sawano, Yukiko (2001). A general assessment of intergenerational programs initiatives in the countries involved. In Alan Hatton-Yeo & Toshio Ohsako (Eds.). *Intergenerational programmes: Public policy and research implications. An international perspective* (pp. 3-8). Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Boström, Ann-Kristin (2003). *Lifelong Learning, Intergenerational Learning and Social Capital: From Theory to Practice*. Stockholm: Institute of International Education, Stockholm University.
- Boström, Ann-Kristin (2011). Lifelong Learning in Intergenerational Settings: The development of the Swedish Granddad Program From Project to National Association. *Journal of Intergenerational Relationships*, 9 (3), 293-306. Doi: 10.1080/15350770.2011.593439.
- Bressler, Jeanette, Henkin, Nancy, & Adler, Melanie (2005). *Connecting generations, strengthening communities: A toolkit for intergenerational program planners*. Philadelphia, PA: Center for Intergenerational Learning, Temple University.
- Brotto, Fábio (1999). *Jogos cooperativos: o jogo e esporte como exercício de cidadania*. Campinas: Aratebi.
- Butts, Donna (2007). Intergenerational programs and social inclusion of the elderly. In Mariano Sánchez et al. *Intergenerational programs. Towards a society for all ages*. Social Studies Collection, nº 23. (pp. 92-108). Barcelona: "la Caixa" Foundation.
- Clark, Phillip (1999). Service-learning education in community-academic partnerships: Implications for interdisciplinary geriatric training in the health professions. *Educational Gerontology*, 25, 641-660.

- Colleta, Nat (1996). Formal, non formal and informal education. In Albert Tuijnman (Ed.), *Internacional encyclopedia of adult education and training* (pp.22-27). Oxford: Pergamon.
- Cuthill, Michael & Jansen, Danni (2012). Fostering social development and economic prosperity through lifelong learning: first steps in one Australian community. *International Journal of Urban Sustainable Development*, 4(1), 63-75.
- Dave, Ravindra (1976). *Foundations of lifelong education*. Oxford: Pergamon.
- Delors, Jacques, Al Mufti, In´am, Amagi, Isao, Carneiro, Roberto, Chung, Fay, Geremek, Bronislaw, Gorham, William, Kornhauser, Aleksandra, Manley, Michael, Quero, Marisela, Savané, Marie-Angélique, Singh, Karan, Stavenhagen, Rodolfo, Suhr, Myong & Nanzhao, Zhou (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (José Eufrázio Tard.) São Paulo: UNESCO/Edições ASA/Cortez. (Obra original publicada em ano de publicação).
- EMIL (n/d), *European Map of Intergenerational Learning*, website [www.emil-network.eu/](http://www.emil-network.eu/).
- Eurostat (2013). *European social statistics, pocketbooks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Acedido em 6 de outubro de 2015 em <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3930297/5968986/KS-FP-13-001-EN.PDF>.
- Faure, Edgar, Herrera, Felipe, Kaddoura, Abdul-Razzak, Lopes, Henri, Petrovsky, Arthur, Rahnema, Majid & Ward, Frederick (1972). *Learning to be: The World of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Field, John (2013). Learning Through the Ages? Generational Inequalities and Inter-Generational Dynamics of Lifelong Learning. *British Journal of Educational Studies*, 61(1), 109-119.
- Fischer, Thomas, Di Pietro, Barbara, Stoyanova, Vanina, Thymiakou, Glykeria, Strapatsa, Christina & Mitrofanenko, Tamara (2014). Big Foot: Sustainable Regional Development through Intergenerational Learning. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12(1), 75-80. DOI:10.1080/15350770.2014.868780.
- Freedman, Marc (1999). *Primetime: How baby boomers will revolutionize retirement and transform America*. New York: Public Affairs.

- Friedman, Bárbara (1999). *Connecting generations: Integrating aging education and intergenerational programs with elementary and middle grades curricula*. Needham Heights, MA: Allyn Y Bacon.
- Furco, Andrew (2001). Is service-learning really better than community service? In Shelley Billig & Andrew Furco (Eds.). *Service-learning: The essence of the pedagogy* (pp. 23-50). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- García, Jesús (2002). Introducción: Una aproximación al concepto de educación intergeracional. In Jesús García & Matias Bedmar (Coords.). *Hacia la educación intergeracional* (pp. 11-22). Madrid: Dykinson.
- García, Jesús (2003). Espacios de la educación intergeneracional. In Matias Bedmar & Inmaculada Montero (Coords.). *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (pp. 19-37). Madrid: Dykinson.
- Generations United (1994). *Young and old serving together: meeting community needs through intergenerational partnerships*. Washington DC: CWLA.
- Goff, Kathy (2004). Senior to senior: Living lessons. *Educational Gerontology*, 30, 205-217.
- Granville, Gillian, & Ellis, Sue (1999). Developing theory into practice: Researching intergenerational exchange. *Education and Ageing*, 14(3), 231-248.
- Granville, Gillian (2002). *A Review of intergenerational practice in the UK*. Stoke-on-Trent: The Beth Johnson Foundation.
- Hancock, Cynthia, Shenk, Dena & George, Jeena (2013). Balancing Structure and Choice in Intergenerational Service-Learning. *Gerontology & Geriatrics Education*, 34(2), 115-134. Doi: 10.1080/02701960.2012.679371.
- Hatton-Yeo, Alan, Klerq, Jumbo, Ohsako, Toshio & Newman, Sally (2001). Public policy and research recommendations: an international perspective. In Alan Hatton-Yeo & Toshio Ohsako (Eds.). *Intergenerational Programmes: Public Policy and Research Implications. An International Perspective* (pp. 9-17). Stoke-on-Trent: The Beth Johnson Foundation.
- Hatton-Yeo, Alan (2002). Conference report: Connecting generations. A global perspective. In ICIP *International intergenerational conference connecting generations: A global perspective* (pp. 1-48). Keele: UNESCO Institute for Education and Beth Johnson Foundation.

- Hayes, Christopher (2003). An observational study in developing an intergenerational shared site Program. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1(1), 113-132.
- Kalantzis, Mary & Cope, Bill (2012). New learning: a charter for change in education. *Critical Studies in Education*, 53(1), 83-94. Doi: 10.1080/17508487.2012.635669
- Kaplan, Matthew (2001). *School-based intergenerational programs*. Hamburg: UNESCO Institute of Education.
- Kaplan, Matthew, Higdon, Frank, Crago, Nancy & Robbins, Lucinda (2004). Futures festivals: An intergenerational model strategy for promoting community participation. *Journal of Intergenerational Relationships*, 2(3/4), 119-146.
- Karasik, Rona (2005). Breaking the time barrier: Helping students "find the time" to do intergenerational service-learning. *Gerontology & Geriatrics Education*, 25(3), 49-63.
- Lima, Cristina (2008). *Programas intergeracionais: um estudo sobre as atividades que aproximam as diversas gerações*. Campinas: Alínea.
- Lima, Licínio (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"*. São Paulo: Cortez.
- Lirio, Juan, Alonso, David, Herranz, Inmaculada & Arias, Enrique (2014). Perceptions Concerning Intergenerational Education from the Perspective of Participants. *Educational Gerontology*, 40(2), 138-151. Doi:10.1080/03601277.2013.802182
- MacCallum, Judith, Palmer, David, Wright, Peter, Cumming-Potvin, Wendy, Northcote, Jeremy, Booker, Michelle, & Tero, Cameron. (2006). *Community building through intergenerational exchange programs*. Australia: National Youth Affairs Research Scheme.
- MacCallum, Judith, Palmer, David, Wright, Peter, Cumming-Potvin, Wendy, Brooker, Michelle & Tero, Cameron (2010). Australian Perspectives: Community Building Through Intergenerational Exchange Programs. *Journal of Intergenerational Relationships*, 8(2), 113-127. Doi: 10.1080/15350771003741899.
- Manheimer, Ronald (1997). Generations Learning Together. *Journal of Gerontological Social Work*, 28(1-2), 79-91. Doi: 10.1300/J083v28n01\_10.

- Mannion, Greg (2012). Intergenerational Education: The significance of reciprocity and Place. *Journal of Intergenerational Relationships*, 10(4), 386-399. Doi:10.1080/15350770.2012.726601.
- Marx, Márcia, Hubbard, Pamela, Cohen-Mansfield, Jiska, Dakheel-Ali, Maha, & Thein, Khin (2004). Community-service activities versus traditional activities in an intergenerational visiting program. *Educational Gerontology*, 31, 263-271.
- Mínguez, Constanancio (2003). Contenidos y beneficios de la educación intergeneracional. In Matías Bedmar & Inmaculada Montero (Coords.). *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (pp. 39-65). Madrid: Dykinson.
- Montero, Inmaculada (2015). El ámbito de las personas mayores desde la Educación Social. In Andrés Soriano & Matías Bedmar (Coords.). *Temas de pedagogía social / educación social* (pp. 41-61). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Muñoz, Inés (2003). Educación intergeracional: Comunicación entre generaciones. In Matías Bedmar & Inmaculada Montero (Coords.). *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (pp. 125-134). Madrid: Dykinson.
- Newman, Sally, & Sánchez, Mariano (2007). Los programas intergeneracionales: Concepto, historia y modelos. In Mariano Sánchez (Dir.). *Programas intergeneracionales: Hacia una sociedad para todas las edades* (pp. 34-69). Barcelona: Fundación «la Caixa».
- Ohsako, Toshio, (2002). The role of inter-generational programs in promoting lifelong learning for all ages. In Mendel-Añonuevo, Carolyn (Ed.). *Integrating lifelong learning perspectives* (pp. 186- 207). Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Oliveira, Albertina L. (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 43-76.
- Oliveira, Albertina L. (2015). A autonomia na aprendizagem e a educação e aprendizagem ao longo da vida: A importância dos fatores sociológicos. *Revista Práxis Educacional*, 11(20), 165-188.
- Organização das Nações Unidas [ONU] (2013). *World Population Ageing 2013*, New York: United Nations. Acedido em 6 de outubro de 2015 em <http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WorldPopulationAgeing2013.pdf>.



- Pacheco, José Augusto (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.
- Paixão, Maria Paula, Silva, José & Oliveira, Albertina L. (2014). Perspectives on guidance and counselling as strategic tools to improve lifelong learning in Portugal. In George Zarifis & Maria Gravani (Eds.), *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning': A critical response* (pp. 167-176). London: Springer. Doi: 10.1007/978-94-007-7299-1.
- Penick, Jeffrey, Fallshore, Marte & Spencer, Adrian (2014). Using Intergenerational Service Learning to Promote Positive Perceptions about Older Adults and Community Service in College Students. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12(1), 25-39. Doi:10.1080/15350770.2014.870456.
- Powers, Melissa, Gray, Michelle & Garver, Kayla (2013). Attitudes Toward Older Adults: Results from a Fitness-Based Intergenerational Learning Experience. *Journal of Intergenerational Relationships*, 11(1), 50-61. Doi: 10.1080/15350770.2013.755067.
- Ramos, Natália (2005). Relações e solidariedades intergeracionais na família- Dos avós aos netos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(1), 195-216.
- Ramos, Natália (2007). Sociedades Multiculturais, Interculturalidade e Educação. Desafios Pedagógicos, Comunicacionais e Políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 41(3), 223-244.
- Ramos, Natália (2008). Família, Cultura e Relações Intergeracionais In *Actas do Congresso Solidariedade Intergeracional* (pp.315-329). Lisboa, CEMRI, Universidade Aberta, 12-15 de Janeiro 2005.
- Ramos, Natália (2011). Educar para a interculturalidade e cidadania: princípios e desafios. In Luis Alcoforado et al. (Eds.), *Educação e Formação de Adultos. Políticas, Práticas e Investigação* (pp. 189-200). Coimbra: Ed. Universidade de Coimbra.
- Ramos, Natália (2013). Relationships and Intergenerational Solidarities – Social, educational and health challenges. In Albertina Oliveira (Coord.) et al., *Promoting conscious and active learning and aging: How to face current and future challenges?* (pp. 129- 145). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ramos, Natália (2014). Conflitos interculturais no espaço europeu. Perspetivas de prevenção e intervenção. In Helena Pina, Paula Remoaldo, Maria da Conceição Ramos (Eds.). *The overarching issues of the euro-*

- pean space: the territorial diversity of opportunities in a scenario of crisis* (pp. 225-245). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Sáez, Juan (2002). Hacia la educación intergeneracional. Concepto y posibilidades. In Juan
- Sáez (Coord.), *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores* (pp. 99–112). Málaga: Aljibe.
- Sánchez, Mariano, Díaz, Pilar, López, Juan, Pinazo, Sacramento & Sáez, Juan (2008). INTERGEN. *Descripción, análisis y evaluación de los programas intergeracionales en España. Modelos y buenas prácticas. Resumen ejecutivo*. Acedido em 12 de outubro de 2015 em [http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/idi172\\_06ugranada.pdf](http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/idi172_06ugranada.pdf)
- Sánchez, Mariano, Kaplan, Matthew, & Saéz, Juan (2010). *Programas intergeracionales: Guía introductoria*. Madrid: Imsero.
- Sánchez, Mariano & Kaplan, Matthew (2014). Intergenerational Learning in Higher Education: Making the Case for Multigenerational Classrooms. *Educational Gerontology*, 40(7), 473-485. Doi: 10.1080/03601277.2013.844039
- Savater, Fernando (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Simões, António (1979). *Educação permanente e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Simões, António. (1994). Formação contínua e desenvolvimento do adulto. In *Atas do 5º Seminário de A Psicologia na Formação Contínua* (pp.145-161). Universidade de Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- Strom, Robert, & Strom, Paris (2011). A paradigm for intergenerational learning. In Manuel London (Eds.), *Oxford handbook of lifelong learning* (pp. 133–146). New York, NY: Oxford University Press.
- Strom, Robert & Strom, Paris (2015). Assessment of Intergenerational Communication and Relationships. *Educational Gerontology*, 41(1), 41-52. Doi:10.1080/03601277.2014.912454.
- Tam, Maureen (2014). Intergenerational Service Learning Between the Old and Young: What, Why and How. *Educational Gerontology*, 40(6), 401-413. Doi:10.1080/03601277.2013.822201.
- VanderVen, Karen. (1999). Intergenerational theory: the missing element in today's intergenerational programs. In Valerie Kuehne (Eds.). *Under-*

standing what we have created (pp. 33-47). Binghamton: The Haworth Press.

- Villas-Boas, Susana, Oliveira, Albertina & Ramos, Natália (2014). The Inter-generational learning Programs: A new Sphere of Lifelong Education. In *Conference: Local Change, Social Actions and Adult Learning: Challenges and Responses* (pp.36-43). Lisboa: Institute of Educacion: Universidade de Lisboa. ESREA Network on Between Global and Local: Adult Learning and Development.
- Villas-Boas, Susana, Oliveira, Albertina, Ramos, Natália & Montero, Inmaculada (2015b). Elaboração de Programas Intergeracionais. O desenho do perfil comunitário. *Educação, Sociedade & Culturas*, 44, 31-47.
- Ward, Elijah (2012). The Intergenerational Transmission of inspiration: Reflections on the origin of a peer-mentoring project. *Mentoring & tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 99-113. Doi: 10.1080/13611267.2012.645602.
- Zeldin, Shepherd, McDaniel, Annette, Topitzes, Dimitri & Calvert, Matt (2000). *Youth in decision-making: a study on the impacts of youth on adults and organizations*. Chevy Chase, MD: Innovation Center for Community and Youth Development, National 4-h Council.

## Antologia

### O espírito científico na educação permanente

José Mariano Gago

*Nota de apresentação: José Mariano Gago, promotor e protagonista da educação permanente*

José Mariano Gago foi ao longo de toda a sua vida um defensor incansável dos valores e dos princípios da Educação Permanente, desde os seus tempos de estudante até à altura em que exerceu cargos públicos ao mais elevado nível. Durante os anos de jovem adulto que passou fora do país, para escapar a perseguições da ditadura salazarista, Mariano Gago dedicou-se à educação de adultos para imigrantes portugueses, quer nos bairros precários e periféricos de Paris, quer em Genebra, na Universidade Popular.

De regresso a Portugal, restaurada a Democracia, colaborou com a Direcção-Geral de Educação Permanente e, em seguida, com a Direcção-Geral de Educação de Adultos, num período em que produziu uma obra de divulgação científica, "Homens e Ofícios" (patrocinada pela UNESCO), e foi co-autor do relatório da DGEA, "Objectivos, Situações e Práticas de Educação de Adultos em Portugal".

Paul Lengrand, figura maior da Educação Permanente em França e no mundo, reconheceu o profundo saber e o enorme trabalho de Mariano Gago nesta matéria e, por isso, o convidou, em finais de 1978, a integrar uma equipa responsável pela definição das "9 áreas de aprendizagem básica à Educação Permanente". Este projecto veio a culminar com a publicação pelo Instituto UNESCO para a Educação, em 1986, de "Areas of Learning Basic to Lifelong Education".

O Capítulo XI desse livro é da autoria de José Mariano Gago e é apresentado em seguida (pela primeira vez) em tradução para a língua portuguesa.

Alberto Melo

### Introdução: Educação Permanente e Prática Científica

O estado actual das ciências caracteriza-se pelas consequências de distanciamos sociais: crescente distanciamos da concepção e direcção relativamente à execução e utilização; na produção, crescente distanciamos da execução e da criação; especialização e marginalização das actividades criativas, separação dos vários tipos de conhecimento e predominância das ciências como instrumentos de decisão e veículos de comunicação. Assim, a validade do conhecimento fica constringida por normas e instituições científicas. A relação entre ciência e conhecimento torna-se restritiva, existindo somente enquanto forma de dominação pela ciência; é inconcebível, desta forma, que uma qualquer ideia popular possa, mesmo momentaneamente, ser considerada pela ciência.

Historicamente, este desenvolvimento começou como reacção à cultura pré-científica das classes escolarizadas. Mais tarde, esta ruptura foi reinterpretada em termos de conhecimento popular versus ciência e este problema permaneceu nas sociedades industrializadas contemporâneas.

A relação da ciência com a educação e, de um modo mais geral, com a educação popular revela, ainda mais claramente, a divisão do poder e a ausência de uma interacção realmente criativa entre culturas populares e culturas científicas. Esta ausência, que será discutida mais adiante, existe também entre instituições no seio das divisões sociais. O caminho que poderia conduzir ao tipo de aprendizagem capaz de contribuir para a cultura popular não é adoptado pelos cientistas. E os educadores que poderiam concretizar uma tal ligação estão, em geral, demasiado distantes das práticas e das preocupações da ciência. Portanto, o problema possui duas facetas: por um lado, os cientistas não interagem com as representações que alimentam a cultura e a ciência popular; por outro, os educadores, que poderiam desempenhar um papel determinante nesta interacção e diálogo, não têm um real acesso à prática científica.

O afastamento dos cientistas encontra-se decerto ligado às características actuais da produção científica, cujo desenvolvimento não está orientado para abrir vias de participação e uma definição colectiva das técnicas e dos modos de produção.

É difícil imaginar que uma interacção mais criativa entre cultura popular e cultura erudita venha a ocorrer, a não ser que sectores significativos da comunidade científica se envolvam em práticas educativas e sociais. De igual modo, os educadores não conseguirão desempenhar um papel de mediação neste diálogo intercultural se não participarem, eles próprios, na cultura científica.

A interacção de práticas e métodos científicos com a sociedade é geralmente vista em educação como uma simples relação entre conhecimento

e ignorância, entre conhecimento e vazio. Contudo – e este é outro ponto a analisar mais tarde – este vazio, que a educação científica convencional espera preencher, é de facto um tecido cultural, rico e coerente, de ideias e práticas sociais, um parceiro valioso no indispensável diálogo educativo.

A completa separação entre os domínios da ciência e da não-ciência foi essencial para o desenvolvimento da ciência face às formas intelectuais do passado. Porém, no campo da educação, esta clara definição das fronteiras do espírito científico assumiu uma função muito diferente. É usada como escudo para barrar à cultura popular um contacto com a ciência, rejeitando qualquer diálogo entre a maioria da população e as práticas científicas em desenvolvimento.

Aos olhos do público, portanto, a ciência surge como um mundo fechado, eficiente mas incompreensível, e por vezes espectacular. O estatuto social e profissional dos cientistas identifica-os com esta imagem geral; como as suas funções não são diversificadas, os cientistas vivem usualmente dentro do quadro restrito de instituições especializadas e raramente se preocupam com conhecimento produzido e aplicado noutros lugares. Os sistemas educativos, que poderiam também desempenhar o papel de ligação intercultural, restringem-se a ensinar e dedicam-se zelosamente à efectiva exclusão da cultura popular. Como poderiam, então, integrar os elementos e atitudes da prática científica?

A ausência de diálogo na educação científica tradicional para as massas conduz, as mais das vezes, a uma mera transmissão de conclusões ou aspectos formais, sem a devida consideração para com os métodos e conceitos da ciência, constituindo assim um mundo separado de discurso, sem impacto real nas ideias das pessoas comuns. A educação científica tradicional tende ainda a adoptar a forma de conferências, justificando a ausência de diálogo com a imagem distorcida de uma separação radical entre conhecimento científico e conhecimento não-científico gerado fora da ciência. O “know-how” da actividade científica viva, que se encontra mais perto daquelas actividades humanas que pedem uma “ciência do concreto”, perde importância face à imagem discursiva e acabada da ciência ensinada. Não existe uma verdadeira relação cultural entre os vários actores; trata-se antes de uma iniciação dos pagãos no círculo dos abençoados.

O espírito científico parece só ter significado em relação às nossas próprias práticas ou a práticas que nos interessam e às quais temos acesso. Portanto, a educação permanente científica deve ter as suas raízes nas práticas e ideias populares, alargando-as e sugerindo outras abordagens à sociedade e à natureza. Porém, o requisito para uma abordagem verdadeiramente criativa continua a ser a proximidade do conhecimento ao saber-fazer concreto que se adquire na vida quotidiana.

Dentro desta perspectiva, a finalidade principal da educação permanente científica não será produzir cientistas, mas sim enriquecer a cultura

popular e as ideias sociais sobre natureza e sociedade e, ainda, alargar a participação das pessoas na vida social.

A questão das aprendizagens fundamentais no campo da educação permanente científica, tem de ser abordada, portanto, sob o ângulo das práticas correntes em educação não-formal. Não se trata de procurar os alicerces e dados básicos dentro da estrutura organizada de cada ciência, a fim de os utilizar como base de programas educativos. Trata-se, antes, de definir metodologias para investigação a nível local na aquisição e transmissão de atitudes e ideias populares em cada domínio do conhecimento. Deste ponto de vista, as abordagens educativas devem começar por uma análise dos aspectos essenciais dos processos de educação permanente espontânea nos grupos sociais em questão. É, pois, fundamentalmente, um trabalho que envolve inquirição e experimentação.

### Abordagens e experiências

Como pode ser levado a cabo este trabalho? Devemos procurar as respostas, antes de mais e acima de tudo, junto dos participantes em movimentos de educação popular e dos animadores e docentes. A realidade social concreta emerge das suas dificuldades, esperanças e desesperos e revela vias e formas práticas de construir e aplicar conhecimento por parte de pessoas com diferentes horizontes.

É sempre necessário construir novas relações sociais com conhecimento. Estas relações nem são permanentes nem poderão ser compartimentadas ou orientadas para papéis sociais que atribuam a todas as pessoas um lugar definido. A prática dos movimentos de educação popular, que normalmente consideram a aprendizagem em termos de ruptura com as estruturas dominantes de subordinação, choca de frente com a ordem existente das relações sociais e representa uma fonte de conflitos e de questionamento pessoal em áreas muito diferentes das que estão normalmente associadas com o conhecimento. Cada vida individual, na sua identidade cultural e na imagem que se tem dos outros, é modificada por estes movimentos, de tal forma que cada pessoa ganha consciência de que é possível encontrar outros modos de relação com o saber-fazer e o conhecimento dos outros. Assim se cria uma nova sensibilidade cultural.

Como podem, porém, os movimentos sociais tomar posição contra a realidade social dominante e produzir outras formas sociais, mesmo que efémeras, incompletas e marginais, nos seus resultados? Será que estas novas formas sociais e relações sociais prefiguram, de certa forma e nas frechas da velha sociedade, a imagem do seu futuro? E que espécie de realidade é sugerida pelo fracasso (e há sempre fracasso) no desenvolvimento destas novas formas sociais? Todavia, a formação de outras relações sociais

nos movimentos sociais parece preencher, no essencial, a função social de gerar e definir esperança e de mostrar que, de alguma forma e apesar da experiência repetida de falhanço no imediato, uma sociedade diferente é de facto possível, necessária e desejável.

Daqui se depreende que uma análise dos movimentos de cultura popular tem uma relevância directa neste contexto. Para além de qualquer moralidade normativa, uma análise da educação popular pode revelar o verdadeiro papel e o funcionamento das estratégias educacionais. E isto é ainda mais significativo no domínio científico, na medida em que os critérios do pensamento científico parecem definir a cultura das actuais sociedades industriais, com a sua divisão entre culturas populares e culturas “educadas”. A relação da educação com a ciência tem as suas raízes nestes problemas, alguns dos quais serão debatidos na análise que se segue.

### Educação Permanente e Investigação Acção

A investigação acção participativa, que é adoptada por alguns especialistas em ciências humanas, especialmente por geógrafos, sugere novos relacionamentos entre investigação e transmissão de resultados e novas formas de articulação entre investigadores e não investigadores. Também indica como esta forma de investigar pode conduzir à produção de um tipo específico de conhecimento que dificilmente se obteria de outro modo. É uma abordagem particularmente interessante à criatividade e à educação científica. Dado que o objecto desta investigação é a realidade humana da comunidade em estudo, isto é, a evolução do seu espaço e das suas actividades, faz emergir as representações que a comunidade produziu da sua identidade e da sua história. Estas representações, porém, ganham uma forma prática sob o olhar da aldeia ou do bairro e o período de análise coincide com o tempo de aquisição colectiva do conhecimento. Não ocorre aqui o hiato da informação.

E, deste modo, se estabelecem novas relações ao desenvolvimento social. Um exemplo é a escola onde as crianças, juntamente com pais e investigadores, constroem um modelo em pequena escala do que será a aldeia dentro de 50 anos, se continuarem as actuais tendências. A investigação acção pode ser, portanto, não só uma fonte de tomada de consciência colectiva como também um estímulo para a vontade de mudar, um motor de transformação.

Em primeiro lugar, é um diálogo, porque o conhecimento popular se concebe como um objecto de cultura e como um dos pontos de partida para a acção. Os participantes nesta acção são investigadores profissionais, agentes comunitários e cidadãos comuns interessados na descoberta e na aquisição de conhecimento que os afecta directamente. A relação educativa

não é apenas recíproca e também não é discursiva. A linguagem da ciência estruturada só marginalmente entra aqui e a sua função não é impor o silêncio. Quando levanta questões, deve igualmente adquirir e integrar a linguagem do conhecimento popular. O investigador animador está mais directamente em confronto com aprendizagens concretas, para as quais não foi preparado pelo modo de funcionar convencional das estruturas de investigação.

Por outro lado, uma tal construção *aberta* de conhecimento exige que este conhecimento atinja um nível de riqueza e realismo capazes de o justificar socialmente. Não é a utilidade que está em causa, mas sim a capacidade de demonstrar e tornar compreensível aquilo que anteriormente não era visto como realidade compreensível. Ora isto é o oposto da caricatura da ciência, frequentemente desenhada na educação científica popular, uma caricatura da própria abordagem da ciência e do valor que ela atribui a conclusões que, fora da lógica e do raciocínio dos cientistas, parecem não passar de meras palavras mágicas ou máscaras vazias.

### A Pedagogia das representações

O exemplo dado acima pode também servir para ilustrar a importância de estudos das representações sociais em educação científica e para acentuar a utilidade de uma abordagem não compartimentada, temática.

Várias vezes se tem avançado com a noção de pedagogia das representações; e realizaram-se determinadas acções de investigação, especialmente em física, quer com alunos de escolas, quer com adultos em centros de formação profissional. Contudo, estes estudos, tal como as actividades práticas com eles associadas, ainda não corresponderam inteiramente às expectativas. Tal facto pode dever-se ao carácter embrionário dos estudos até agora feitos no campo da sociologia das representações. Sabe-se muito pouco sobre a transmissão e a reprodução social das representações, e quase nada sobre a interacção das representações sociais com o ensino formal. Outro problema, e ainda mais fundamental, é a argumentação habitual relativamente a uma pedagogia das representações, no domínio científico, considerando-a uma via para a identificação das dificuldades epistemológicas dos alunos e dos obstáculos à avaliação da aquisição, por eles, do pensamento científico.

Claramente, esta visão restrita retira à noção de pedagogia das representações os seus valores principais, a saber, os de estabelecer, numa forma rigorosa e controlada, um diálogo entre o conhecimento do aluno e o do professor; os de clarificar as representações sociais que o professor transmite, em paralelo com os seus ensinamentos científicos; e, finalmente,

os de testar a análise da realidade ao fazer apelo às representações sociais relativamente aos fenómenos naturais e à tecnologia.

Um exame crítico da filosofia formalista e restritiva em educação científica (com a sua elitista rejeição do diálogo e a sua negação do saber-fazer e da *ciência do concreto*) torna-se imperativo se se pretender demonstrar que os não cientistas (ou seja, quase toda a gente) podem *saber* e até interagir dentro da sua cultura com métodos e abordagens próprios da actividade científica.

### A pedagogia de complexos temáticos

Na prática da educação permanente, é de notar que se definem objectos difíceis de analisar e que a sua riqueza cultural deriva precisamente desta relação com um conhecimento complexo e intercultural. A ênfase que a educação tradicional coloca na abordagem analítica à aquisição do conhecimento (com a consequente dificuldade de encarar a complexidade do concreto) é diametralmente oposta ao processo de aquisição do conhecimento tal como foi tratado pelos movimentos de educação popular, em que a motivação é antes de mais provocada pelo saber-fazer e pela compreensão de processos concretos. A prática tradicional de acumulação do conhecimento pressupõe um corpo final de conhecimento. A escola encarrega-se do tempo de aprendizagem dos alunos, dado que o lento processo de acumulação analítica exige que cada unidade de tempo separada, do ponto de vista do aluno, se torne uma necessidade no tempo global do sistema escolar. De facto, o único campo de aplicação para este processo de aprendizagem seria uma educação prosseguida na sua totalidade até aos níveis mais elevados; isto é, uma educação que, de facto, é vivida por muito poucos estudantes dentro do sistema actual.

Considerar os problemas complexos do concreto como pontos de partida conduz a duas consequências principais. A primeira deriva do carácter específico e local do concreto. A pedagogia dos *complexos* – para usar uma velha expressão dos anos 20 (Pistrak et al.) baseada em temas de trabalho integrado alcança universalidade e conhecimento extensivo através da profundidade do conhecimento sobre os objectos do quotidiano e através da diversidade de práticas acessíveis. Isto é, de novo, o oposto dos sistemas doutrinários dominantes, em que a realidade social, técnica e cultural da escola e da comunidade só aparece sob a forma marginal de escolha de *exemplos*. A segunda consequência da abordagem concreta da educação permanente é o papel importante que atribui à educação contextual, isto é, à educação em que se pode estabelecer um diálogo sobre actividades e temas que não sejam apenas um produto escolar. A educação a distância, por exemplo, através dos *mass media*, deve estar associada com formas locais de actividade para

que possa enraizar-se num genuíno movimento de aprendizagem e apropriação da realidade. Os *mass media*, separados do diálogo educativo com o contexto, tendem a transformar-se num mundo de sugestões e apropriações imaginárias, de clichés e de estrelas.

### Questões fundamentais

#### *Ciência erudita*

Levar a ciência ao povo é o modelo clássico da disseminação para um esclarecimento generalizado. A ciência é a essência do pensamento contemporâneo, representa o único antídoto às crenças, superstições e práticas de magia e é o motor do progresso técnico e da cidadania social. Neste sentido, a aquisição do espírito científico aparece como a linha de orientação e o objectivo central da educação contemporânea.

Por muito fortes que sejam estes argumentos, é contudo necessário considerar que os benefícios e as consequências da difusão do espírito científico se sobrepõem a um contexto social vivo que, ele próprio, produz, age e conhece. Uma concepção restritiva da educação tradicional, que negue qualquer conhecimento que seja exterior às ciências (cujo discurso a educação deve transmitir), é indefensável na educação permanente, que se ocupa da cultura das comunidades de adultos, onde a vida não está confinada aos espaços, agendas e actividades da educação formal.

Isto levanta o problema do conhecimento exterior às ciências e do seu estatuto, isto é, o estatuto que os agentes da educação permanente lhe queiram dar relativamente ao conhecimento científico. Ao mesmo tempo, o próprio estatuto da ciência e o papel da aquisição geral do espírito científico são objecto de questionamento. Em que consiste, realmente, o objectivo da *aprendizagem científica* no processo educativo? Significa aquisição de informação ou significa aprendizagem de métodos e atitudes? O que torna o objectivo da aprendizagem científica tão específico e diferente da estruturação e transmissão de conhecimento fora da educação socialmente organizada?

Neste contexto, não surpreende redescobrir que toda a pedagogia é, basicamente, uma reflexão sobre o processo de aquisição de conhecimento e que, na educação permanente, um dos problemas fundamentais é o do relacionamento entre culturas populares e culturas “educadas”. Daí que o papel da cultura científica nas culturas populares tenha de ser cuidadosamente analisado, dada a grande importância que é dada à ciência pelas instituições e o prestígio de que disfruta nas sociedades contemporâneas.



É de facto difícil proceder a uma análise equilibrada. Na realidade, sabe-se mais da forma como algumas culturas “primitivas” pensam sobre a natureza do que das representações sociais que a maioria dos habitantes de uma grande cidade industrial associa à tecnologia e aos fenómenos naturais. Estas representações fazem parte da cultura popular, esquecida e eclipsada pelo discurso científico, que, como se imagina, representa o conhecimento.

Todavia, esta tendência corrente para ignorar a cultura popular (ao considerá-la simplesmente como a cultura de sociedades industrializadas supostamente baseadas no discurso científico) torna impossível considerar a cultura popular como um parceiro no processo de educação científica. Porém, a imagem de cultura popular implícita nesta atitude está distorcida. As culturas populares das sociedades industrializadas são descritas numa forma que sublinha a sua expressão colectiva, atitudes sociais e comportamento, sem uma referência às representações, que, de facto, ocupam tacitamente o lugar do discurso científico. A educação tem também a função de preencher este intolerável espaço vazio.

Qual é o significado cultural da aprendizagem científica transmitida pela escola à maioria dos seus alunos, isto é, àqueles que só completam o ensino obrigatório? Como é que esta aprendizagem científica se relaciona com a ciência do concreto, na vida de todos os dias? Será que as actividades escolares denominadas “ciência” contribuem para a construção de um espírito científico, específico e distinto do conhecimento comum? Que representação possuem os educadores do espírito científico, que é o objectivo prioritário do ensino científico? Que ideia fazem da “ciência do concreto”, que domina “todas as artes da civilização e, em particular, da agricultura?” (Lévi-Strauss, 1962)

A ciência ensinada na escola cobre alguns *resultados* das ciências naturais, geralmente apresentados numa forma descritiva; alguns modos de *operação* característicos das sociedades industrializadas (em especial, observação sistemática, prática da mensuração, etc.); a *terminologia* e as *classificações* de algumas ciências; e a aquisição e prática de algumas estruturas e operações matemáticas. Por outras palavras, cobre a transmissão do conhecimento descritivo, uma introdução ao discurso da ciência e um esforço para desenvolver competências em observação sistemática, registo e interpretação de fenómenos.

Consequentemente, o *espírito científico* instilado na escola, mesmo nos melhores exemplos de educação tradicional, não difere daquele que está envolvido em qualquer processo organizado de aquisição de conhecimento. Se se comparar a educação científica na escola com a educação que um jovem camponês adquire diariamente no trabalho do campo, as maiores diferenças que emergem são o papel dominante da escrita na escola, a importância atribuída às palavras e uma descrição de fenómenos que não são

directamente verificáveis. Em rigor, diferentes tipos de competências também são transmitidas, mas o conhecimento agrícola, que é uma verdadeira “ciência do concreto”, é infinitamente mais controlável, socialmente controlável, do que o conhecimento dispensado na escola, que é um repositório de resultados, observações e interpretações produzidos algures. O que resta então do espírito científico, iluminado pela própria natureza da investigação científica, que a escola devia difundir para benefício de todos os alunos?

A educação científica geral e tradicional não é uma educação para a investigação científica. Contribui apenas para a imagem que a cultura contemporânea tem do mundo e, na melhor das hipóteses, para a aprendizagem da observação e interpretação sistemáticas. Isto é insuficiente, por duas razões. Primeiro, a barreira cultural, o desprezo de classe pela aprendizagem do concreto fora da educação escolar. Esta atitude classista gera frequentemente situações absurdas, tais como “maus” alunos a cair de sono e incapazes de compreender a análise dos movimentos periódicos em física, mas que, ao deixar a escola, podem desmanchar e voltar a montar os motores dos seus motociclos, cujo funcionamento não tem segredos para eles. Em segundo lugar, a ausência, na educação científica tradicional, de qualquer desenvolvimento de compreensão científica. A ciência ensinada na escola é pré-fabricada. Comparada com a ciência do concreto, é empobrecedora.

Embora se tenham introduzido, em muitos países, importantes reformas na educação científica tradicional, o seu contributo principal foi “dar animação” à velha educação, aproximá-la de uma real iniciação à investigação. Na perspectiva da educação permanente, porém, estão por concretizar as suas principais exigências, isto é, a exigência que a escola se ocupe do domínio do concreto perceptível. Esta é, com efeito, uma das razões principais para o falhanço da escola no que se refere ao ensino da ciência. Não é por acaso que as disciplinas, especialmente a matemática, desempenham um papel tão decisivo. A medida do relacionamento prático dos alunos com o concreto perceptível e do conhecimento abrangente que mais tarde poderão aplicar nas suas profissões é determinada, em última análise, pela respectiva origem social. E daí que a educação científica tradicional seja um excelente instrumento para a exclusão selectiva dos alunos oriundos das camadas sociais mais baixas.

#### A ciência do concreto

Em oposição às ideias correntes, os antropólogos têm sublinhado a natureza lógica e bem estruturada da ciência do concreto, que tende a dar demasiada atenção ao determinismo, numa tentativa prematura de construir um cosmos inteiramente coerente. Por isso, deram relevo às “verdadeiras antecipações da ciência do concreto”, isto é, “a ciência em si e os métodos e resultados que a ciência só assimila num estado avançado do

seu desenvolvimento, dado que o homem enfrentou em primeiro lugar a tarefa mais difícil: a sistematização dos factos perceptíveis que a ciência negligenciou durante muito tempo e só agora começou a reintegrar na sua perspectiva” (Lévi-Strauss, 1962).

Estas análises exigem que se considere a importância da ciência do concreto na vida quotidiana das sociedades industriais de hoje e que se redefina o objectivo do desenvolvimento do espírito científico. Também revelam a ambiguidade e confusão que se criam quando se procura identificar o desenvolvimento *educativo* do espírito científico com o contexto *histórico* da evolução das ciências modernas.

Nas sociedades em que o desenvolvimento económico se baseia fortemente no progresso científico e tecnológico, o conhecimento, análise e métodos de observação da maioria da população estão ainda muito mais próximos da ciência do concreto (ou seja, dos modos de interpretação e compreensão da experiência sensorial) do que dos métodos da investigação científica.

Como já ficou dito, esta situação não entra em conflito com o facto de “os modelos teóricos propostos por cientistas profissionais se tornarem, em alguma medida, os equipamentos intelectuais de um vasto sector da população. Contudo, os fundamentos da pessoa comum para aceitar os modelos apresentados pelos cientistas não diferem geralmente dos do jovem camponês africano quando aceita os modelos propostos pelos seus anciãos. Em ambos os casos, os proponentes são referidos como agentes reconhecidos da tradição. No que respeita às regras que guiam os próprios cientistas na aceitação ou rejeição de modelos, essas raramente fazem parte dos equipamentos intelectuais da população em geral. Apesar da aparente modernidade dos conteúdos da sua visão do mundo, a pessoa comum ocidental raramente é mais “aberta” ou mais “científica” nas suas concepções que um membro de uma aldeia tradicional africana” (Horton, 1971).

Embora as afirmações anteriores devam ser diferenciadas e articuladas, não só com a gama completa de problemas sociais, em que o conhecimento parece estar directamente ligado com possibilidades reais de mudança, mas também com as possibilidades *sociais* de desenvolver uma consciência crítica relativamente a tradições e fontes de autoridade, não deixam, contudo, de conter uma crítica importante a uma das representações correntes do pensamento pedagógico convencional. De facto, o que se considera muitas vezes como continuidade social, entre a “cultura científica” e a cultura real das pessoas não é muito mais que uma continuidade mítica que foi estabelecida, na base de divisões e clivagens sociais, por instituições culturais e, em primeiro lugar, pela escola.

Nos modos mágicos de pensamento, as características perceptíveis dos objectos podem ser associadas com propriedades escondidas. Um exemplo clássico é o da semente em forma de dentes que se supõe ser eficaz

contra a “dentada” da serpente; esta atitude “é, sem reservas, melhor que a indiferença a qualquer conexão; uma classificação, embora heteróclita e arbitrária, salvaguarda a riqueza e diversidade do universo. Ao decidir que tudo deve ser tomado em conta, facilita o processo de memorização” (Lévi Strauss, 1962).

Embora culturalmente diferente, esta atitude aproxima-se da de um urbano europeu, que, ao ser questionado como interpreta a queda de um prego ou de uma folha de papel, associa uma velocidade maior com um peso maior e, quando confrontado com a contradição inerente na velocidade desigual de queda de duas folhas de papel idênticas, se uma delas for amassada em bola, insiste na coerência do seu raciocínio porque imagina que um bocado amassado de papel se tornou mais pesado por ter acumulado ar nas suas pregas.

É, contudo, um enorme erro associar pensamento não-científico com o caos socialmente inútil que caracteriza a falta de interesse pela observação dos fenómenos. Como regra, não é esse o caso. Além disso, é importante notar que a educação científica tradicional é mais imposta pela autoridade e pela prova isolada do que pela reorganização da experiência sensorial antes interpretada de forma diferente.

Repetindo, a ciência tal como é ensinada aparece demasiado pobre e esquemática, baseada que está num discurso autocentrado que não responde adequadamente às legítimas aspirações da curiosidade científica muito real do aluno, que derivam do seu questionamento sobre o concreto perceptível. Uma resposta apropriada a esta necessidade exigiria uma preparação elaborada e pluridisciplinar dos docentes que lhes transmitisse uma verdadeira competência para analisar o concreto perceptível e para reinterpretar a experiência comum. Também seria necessário deixar de excluir da escola a ciência do concreto. Na perspectiva da educação permanente, tal exclusão é intolerável e deriva de um imperativo social de subordinação e repressão da cultura popular. Para mais, esta atitude assenta numa visão tendenciosa e incorrecta do progresso científico.

Merecem especial atenção dois outros pontos relacionados com esta análise: a questão do conteúdo real da ciência do concreto no contexto urbano das sociedades industrializadas (e, portanto, científicas); e o papel exploratório atribuído aos mecanismos da ciência do concreto no desenvolvimento da ciência “erudita”.

O primeiro ponto, o conteúdo da ciência do concreto em contextos urbanos, é difícil de resolver no estado actual da investigação. Não há uma ligação estreita entre actividades educativas e investigação social no domínio cultural. Estamos mais familiarizados com a ciência do concreto das comunidades índias da região amazónica do que com a do empregado de escritório, operário da construção civil ou alfaiate numa grande cidade industrial.

Superficialmente, podemos evocar o conteúdo predominantemente rural que está associado à interpretação e organização do mundo sensorialmente perceptível e à inquietação que se sente perante o equivalente urbano, em que um conhecimento inadequado da natureza e do mundo agrícola é compensado pelo conhecimento operacional necessário para a vida na cidade. A ciência urbana do concreto cobre as relações socialmente determinadas entre indivíduos, assim como as técnicas e operações utilizadas na cidade ou no trabalho de todos os dias. Comparada com a “unidade” da agricultura e dos artesanatos, esta ciência urbana do concreto aparece excessivamente rudimentar e contingente. Possui também um fraco poder, dado tratar com relações que se desenvolvem fora do seu controlo e procura compreender objectos e operações que são produzidos numa outra linguagem, a do conhecimento técnico e científico. Todavia, a própria aspiração a uma sociedade não dominada por separações sociais e mecanismos de dominação e alienação parece assentar na apropriação de uma realidade que é externa à ciência do concreto. Este é o objectivo do que pode chamar-se educação científica, compreendida, não como uma estratégia escolar, mas como uma realidade social difusa, que, em graus variados, existe de forma permanente e atravessa todas as sociedades industrializadas.

O segundo ponto refere-se à relação entre investigação científica e métodos da ciência do concreto. A função dos modelos fenomenológicos no desenvolvimento da investigação científica pode servir de ilustração.

Num famoso exemplo retirado da história da ciência, Bachelard lembra a *metáfora* que associa as propriedades magnéticas do ferro com o poder absorvente das esponjas. Fá-lo a fim de demonstrar como uma tal metáfora, tomada literalmente como explicação de fenómenos, travou o progresso científico no desenvolvimento da ciência do magnetismo durante o século XVIII na Europa.

Este exemplo é dado à luz da actividade científica contemporânea, não para contestar o uso da noção de esponja como *chave* para a exploração, mas para contestar a sua redução a mera metáfora. O obstáculo epistemológico deriva da impossibilidade de transformar esta metáfora em modelo.

No pensamento pré-científico, a metáfora desempenha o papel de antecipar o que se tornará mais tarde um modelo de interpretação (e que, contrariamente à metáfora, provoca um grande número de consequências verificáveis); isto deve-se ao facto de o seu contexto cultural ser ainda pobre e de ser impossível construir instrumentos teoricamente rigorosos com base nesta iluminação inicial que poderá eventualmente conectar a metáfora com a realidade experimental. Contrariamente à crença corrente, não é verdade que as metáforas criativas sirvam apenas, na ciência contemporânea, como meras ilustrações *a posteriori* da teoria. Muito pelo contrário, as representações podem desempenhar um papel revelador como catalisadores

de criação através da via (quase concreta) como organizam e classificam fenómenos.

Aquilo a que chamamos hoje fenomenologia na prática científica é este método de organizar fenómenos e desenhar modelos incompletos, seja na ausência de uma teoria geral ou devido ao fracasso na aplicação de uma tal teoria. Os aspectos metafóricos do modelo são apagados pela possibilidade e necessidade de explorar um tal modelo através de mecanismos claramente definidos.

Nos círculos de investigação, tem circulado por toda a parte a seguinte “piada”: “uma teoria é algo que pode ser demonstrado como falso”. Isto ilustra os limites conceptuais relativamente à noção de modelo, que, estando restringido a uma determinada parte da realidade, aumenta o número possível de variações e, deste modo, reduz a sua necessidade e rigor global. Por outro lado, a criatividade deriva de modelos que lhe fornecem ideias chave para a exploração da realidade. De uma maneira semelhante à da ciência do concreto, estes modelos organizam relações provisórias e escrevem a “memória” dos fenómenos. Se pudermos retirar daqui uma conclusão, será que – com todos os limites impostos pela diversidade dos contextos – no seu processo criativo, a *ciência integra* métodos e vias que são típicos da ciência do concreto, na medida em organiza a experiência sensorial.

A ideia inicialmente proposta surge agora justificada. Existem duas abordagens para a exploração da realidade. São simultâneas, estreitamente interligadas e indissociáveis, se considerarmos a educação científica de uma maneira realista.

#### *Aprender, para quê?*

A primeira questão fundamental, analisada no que ficou atrás escrito, refere-se às relações entre a ciência do concreto e a ciência “erudita”, a rede de interdependências de diversos tipos de conhecimento e de modos de conhecimento. O objectivo foi mostrar os alicerces das ideias educativas apresentadas na primeira parte deste artigo, dentro de uma perspectiva de educação permanente.

A segunda e última questão, que diz respeito aos alicerces dos estudos sobre perspectivas educativa, cobre as relações das comunidades populares com as técnicas e o conhecimento científicos: aprender para quê?

Esta pergunta pode chocar. No entanto, a civilização tecnológica constitui um espaço social dentro do qual as pessoas e as comunidades de base se encontram totalmente desprovidas de poder para alterar as condições da sua existência. Neste espaço, as divisões sobre as quais assentou historicamente a ciência voltam a emergir na forma de acção e conhecimen-

to, sendo aqui o facto dominante a exclusão da maioria da população das funções de concepção e planeamento.

Esta destituição fundamental revela a contradição relativa ao espírito científico que está inerente numa sociedade tecnológica em que a maioria dos cidadãos não possui meios reais de criar conhecimento e de controlar desenvolvimentos, mas é, ao mesmo tempo, confrontada constantemente com a tecnologia e a racionalidade científica de objectos e de operações.

Este problema é frequentemente considerado como sendo paralelo à análise clássica da dominação cultural. Seguindo este modelo, pode dizer-se que culturas populares, que são essencialmente culturas dominadas, ficam estranguladas por esta dominação. Para poderem sobreviver, resistem às investidas da cultura dominante. As culturas populares possuem a sua verdade própria, mas este facto é escondido e distorcido sob o peso da dominação de formas estrangeiras. A resistência contra esta dominação procura preservar a autenticidade e, em última análise, libertar a cultura popular dos constrangimentos da dominação.

Este modelo analítico, de que se traça aqui apenas um esboço geral, derivou das questões culturais contidas nas lutas contra o colonialismo, mas serve muitas vezes como interpretação dos problemas das diferentes culturas dentro das sociedades industrializadas. Não se pretende aqui entrar em debate sobre esta metodologia: a questão será encarada de outro ponto de vista, nomeadamente, o da absorção (real ou simbólica) do conhecimento técnico e científico pela cultura popular.

Existem dois padrões principais de existência da cultura popular. Por um lado, o que expressa directamente as consequências da destituição fundamental na vida social. Neste padrão, as classes populares parecem estar dependentes e dominadas, uma fonte de comportamento cultural fragmentário que realiza um desenvolvimento técnico e científico como um destino incoerente. Este é um modelo *passivo* de existência, em que a cultura popular, privada de um conhecimento efectivo da realidade, tem de fazer apelo à percepção simbólica ou imaginária.

Por outro lado, existe um modo *activo*, que corresponde quase sempre a movimentos sociais de importância variada. Caracteriza-se por uma real apropriação através da aquisição de conhecimento e acção, muitas das vezes orientadas para a transformação do concreto através de novas e efémeras formas, cujo alcance e funções foram já discutidas (Secção 2). Neste padrão, a ideia de uma cultura popular estática que só existe sob dominação e cuja autenticidade consiste na preservação defensiva (isto é, a ideia de um património como cerne da cultura popular) é substituída pelas práticas culturais que emergem e ganham vida nos movimentos de educação popular.

A apropriação directa da realidade tecnológica, uma das principais fontes de inspiração dos movimentos populares contemporâneos, revela a

complexidade e a inventividade que estão por trás da aquisição e desenvolvimento da eficiência e viabilidade, na perspectiva de uma nova sensibilidade cultural destes movimentos.

Em contraste, o campo de acção do qual e contra o qual brotam estas formas culturais activas é o campo da aquisição imaginária de objectos e operações.

Em primeiro lugar, é a evolução tecnológica de objectos, fomentada por mecanismos económicos e orientada para “a proliferação de elementos não-estruturais”, que engendra o excessivo temor do progresso tecnológico, assim como uma incapacidade para conceber uma compreensão real das tecnologias e dos factos científicos.

Para lá dos objectos, existe a realidade “científica” das operações. Reduzidas à contingente codificação de elementos não essenciais, estas operações assemelham-se a processos rituais. “Instruções de uso” são o modelo mesmo de acesso ao objecto técnico, através de códigos e da transposição da sua racionalidade ao nível das regras operacionais. O televisor nada contribui para a descoberta das ondas electromagnéticas, sintonização, amplificação, exame de uma válvula de raios catódicos ou fluorescência do mostrador. Em vez disso, é um conjunto de operações: desembrulhar, colocar no sítio apropriado, desenrolar e ligar o cabo, depois de verificar a voltagem, carregar no botão e nos botões de pré-selecção indicados no painel.

Não é, pois, surpreendente que, no meio de um mundo altamente técnico, cuja racionalidade foi desviada e transformada em ritos de utilização, as pessoas sintam a atracção mágica do “miraculoso” e acreditem firmemente na eficácia concreta da execução correcta das operações secundárias.

Discos voadores, marcianos, naves espaciais de outras galáxias – são tudo produtos da mesma irracionalidade intrínseca, conduzindo à mesma perda de realidade que a causada pela misteriosa aparição de objectos técnicos e produções científicas. E, num mundo onde, devido aos desvios para aspectos secundários e não essenciais, a ordem e a racionalidade dos processos científicos são percebidos como incoerentes, parece não haver necessidade para uma coerência que iria destruir o poder divinatório dos horóscopos (geralmente produzidos por meios técnicos de incontestável prestígio), que associam o destino de uma pessoa à sua data de nascimento.

Esta linha de pensamento pode também explicar a profusão e o sucesso da ficção científica. Revela as ansiedades e dúvidas das sociedades industriais, transpostas para uma cena dominada pela ciência e tecnologia. Tal como os seus heróis, o leitor de ficção científica conhece e domina o pensamento científico da época imaginária da história. Além disso, a acção na ficção científica, ao criar os poderes extraordinários de uma suposta tecno-

logia, faz detonar na imaginação uma espécie de indício da destituição real que o leitor vivencia no dia-a-dia, mas que, sendo apresentada simbolicamente, revela a face inversa de uma realidade mágica. Como se tudo, finalmente, se tornasse claro e simples.

Tradução assegurada pela APCEP – Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente ([www.apcep.pt](http://www.apcep.pt))

### **Conclusão**

Numa aldeia portuguesa, as crianças fazem e usam brinquedos técnicos que representam instrumentos comuns na localidade, como balanças, arados, moinhos. Tornam-se donos destes instrumentos, reduzidos a uma escala que é comensurável com o tamanho das crianças, graças a uma longa familiaridade com os processos do seu fabrico e da maneira como operam. Embora não desempenhem as funções socialmente produtivas das coisas reais, no jogo, funcionam da mesma forma e a criança aprende os segredos técnicos destes instrumentos de produção. Por conseguinte, possui um conhecimento técnico real.

Pode argumentar-se que se trata de um exemplo marginal, associado a tecnologias obsoletas e representando uma espécie de “Paraíso Perdido” nas brumas da velha sociedade. O que é decerto verdade. Porém, apesar das conotações ultrapassadas pelo tempo, este exemplo pode revelar os aspectos essenciais de uma real apropriação do conhecimento e da criação que os movimentos de cultura popular produzem dia após dia.

Pode, no entanto, o poder criativo da educação permanente ajudar a superar os obstáculos sociais que impedem as pessoas de atingir um nível, mesmo remoto, das capacidades a que aspiram? A criatividade pode mudar o mundo e a vida de todos, derrubando a servidão inerente a um mundo alienado e às divisões sociais. E, se ela falhar, que outra forma de acção social poderá tomar o seu lugar?

### **Referências**

- Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, 1972.
- Horton, R. 'African Traditional Thought and Western Science'. In Young, M. *Knowledge and Control. New Directions in the Sociology of Education*. Londres, Collier-MacMillan Ltd, 1971.
- Lévi-Strauss, C. *La pensée sauvage*. Paris, Plon, 1962.
- Pistrak, M. M. *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*. Paris, Desdée de Brouwer & Cie S.A., 1973.

## Abstracts – Résumés

---

### Lifelong Learning Comes of Age: Intergenerational Perspectives Alexandra Withnall

**Abstract:** Although subject to considerable debate, the potential of lifelong learning to promote social inclusion and cohesion within ageing populations, means that it has come to feature in range of policies at all levels. Within this framework, intergenerational learning has a particular appeal. However, different concepts of generation have spawned a diverse literature. There is also an expanding range of accounts of practice in different countries. New forms of intergenerational learning such as acquiring digital literacy skills and new settings such as universities and the workplace are discussed. It is argued that what is now required is an appropriate theoretical framework within which to explore emerging issues together with better insights into cognitive changes as people age. Questions of knowledge transmission and power and the need for cultural sensitivity in intergenerational learning are also addressed. It is concluded that intergenerational learning has much to offer within the context of lifelong learning.

**Keywords:** lifelong learning, intergenerational analysis

### A Aprendizagem ao Longo da Vida Atinge a Maturidade: perspectivas intergeracionais Alexandra Withnall

**Resumo:** Embora sujeito a um considerável debate, o potencial da aprendizagem ao longo da vida para promover a inclusão social e a coesão das populações idosas passou a figurar num vasto leque de políticas públicas e em diferentes níveis. Neste enquadramento, a aprendizagem intergeracional tem um apelo particular, embora, diferentes conceitos de geração tenham originado uma literatura científica diversificada. Assiste-se também a um número crescente de relatos de práticas em distintos países. São discutidas novas formas de aprendizagem intergeracional, como a aquisição de competências de literacia digital, e novos contextos de aprendizagem, como as universidades e o local de trabalho. Argumenta-se que o que agora é necessário é um quadro teórico que seja apropriado para explorar questões emergentes juntamente com um melhor entendimento das mudanças cognitivas que ocorrem com o envelhecimento. Também são abordadas questões relacionadas com a transmissão de conhecimento e com o poder, bem como a problemática da sensibilidade cultural na aprendizagem intergeracional. Conclui-se que a aprendizagem

José Mariano Gago

intergeracional tem muito para oferecer no contexto da aprendizagem ao longo da vida.

**Palavras-chave:** aprendizagem ao longo da vida, análise intergeracional

### Adquisiciones de la Edad y Aprendizaje a lo largo de la vida: perspectivas intergeneracionales Alexandra Withnall

**Resumen:** Aunque sujeto a un considerable debate, el potencial del aprendizaje a lo largo de la vida para promover la inclusión social y la cohesión con poblaciones de mayores ha significado su consideración política en distintos niveles. En este planteamiento el aprendizaje intergeneracional tiene un interés particular. Ahora bien, los diferentes conceptos de generación han originado una literatura científica diversificada. Existen también un conjunto de prácticas en expansión en diversos países. Nuevas formas de aprendizaje intergeneracional, como es la adquisición de competencias de alfabetización digital y nuevos escenarios, como son las universidades y el puesto de trabajo, son discutidos. Se argumenta que ahora lo más necesario es un referencial teórico que sea adecuado para explorar las cuestiones emergentes junto con un mejor entendimiento de los cambios cognitivos que ocurren con el envejecimiento. Cuestiones relacionadas con la transmisión de conocimiento y de poder, así como la sensibilidad cultural en el aprendizaje intergeneracional son igualmente discutidas. Se concluye que el aprendizaje intergeneracional tiene mucho que ofrecer en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida.

**Palabras-clave:** Aprendizaje a lo largo de la vida, análisis intergeneracional

---

### Mentality and Intergenerationality as Framework Conditions of 'Lifelong Learning'. Conceptual consequences of a multi-generational study in East Germany Peter Alheit

**Abstract:** The contribution by Peter Alheit is based on a comprehensive qualitative multi-generational study carried out in East Germany. Its target is the reconstruction of the individual processing of dramatic historico-political breaks in 20<sup>th</sup> century German history and the identification of varying intra-familial patterns of tradition. The result appears to be provocative: across the social environments analysed, by far the larger part of the sample shows social orientations and attitudes to remain practically unchanged between the generation of grandparents and that of grandchildren. Alheit speaks of an 'intergenerational resistance to modernisation' which was characteristic of the East German society. The author uses this finding as the basis for an interesting broadening of the theoretical concept of 'lifelong learning': it seems that educational processes throughout a life-span can only be



adequately understood if underlying mental structures and intergenerational practices of tradition are systematically taken into account.

**Keywords:** East Germany, mentality, intergenerationality, biographicity, resistance to modernisation, lifelong learning

**Mentalidade e Intergeneracionalidade como referencial da Aprendizagem ao Longo da Vida - Consequências conceituais de um estudo multigeracional na Alemanha de Leste**

Peter Alheit

**Resumo:** O contributo deste texto baseia-se num estudo qualitativo multigeracional e abrangente realizado na Alemanha de Leste. O texto tem como objetivo reconstruir a forma como são individualmente processadas as dramáticas transformações histórico-políticas na história alemã do século vinte e também identificar os diferentes padrões de tradição intrafamiliares. O resultado parece ser provocatório: nos diferentes ambientes sociais analisados, e na maior parte da amostra, as atitudes e orientações sociais permanecem praticamente inalteradas entre as gerações dos avós e dos netos. O autor fala de uma 'resistência intergeracional à modernização' que era característica da sociedade da Alemanha de Leste. Alheit baseia-se nestes resultados para proceder a um interessante aprofundamento do conceito teórico de aprendizagem ao longo da vida: parece que os processos educacionais ao longo da vida só podem ser adequadamente entendidos se se tiver em conta de forma sistemática as estruturas mentais e as práticas de tradição intergeracionais subjacentes.

**Palavras-chave:** Alemanha de Leste, mentalidade, intergeracionalidade, biograficidade, resistência à modernização, aprendizagem ao longo da vida

**Mentalidad e Intergeneracionalidad como marco referencial del aprendizaje a lo largo de la vida – consecuencias conceptuales de un estudio multigeracional en Alemania del Este**

Peter Alheit

**Resumen:** La contribución de este texto está basado en un estudio cualitativo comprensivo de carácter multigeracional desarrollado en la Alemania del este. Su objeto es la reconstrucción del procesamiento individual de rupturas histórico-políticas dramáticas en la historia alemana del siglo veinte y la identificación de variaciones intrafamiliares en los patrones de la tradición. El resultado se presenta provocador: a lo largo de los ambientes sociales analizados, y en la mayor parte de la muestra, las actitudes y orientaciones sociales permanecen prácticamente inalteradas entre las generaciones de abuelos y nietos. El autor habla de una 'resistencia intergeneracional a la modernización', que ha sido característica de la sociedad de Alemania del Este. Alheit utiliza estos resultados como base para una interesante

ampliación del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida: parece que los procesos educacionales a lo largo de la vida solo se pueden entender debidamente cuando se tienen en cuenta de manera sistemática las estructuras mentales y las prácticas intergeneracionales tradicionales.

**Palabras-llave:** Alemania del Este, mentalidad, intergeneracionalidad, biograficidad, resistencia a la modernización, aprendizaje a lo largo de la vida

---

**Revisitação gelpiana da educação permanente: ambiguidades e erosão política de um conceito**

Licínio C. Lima

**Resumo:** As ambiguidades do conceito de educação ao longo da vida são analisadas em termos pedagógicos e culturais, bem como em termos políticos. A educação ao longo da vida pode ser orientada para a integração e subordinação dos indivíduos na ordem social, em busca de adaptação funcional ao novo capitalismo e como instrumento de gestão da crise. Mas também pode apoiar um projeto humanista de transformação do mundo social, como instrumento de mudança cultural, emancipação e educação da crise. O autor estuda a obra e o pensamento de Ettore Gelpi, estabelecendo algumas relações com as contribuições de Paulo Freire e Ivan Illich, a fim de compreender as capacidades críticas e as possibilidades de transformação criativa abertas por políticas e práticas de educação ao longo da vida, evitando o domínio de formas burocráticas de controle e a limitação da educação a práticas instrumentais de formação de recursos humanos.

**Palavras-Chave:** educação permanente; Ettore Gelpi; políticas educativas

**Gelpian revisitation of lifelong education: ambiguities and political erosion of a concept**

Licínio C. Lima

**Abstract:** The ambiguities of the concept of lifelong education are analyzed in pedagogic and cultural terms as well as in political terms. Lifelong education may be oriented toward the integration and subordination of individuals in the social order, in search of functional adjustment to the new capitalism and as an instrument for managing the crisis. But it can also support a humanistic project of transformation of the social world as an instrument for cultural change, emancipation and education of the crisis. The author studies the work and thinking of Ettore Gelpi establishing some relations with the contributions of Paulo Freire and Ivan Illich in order to understand the critical capacities and possibilities of creative transformation opened by lifelong education policies and practices, avoiding the domination of bureaucratic forms of control and the limitation of education to an instrumental practice of human resources training.

**Key words:** lifelong education; Ettore Gelpi; education policies.

**Revisitation Gelpienne de l'éducation permanente: l'ambiguïté et l'érosion politique d'un concept**

Licínio C. Lima

**Résumé:** Les ambiguïtés du concept d'éducation permanente sont analysées en termes pédagogiques et culturels, ainsi que sur le plan politique. L'éducation permanente peut être orientée vers l'intégration et la subordination des individus dans l'ordre social, à la recherche de l'ajustement fonctionnel du nouveau capitalisme et comme un instrument de gestion de la crise. Mais elle peut également soutenir un projet humaniste de transformation du monde social, comme un instrument de changement culturel, d'émancipation et d'éducation de la crise. L'auteur étudie l'œuvre et la pensée de Ettore Gelpi établissant des relations avec les contributions de Paulo Freire et Ivan Illich afin de comprendre les capacités critiques et les possibilités de transformation créatrice ouverte par les politiques et pratiques d'éducation permanente, en évitant la domination des formes bureaucratiques de contrôle et la limitation de l'éducation aux pratiques instrumentales de la formation des ressources humaines.

**Mots-clés:** éducation permanente; Ettore Gelpi; politiques éducatives.

**Perceções de estudantes seniores sobre os desafios de ler o mundo em contexto universitário**

Marisa Maia Machado & Rosa Madeira

**Resumo:** O presente artigo propõe a reflexão sobre a procura de educação formal, em idade adulta avançada, por sujeitos de uma geração que experimentou, direta ou indiretamente, melhorias significativas ao nível da expectativa e qualidade de vida. Esta reflexão será construída a partir de dados recolhidos por entrevista, no âmbito de um estudo exploratório sobre as vivências de cinco estudantes, com idades compreendidas entre os 67 e os 83 anos, que optaram pela frequência de cursos convencionais de uma universidade pública portuguesa.

A diversidade das condições e disposições que justificou o investimento destes estudantes no percurso académico revela a importância de dimensões ainda pouco valorizadas na reflexão do ensino superior. A convivência intergeracional surge como condição fundamental para a reconstrução sócio identitária e de novas formas de solidariedade intergeracional, por quem procura realizar projetos educativos significativos, na fase da reforma, através da busca de entendimento e inserção no mundo contemporâneo.

**Palavras-chave:** Envelhecimento; relações intergeracionais; aprendizagem ao longo da vida.

**Perceptions of senior students about the challenges of reading the world throughout life in a university context**

Marisa Maia Machado & Rosa Madeira

**Abstract:** The present paper suggests some reflections about the search for formal education by individuals during a late stage of their lives, belonging to a generation in which, somehow, have experienced, directly or indirectly, significant improvements into the levels of expectations and quality of life. These reflections are supported from data collected by interviewing each of the individuals within the framework of an exploratory study based on the life experiences of five students who decided to attend traditional courses in a Portuguese public University. The learners ages are between 67 and 83 years old.

The diversity of circumstances and necessities that substantiated the investment for joining university, discloses the importance of diverse dimensions which are under evaluated when considering the significance of higher education. The intergenerational coexistence emerges as a fundamental condition for both social and identity reconstruction, and also allows new practices of intergenerational solidarity, particularly by those seeking to fulfill personal ambitions, through a journey of understanding and inclusion into the contemporary world.

**Keywords:** Aging; intergenerational relations; lifelong learning.

**Perceptions des étudiants-senior sur les défis de la lecture du monde tout au long de la vie dans un contexte universitaire**

Marisa Maia Machado & Rosa Madeira

**Résumé:** Cet article propose une réflexion sur la demande d'éducation formelle dans un âge avancé, par des individus d'une génération qui a connu, directement ou indirectement, des améliorations significatives dans l'attente et la qualité de la vie. Cette réflexion sera construite à partir des données recueillies par entrevue, dans le cadre d'une étude exploratoire sur l'expérience de cinq étudiants âgés de 67 à 83 ans, qui ont opté pour la fréquence des cours classiques d'une université publique portugaise.

La diversité des conditions objectives et certaines dispositions qui justifient l'investissement dans le parcours académique en révélant l'importance des dimensions encore sous-évaluées dans l'enseignement supérieur, la réflexion strictement définies comme un espace de production et de diffusion des connaissances. Le contact intergénérationnel apparaît comme une condition fondamentale pour la reconstruc-

tion de la socio-identité et des nouvelles formes de solidarité intergénérationnelle pour ceux qui cherchent entreprendre des projets reculés en recherchant la compréhension et l'inclusion dans le monde contemporain.

**Mots-clés:** vieillissement; les relations intergénérationnelles; l'apprentissage tout au long de la vie

---

**A Educação e a Terceira Idade em Portugal: estudo exploratório de uma Universidade Sénior**

Rute Ricardo

**Resumo:** A diminuição dos índices de mortalidade e de fecundidade tem conduzido a alterações demográficas ao nível mundial e nacional. Diversas organizações, como a UNESCO e a União Europeia, têm chamado a atenção para a importância do envolvimento dos adultos idosos nos domínios económico, social, político e educacional. Em Portugal, a falta de interesse do Estado não tem impedido que nas últimas duas décadas tenham surgido por todo o país entidades educativas dirigidas aos idosos. Este artigo dá conta de uma investigação que se insere num estudo mais amplo de doutoramento em curso e que tem como objetivo estudar práticas educativas das Universidades da Terceira Idade. Apresentam-se os primeiros resultados da pesquisa que representam os passos iniciais para a compreensão das questões de investigação

**Palavras-chave:** Educação de adultos, Adultos idosos, Universidades da Terceira Idade

**Education and the Third Age in Portugal: an exploratory study of a Senior**

University

Rute Ricardo

**Abstract:** In recent years, the decrease of mortality and fertility rates brings some significant demographic changes at the national and international level. Several organizations, like UNESCO and European Union, are emphasizing the importance of adult and elderly involvement in different domains, such as economic, social, political and educational. In Portugal, although the State clearly lacks the interest in these issues, it is possible to note that in the last two decades a lot of entities for elderly emerged. This article reflects some of the findings of an ongoing PhD research; the main aim of the research is to study the educational practices/activities in third age Universities. This paper, presents the first results of the research which represent the initial steps towards comprehending the research questions.

**Keywords:** Adult education, Elderly, University of the third age

**Éducation et le troisième âge au Portugal: une étude exploratoire d'une Université des Seniores**

Rute Ricardo

**Résumé:** La réduction des indices de mortalité et fertilité conduit à des changements démographiques au niveau mondial et national. Plusieurs organisations, comme l'UNESCO et l'Union Européenne, font appel à l'importance de l'implication des personnes âgées en plusieurs domaines, à savoir économique, social, politique et éducation. Au Portugal, malgré les appels, le manque d'intérêts de l'État ne prévient pas que, dans les deux dernières décennies, des entités pédagogiques pour les personnes âgées soient été créés. Cet article diffuse une investigation de PhD qui se trouve en développement et qui a l'objectif de professer les pratiques pédagogiques des Universités. Ces données présentent les premiers résultats de cette investigation et permettent d'ouvrir le chemin pour la compréhension de la cause de l'investigation.

**Mots-clés:** éducation des adultes, les personnes âgées, universités des Sénior

---

**A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida -Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos**

Susana Villas-Boas, Albertina Lima Oliveira, Natália Ramos & Inmaculada Montero

**Resumo:** Este artigo começa por se debruçar sobre o conceito de Educação Intergeracional, que acentua a dimensão pedagógica no encontro de diferentes gerações a executarem atividades e tarefas que respondem às suas necessidades e interesses, numa dinâmica de cooperação, interação, intercâmbio e de diálogo intergeracional desenvolvido numa relação igualitária, de tolerância e respeito mútuo. De seguida refletimos sobre a finalidade deste tipo de educação que, em geral, visa facilitar e garantir que indivíduos de diferentes gerações aprendam e desenvolvam conhecimentos, competências, habilidades, atitudes, valores e se transformem num sentido positivo uns com os outros. Por fim, defendemos que este tipo de educação é uma abordagem coerente para o desenvolvimento da educação ao longo da vida, tendo em conta o seu potencial para a promoção da consciência sobre a diversidade das culturas de diferentes gerações, para fomentar a aprendizagem integrada do indivíduo, criar vínculos entre os diferentes tipos de ensino aprendizagem e para implementar os quatro pilares em que se apoia a educação ao longo da vida.

**Palavras- chave:** educação ao longo da vida, educação intergeracional, programas intergeracionais.

**Intergenerational education in the context of lifelong education -  
intergenerational, social and educational challenges**

Susana Villas-Boas, Albertina Lima Oliveira, Natália Ramos & Inmaculada Montero

**Abstract:** This article starts with a reflection about the concept of Intergenerational Education, which emphasizes the pedagogical dimension in the interactions of different generations towards performing tasks and activities that respond to their needs and interests, in a dynamic of cooperation, interaction, exchange and inter-generational dialogue developed under the principles of equality, tolerance and mutual respect. Then we reflect on the purpose of this kind of education that in general aims to facilitate and ensure that individuals of different generations learn and develop knowledge, skills, abilities, attitudes and values enabling positive development. Finally, we argue that intergenerational education is a coherent approach to the development of lifelong education, taking into account its potential to promote awareness about the diversity of cultures of different generations, in order to promote integrated learning in the individual, to create links between the different types of learning and education and to implement the four pillars on which lifelong education rests.

**Key-words:** lifelong education, intergenerational education, intergenerational programs

**L'éducation intergénérationnelle dans le contexte de l'éducation tout au long de  
la vie - défis intergénérationnels, sociaux et éducatifs**

Susana Villas-Boas, Albertina Lima Oliveira, Natália Ramos & Inmaculada Montero

**Résumé:** Cet article commence pour présenter l'éducation intergénérationnelle, qui est conçu comme une procédure pédagogique qui met les personnes de différentes générations à effectuer des tâches et des activités qui répondent à leurs besoins et intérêts, dans une dynamique de coopération, d'interaction, d'échange et de dialogue intergénérationnel, développée dans une relation égalitaire, de tolérance et de respect mutuel. Afin de faciliter et d'assurer chez les personnes de différentes générations l'apprentissage et le développement des connaissances, des compétences, des aptitudes, des attitudes et des valeurs. Finalement on veut démontrer que l'éducation intergénérationnelle est une approche cohérente pour le développement de l'éducation tout au long de la vie, favorise la prise de conscience de la diversité des cultures des différentes générations, développe une perspective d'éducation intégral de l'individu, crée un lien entre les différents types d'enseignement et d'apprentissage et met en œuvre les quatre piliers qui soutient l'éducation tout au long de la vie.

**Mots-Clés:** éducation tout au long de la vie; éducation intergénérationnelle; programmes intergénérationnel