



IX CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

Portugal, território de territórios

ÁREA TEMÁTICA: Dinâmicas Populacionais, Gerações e Envelhecimento [AT]

VIDAS EM PROJETO: O ESPAÇO EDUCATIVO COMO PALCO POTENCIADOR DE DIÁLOGOS ENTRE GERAÇÕES

TEIXEIRA GOMES, Cláudia

Doutoranda em Sociologia, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES), Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL); claudia.gomes@letras.ulisboa.pt

MAURITTI, Rosário

Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES), Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL); rosario.mauritti@iscte.pt

Resumo

É proposta uma análise ao papel da educação nas sociedades envelhecidas, nomeadamente na promoção de novas formas de diálogo e partilha de experiências entre gerações. Considerando aquele que é o movimento multiforme do fenómeno de envelhecimento, visa-se um aprofundamento à complexidade de dinâmicas de relações que se jogam entre, por um lado, as possibilidades de aprendizagem e aquisição cultural subjacentes na oferta educativa e, por outro lado, as escolhas, orientações e vivências de reconfiguração identitária promovidas naqueles e naquelas que compõem os segmentos etários mais velhos de novos públicos, não tradicionais, da população estudantil.

A abordagem desenvolvida tem por base um estudo de caso desenvolvido na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, articulando dois níveis de análise. No plano macro-meso considera os impactos e desafios assumidos pela Universidade nas configurações de lifelong learning face às possibilidades de participação ativa dos cidadãos em fases mais avançadas das suas vidas num espaço de partilha intergeracional. No plano micro (onde se centra a presente comunicação), equacionam-se essas experiências nas suas relações com o desenvolvimento de competências de literacia, que variam de acordo com as estruturas de oferta formativa (formal e não formal).

Abstract

It is proposed an analysis of the role of education in aging societies, including the promotion of new forms of dialogue and experiences between generations. Considering that the aging phenomenon is involved by a multiform movement, it is intended a deep analysis of the dynamic relationships complexity. As such, it is aimed to explore the possibilities of learning considering the educational provision from social structures, as well as, understand choices, orientations and identity reconfiguration of experiences promoted for the segments of older age citizens or the considered 'new public' or 'non-traditional' university student population.

The developed approach, based on a case study in the School of Arts and Humanities of the Lisbon University articulates two levels of analysis. The macro-meso plan considers the impacts and challenges undertaken by the University in lifelong learning possibilities of the active participation of citizens at later stages of their lives in an intergenerational sharing space. The micro level (where this paper focuses), tackle those experiences, in their relations with the development of literacy skills, which vary according to the education and training offer university structures (formal and non-formal).

Palavras-chave: Envelhecimento ativo; conhecimento e educação; percursos de vida; relações intergeracionais

Keywords: Active aging; knowledge and education; life paths; intergenerational relations

[COM0540]

1. Introdução

A presente pesquisa analisa o papel da educação nas sociedades envelhecidas, nomeadamente na promoção de novas formas de diálogo e partilha de experiências entre gerações. Considerando aquele que é o movimento multiforme do fenómeno de envelhecimento, é proposta uma análise da complexidade de dinâmicas de relações que se jogam entre, por um lado, as possibilidades de aprendizagem e aquisição cultural subjacentes na oferta educativa e, por outro lado, as escolhas, orientações e vivências de reconfiguração identitária promovidas naqueles e naquelas que compõem os segmentos etários mais velhos de novos públicos, não tradicionais, da população estudantil. A abordagem desenvolvida, assente num estudo de caso desenvolvido na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, articula dois níveis de análise: no plano macro-meso considera os impactos e desafios assumidos pela Universidade nas configurações de *lifelong learning* face às possibilidades de participação ativa dos cidadãos em fases mais avançadas das suas vidas num espaço de partilha intergeracional - ainda que fortemente subordinado a lógicas prevalentes de educação-formação de população juvenil. No plano micro (onde se centra a presente comunicação), equacionam-se essas experiências nas suas relações com o desenvolvimento de competências de literacia, que variam de acordo com as estruturas de oferta formativa (formal e não formal), procurando-se compreender diferentes protagonismos subjacentes à retoma a contextos de educação-formação. Neste plano, focado numa análise de recursos, práticas e orientações de indivíduos com mais de 50 anos mobilizados em atividades de formação, propõe-se uma abordagem compreensiva de preferências por experiências de educação-formação. Os resultados de análises já desenvolvidas, de caracterização destes alunos, permitem o seu posicionamento em “padrões de vida de velhice distintiva” (Mauritti, 2004), delimitados por condições estruturais de favorecimento social. No mapeamento das experiências que demarcam as suas escolhas e orientações na ‘retoma à faculdade’, narrativas de (re)descoberta de si, de possibilidade de concretização de projetos de vida significativos ou de busca de alternativas a situações de rotura em ciclos de vida mais avançados (decorrentes de situações de desemprego de longa duração, reforma, perda do cônjuge, etc.), acabam por espelhar diálogos diferenciados e transições de vida, afinal, partilhadas numa orientação comum de projeto educativo sempre, potencialmente, em atualização.

2. Qual o papel da educação nas sociedades envelhecidas?

As recentes tendências demográficas espelham uma transformação da população marcada pelo seu envelhecimento. Esta transformação destaca três ocorrências que, de forma integrada, têm sustentado a ideia segundo a qual Portugal é manifestamente uma sociedade envelhecida (Bandeira, 2014). A primeira reporta ao aumento da esperança média de vida à nascença e aos 65 anos de idade, reflexo de uma melhoria generalizada das condições de saúde e, conseqüentemente, do aumento da longevidade em cerca de 17 anos. A segunda ocorrência reporta-se aos níveis de fecundidade, registando cerca de 1,3 filhos por cada mulher em idade fértil quando, para a reposição natural das gerações, este valor deveria fixar-se em 2,1. Finalmente, a existência de saldos migratórios negativos delimita a terceira ocorrência. Acresce a este cenário aquele que é o ‘duplo envelhecimento’ da sociedade, caracterizado pela diminuição do número de crianças e jovens e pelo aumento do número de adultos no topo da pirâmide etária.

As projeções demográficas não propõem cenários favoráveis à inversão desta tendência para o envelhecimento generalizado. De acordo com o *European Social Observatory* (ESO, 2012), em 2060 existirão duas pessoas em idade ativa [15-64 anos], para cada pessoa com 65 e mais anos. Atualmente esse rácio é de quatro pessoas em idade ativa, para cada pessoa com 65 e mais anos. Os impactos destes movimentos demográficos são, por si só, económicos, sociais, culturais, políticos, de desenvolvimento, geradores de diversas dicotomias na sociedade e, atendendo às características da dinâmica que lhe está associada um dos estímulos mais importante assenta na relação e na solidariedade entre gerações (Almeida, 2009).

No atual contexto social, cultural e demográfico a intensificação de dinâmicas de qualificação do todo populacional constitui um recurso fundamental para a maior parte dos países da Europa (Alves, 2010). Esta orientação prende-se com o papel que gradualmente tem vindo a ser assumido pela 'função' educação nas sociedades envelhecidas, considerando não apenas as estruturas de educação-formação, mas igualmente a perspectiva dos próprios indivíduos, e no caso que nos prende nesta pesquisa, a perspectiva de quem vivencia a experiência de envelhecimento.

Por si só, a preparação para as realidades vividas nas sociedades envelhecidas ou que envelhecem gradualmente, assume-se como uma forma de responsabilidade social. E, nesse pressuposto, a educação da sociedade como um todo é fundamental para atenuar situações específicas decorrentes dessa mesma evolução em diferentes compassos. As dinâmicas associadas ao processo de envelhecimento demográfico revelam que estamos diante de um fenómeno não-linear. De forma concomitante, a emergência de situações de desigualdade, frequentemente associadas com a existência de estereótipos relacionados com a idade das pessoas (*idadismos*) demonstram ser necessária a criação de mecanismos de inclusão deste segmento da população (Lima, 2010).

Atendendo aos pressupostos que lhe estão subjacentes, a educação nas sociedades envelhecidas conduz à (melhor) integração naquela que é a perspectiva multidisciplinar associada ao fenómeno. No caso concreto do presente trabalho a abordagem do envelhecimento tem como suporte dois elementos transversais à sua análise: a educação e a responsabilidade social universitária. A importância desta interligação leva-nos à interpretação de formas de compreensão do envelhecimento e respetiva definição conceptual. Exemplo disso é a configuração de políticas orientadas para este fenómeno social, destacando-se a intervenção pioneira das Nações Unidas com a apresentação do *Vienna International Plan of Aging (United Nations, World Assembly on Aging – Vienna, 1982)*. Esta 'plataforma' identificou um conjunto de impactos associados ao envelhecimento na contemporaneidade, dando conta da importância de uma ação global concertada, capaz de intervir em simultâneo nas diferentes esferas: saúde, proteção social, habitação, meio ambiente, família, bem-estar social, rendimentos, emprego e educação, numa orientação suscetível de abranger quer as gerações '*mais velhas*' quer segmentos da população adulta que em breve vão vivenciar a transição para a inatividade económica.

É a partir deste '*marco*' que a definição conceptual do envelhecimento ativo vem reconhecer que o fenómeno assume uma amplitude mais alargada. Não se trata de um tema exclusivo das pessoas '*mais velhas*'. Antes de mais, o envelhecimento ativo é uma questão de cidadania e diz respeito aos vários agentes sociais individuais e institucionais. Considerando esta abordagem (mais aproximada da OMS e da UE), o envelhecimento ativo é entendido como um desafio coletivo perante o qual as sociedades devem gerar as condições propícias para a sua implementação e difusão de boas práticas. Nomeadamente aquelas que promovem o combate à pobreza, precariedade e exclusão social, e/ou investem na segurança de rendimentos, ou na constituição de ambientes ajustados às pessoas '*mais velhas*'. Na verdade, quando se aborda este segmento etário constata-se situações de desigualdades variadas, cujo acumulado ao longo da vida se espelha ou mesmo intensifica na velhice, em particular quando esta é vivenciada pelo setor feminino da população ligadas por exemplo ao baixo perfil de qualificações, à descontinuidade de carreiras contributivas e à instabilidade laboral, a padrões de rendimento irregulares e frequentemente, pouco permeáveis a práticas de poupança ou ainda à fragmentação das redes de entajuda de base familiar e amical. Num contraponto a estes mecanismos que vinculam a experiência de envelhecimento a um vazio social, a esfera da educação apresenta-se como um dos ambientes onde o conceito de '*envelhecimento ativo*' tende a materializar-se num conjunto de práticas potenciadoras de oportunidades de participação na vida social e familiar. Numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, as estruturas educativas constituem espaços privilegiados para a criação de soluções para quem se classifica e é classificado num agrupamento etário de *velhice*, oferecendo uma resposta orientada para a formação, para a intervenção na comunidade, para a partilha de saberes ou para a participação social através de formas de voluntariado.

O *'envelhecimento ativo'* exige alterações na forma de pensar, agir, proteger, cuidar e organizar todo um conjunto de respostas a problemas de diferentes escalas, mas também na forma como vivemos e como interagimos dentro da coorte geracional e entre gerações. No fundo, as formas de poder vivenciar a longevidade adquirida são múltiplas, logo, as políticas e as iniciativas diferenciadas devem estar atentas às necessidades de satisfação individual (escolhas e opções) e ao perfil sócio-demográfico dos territórios.

De uma outra perspectiva, a educação para o envelhecimento é elementar para as sociedades que envelhecem. E este princípio é transversal a todos os segmentos etários. Por exemplo, uma área que tem promovido um debate pragmático entre especialistas é o tema das pensões de reforma, cuja categorização assenta em modalidades classificatórias associadas, muitas vezes, a estereótipos baseados na delimitação da idade biológica dos indivíduos, a estados de saúde, à desatualização de conhecimentos ou à inadaptação de cargos ou funções profissionais. Nesta conformidade, têm crescido as discussões orientadas para a importância em orientar os sistemas de segurança social em função da preparação para a idade da reforma (OCDE, 2013), em estreita relação com as esferas da educação-formação. Neste sentido, o tempo que antecede a fase da reforma e o desempenho do papel social de *'reformado'*, constitui, em muitos casos, um momento privilegiado de adesão a experiências de formação ou de educação, observando-se nestes momentos mecanismos de reconversão, fenómenos de recomposição de papéis perante a atividade económica e alteração daquele que é considerado o estatuto de reformado em diferentes esferas (públicas e privadas) e contextos (social, político, cultural) (Viriot-Durandal, 2003).

Quando se observam diferentes tipos de reconversão, constata-se que alguns reformados, em especial provenientes de segmentos melhor posicionados da estrutura social, deixaram de se limitar a viver de *'reformas úteis'*, investindo antes na sua reorientação em *'reformas significativas'*. Ou seja, a utilidade da pensão de reforma tende a suplantar um cariz de mero préstimo, para constituir um recurso de desenvolvimento de atividades importantes e com significado para a vida destas pessoas. Neste processo de reconversão utilizam o tempo de reforma para a sua própria formação, nomeadamente combinando a concretização de projetos de vida interrompidos em ciclos de vida anteriores, em harmonia com a necessidade de relação cultural e intelectual, com a necessidade de ocupação, ou ainda a possibilidade de reconversão profissional ou social (Moura, 2005).

A esfera da educação tem a capacidade intrínseca de preparar para novas situações, mas é também geradora de possibilidades de partilha de competências e de participação ativa de todos aqueles que pretendem vivenciar o seu tempo de reforma explorando competências pessoais, projetos inacabados de realização pessoal ou simplesmente, dando continuidade às suas aptidões profissionais. No plano do indivíduo, as práticas de socialização ativadas a partir da educação nas idades mais avançadas (embora não exclusivamente) estimulam as capacidades cognitivas e o bem-estar. Na verdade, a aquisição de competências nos vários ciclos de vida afigura-se essencial para um cérebro estimulado, saudável e, conseqüentemente, indispensável para um *envelhecimento salutar* (Caldas; 2012).

Enquadrada a montante pelo conceito de responsabilidade social, a reflexão acerca do papel das estruturas de ensino superior, enquanto agentes de educação e de desenvolvimento local é essencial (Vega; 2009). Na sua missão, a *'Universidade'* concentra um conjunto de princípios e de atividades que geram dinâmicas positivas no território envolvente e respetivas populações. É com base neste pressuposto que se alicerça uma abordagem de *'envelhecimento ativo'* destacando o papel destas estruturas educativas na orientação de práticas de inclusão dos indivíduos em ciclos de vida mais avançados. Ao conceito de responsabilidade social universitária há que associar todo um conjunto de impactos organizacionais, educativos, cognitivos e sociais, implicando novas experiências, novas formas de diálogo, bem como a difusão de práticas de intergeracionalidade. A este nível, a esfera da educação-formação constitui um dos planos multidimensionais da análise do envelhecimento, elementar para o processo de conscientização social do fenómeno. Igualmente, este plano é decisivo para uma resposta ajustada aos princípios orientadores de (boas) práticas de envelhecimento ativo.

3. Públicos ‘não-tradicionais’ do ensino superior

O défice de qualificações e de escolaridade, associado a um fraco nível de literacia, tem constituído uma desvantagem para a população ativa portuguesa (Ávila, 2008), constituindo uma agravante para a recuperação da massa crítica de conhecimento em diferentes contextos da realidade nacional, nomeadamente na esfera do trabalho e do plano educativo. Apesar do défice estrutural ao nível das qualificações (Mateus, 2015) torna-se necessário entender e explorar com alguma profundidade aquele que é o movimento que conduz os ‘*mais velhos*’ a orientar o interesse por experiências de educação junto das estruturas de ensino superior.

No que concerne a taxa de variação da participação dos ‘*mais velhos*’ no ensino superior ou terciário, constata-se um claro afastamento de Portugal no panorama europeu e dos países da OCDE (Quadro 1). Os dados apresentados, por si só, justificam a pertinência de uma análise dos impactos das estruturas de educação nas opções individuais daquele segmento. Assim, o aumento do protagonismo dos públicos não-tradicionais e a sua presença crescente e legitimadora no espaço da Universidade conduz-nos à interrogação: *quem são estes públicos e o que os orienta nesta opção?*

| | | 55-64 Anos de idade | | | | | 25-34 Anos de idade | | | | |
|-------------------|-----------------------------|---------------------|------|------|------|--------------------------|---------------------|------|------|------|--------------------------|
| Nível Educacional | | 2000 | 2005 | 2010 | 2014 | Tx. Variação 2000 – 2014 | 2000 | 2005 | 2010 | 2014 | Tx. Variação 2000 – 2014 |
| Portugal | Inferior Secundário | 92 | 87 | 84 | 77 | -16.3 | 68 | 57 | 48 | 35 | -48.5 |
| | Secundário e pós-secundário | 3 | 5 | 7 | 10 | 233.3 | 19 | 24 | 27 | 33 | 73.7 |
| | Terciário | 5 | 7 | 9 | 13 | 160 | 13 | 19 | 25 | 31 | 138.5 |
| | | | | | | | | | | | |
| Média UE21 | Inferior Secundário | 51 | 42 | 36 | 32 | -37.3 | 24 | 19 | 17 | 15 | -37.5 |
| | Secundário e pós-secundário | 35 | 40 | 43 | 45 | 28.6 | 53 | 51 | 48 | 45 | -15.1 |
| | Terciário | 14 | 18 | 21 | 23 | 64.3 | 24 | 29 | 35 | 39 | 62.5 |
| | | | | | | | | | | | |
| Média OCDE | Inferior Secundário | 51 | 43 | 38 | 34 | -33.3 | 24 | 21 | 18 | 17 | -29.2 |
| | Secundário e pós-secundário | 34 | 38 | 40 | 41 | 20.6 | 49 | 47 | 45 | 42 | -14.3 |
| | Terciário | 15 | 20 | 22 | 25 | 66.6 | 26 | 33 | 37 | 41 | 57.7 |
| | | | | | | | | | | | |

Quadro 1 Públicos ‘*não-tradicionais*’ do Ensino Superior. Fonte: OCDE, *Education at a Glance* 2013 e 2015

A diferença de níveis de escolaridade entre gerações assume especial significado em Portugal, onde a proporção de jovens adultos com o ensino pós-secundário e universitário é sensivelmente três vezes superior ao total de adultos com idades compreendidas entre os 55 e os 64 anos com os mesmos níveis educacionais. Apesar do distanciamento entre estes dois segmentos etários, tem vindo a espelhar-se uma maior heterogeneidade ao nível da participação da população que estuda no ensino superior, congregando estratos tradicionalmente excluídos do sistema de educação superior ou terciário, entre os quais se incluem alguns segmentos posicionados na faixa etária aqui em referência.

Não existe uma definição clara e consistente acerca de quem são estes novos públicos. De acordo com Correia e Mesquita (2006) os ‘*novos públicos*’ do ensino superior são todos aqueles que não transitam diretamente do ensino secundário juntamente com a sua coorte geracional, e que, numa fase mais tardia o fazem numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Consideram-se nesta equação os desafios que se

colocam aos cidadãos naquela que é a sociedade do conhecimento, mais exigente face à esfera do trabalho e do quotidiano, onde a aquisição de competências de forma permanente constitui uma vantagem acrescida num ambiente de mudança e competitividade.

Esta definição não difere daquela que é a conceptualização do MCTES, reportando-se aos indivíduos que, interrompendo os seus estudos formais durante um período temporal prolongado, não concluíram o ensino secundário, e de forma mais incidente do género feminino. No fundo, a democratização do acesso ao ensino superior constitui-se como um elemento transversal às definições daquele que é o *'novo público'* composto maioritariamente por uma geração adulta, ativa e que reflete o recente efeito estrutural do processo de políticas públicas (nacionais e europeias) orientadas para o incremento da educação e formação ao longo da vida. É o que pode designar-se por *'diversificação do público universitário'*, associada à abertura das estruturas de ensino superior a práticas educativas assentes na aprendizagem ao longo da vida e de educação de adultos, como impulso de democratização do acesso (Pascueiro, 2009).

A focagem nos estudantes e diplomados *'mais velhos'* no conjunto diversificado de *'novos públicos'* que frequentam o ensino superior, conduz-nos a uma outra tipologia amplamente estudada em diferentes contextos da educação e aprendizagem ao longo da vida: os estudantes ou públicos *'não-tradicionais'* (Amorim, 2013; Alves, 2010; Oliveira, 2007). Em particular, no trabalho de pesquisa apresentado, esta tipologia de estudantes com acesso tardio ao ensino superior, constitui um dos fundamentos da análise orientada para as características das sociedades envelhecidas, e que coloca no cerne o papel das estruturas de educação. Os estudos que enquadram os públicos *'não tradicionais'* no ensino superior revelam variações significativas em termos da sua participação, dependendo das características individuais (situação familiar e profissional, trajetória escolar, nível socioeconómico) e das estruturas sociais da envolvente (tipos de oferta de formação-educação, plataformas de política educativa correspondentes às heterogeneidades destes públicos, etc.).

O crescente número de estudantes e de diplomados no ensino superior com mais de 50 anos espelha uma novidade ou uma realidade inédita relativamente à participação de gerações não comuns na universidade. Considerado como um *'novo público'* (Amorim; 2013: 7) este grupo configura uma realidade emergente associada às sociedades envelhecidas. Não quer dizer que a participação de adultos *'mais velhos'* nas estruturas de ensino superior seja uma situação inédita. Todavia, a evolução das taxas de participação deste segmento etário leva-nos a associar o incremento da escolha pela oferta do ensino superior por gerações que, tradicionalmente, não frequentavam a universidade. Progressivamente, as medidas de política educativa têm alargado o leque de possibilidades de participação destes públicos *'não tradicionais'* no ensino superior. Este reconhecimento, à luz do conceito de aprendizagem ao longo da vida, revela que a educação constitui um elemento integrador em todas as idades e contextos de vida.

O aumento da procura de experiências junto das estruturas de ensino superior reflete um conjunto de necessidades e expectativas de um grupo etário diferenciado da sua coorte geracional de há 30 anos. Este arco temporal coincide com o impulso que as estruturas educativas na Europa têm vindo a dar na resposta a esta transformação, e Portugal não é exceção nas experiências orientadas para os estudantes *'mais velhos'* no ensino superior. A heterogeneidade (socioprofissional e escolar) dos *'novos públicos'* no ensino superior (Eurydice; 2012: 11), acaba por permitir o reconhecimento do conceito de aprendizagem ao longo da vida de uma forma mais alargada, assumindo-se esta como uma missão das instituições que integram o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). Por esse motivo, é essencial permitir às pessoas que continuem ativas à medida que envelhecem, por via de uma intervenção expressiva para a sociedade e em função das suas escolhas e opções pessoais. A este nível, a Universidade assume um papel fundamental considerando aquela que é a sua responsabilidade social ao nível das (re)configurações de *lifelong learning* protagonizadas pelos indivíduos: no conhecimento da sua envolvente, na orientação das escolhas, no seu acompanhamento e também na avaliação dos impactos. Ou seja, evidencia-se a partir desta lógica a capacidade que as estruturas

sociais podem assumir num contexto de possibilidades orientadas para a participação ativa dos cidadãos *'mais velhos'* num espaço de partilha intergeracional, como é o caso da *'Universidade'*.

Esta abertura do ensino superior a *'novos públicos'* numa ótica de heterogeneidade e de diversificação do acesso, tem revelado a mobilização de práticas de *lifelong learning* em harmonia com uma política educativa estruturada (Oliveira, 2007). E é neste contexto (com especial impacto a partir de meados da década de noventa do século XX) que a aprendizagem ao longo da vida emerge como um dos mecanismos mais importantes de promoção da participação ativa de cidadãos, atualizando debates e concepções que enformam processos de educação e aprendizagem (AA.VV, 2015). Num contexto societal fundado no conhecimento e na informação, atravessado pela intensificação dos usos de tecnologia e do saber científico em diversas esferas da vida social, é notório um crescente número de oferta de atividades, formas de participação e mobilização comunitária. Tal contribui para reforçar o protagonismo da instituição universitária, constituindo razão adicional para que o ensino superior se torne estrategicamente receptivo à população adulta (Oliveira, 2007). De resto, numa orientação que se reflete, como referido atrás, no acréscimo de procura de educação, nomeadamente no patamar superior de ensino enquanto desafio para renovar e desenvolver constantemente conhecimentos e competências.

Estudos recentes (ESO, 2012; AA.VV, 2015) revelam que independentemente do tipo de educação ou de aprendizagem (formal ou não-formal), a formação ao longo da vida constitui, precisamente, uma base comum de produção de conhecimento, de saberes e de competências. Tal, ainda que com diferentes formas de medida, traduz a incorporação de vantagens e de significados ao nível da caracterização de determinada estrutura social: em dimensões de qualificação ou de literacia, de atualização de competências associadas a determinada profissão, etc.

Paralelamente, a aplicação de diferentes instrumentos legislativos, numa lógica de educação e aprendizagem ao longo da vida, têm constituído um incentivo à frequência do ensino superior por parte de públicos adultos. A alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, assim como a Reforma da Formação Profissional em 2005 materializaram formas de aprendizagem ao longo da vida agilizando o acesso ao ensino superior através da medida de política *'maiores de 23'* ou pela possibilidade de conclusão de graus de escolaridade através do reconhecimento, validação e certificação de competências a partir das experiências acumuladas pelos indivíduos ao longo dos seus ciclos de vida. E é neste ponto que reside uma particularidade em termos da identificação destes públicos *'não tradicionais'* no ensino superior: os projetos de vida e as disposições individuais deste grupo tanto mais heterogéneo quanto mais se avança na idade.

O ser-se *'mais velho'* acaba por ter um denominador comum refletido num conjunto de experiências de vida acumuladas, com especial impacto no plano individual, familiar e socioprofissional. Vivenciar o envelhecimento é por isso mesmo um processo heterogéneo de tomada de consciência dos próprios indivíduos, da adoção de modos de vida diferenciados e na determinação de escolhas respeitando a liberdade individual. Nem todas as pessoas *'mais velhas'* optam por orientar os seus projetos de vida em experiências relacionadas com a educação. Numa conjuntura de crise económica e financeira, nem todos podem gozar a sua reforma investindo em projetos de lazer, na medida em que podem ser a garantia de vida dos seus descendentes ou determinantes no apoio aos seus ascendentes. No fundo, nas sociedades envelhecidas compreender o processo de envelhecimento individual carece de uma abordagem mais abrangente ao nível das estruturas sociais, considerando o papel e a ação das diferentes realidades (mercado de trabalho, saúde, educação-formação, segurança social, media e comunicação social, jurisprudência, etc.), naquela que é a opção por vivenciar as fases mais tardias da vida.

4. Práticas de inclusão dos +50

A compreensão do envelhecimento enquanto processo individual, com impactos significativos nas diferentes esferas da sociedade, afigura-se como uma mais valia em termos da resposta a potenciais situações de exclusão ou risco de exclusão dadas as vulnerabilidades (financeiras, de saúde e autonomia, psicológicas, de

mobilização social, etc.) deste segmento. No fundo, o número alargado de pessoas *'mais velhas'* acaba por constituir um desafio para as estruturas sociais ao nível da sua adaptação aos contextos sociais e territoriais. Por exemplo, no plano da educação o conceito de aprendizagem ao longo da vida sobrelevam-se um conjunto de questões a par com a orientação individual desses mesmos adultos:

- De que forma estão a ser acolhidos estes desafios?
- Quem são estas pessoas dentro de um segmento etário marcado por heterogeneidades?
- O que é que as motiva e quais os efeitos destas orientações em termos de saúde e bem-estar?

Todas estas questões têm subjacente a presunção de que, pelo menos parte significativa destas pessoas orientam as suas opções e escolhas por processos educativos ou formativos, não tanto por uma questão da qualidade do ensino, mas antes como uma forma de dar sentido aos seus projetos de vida.

No levantamento de ofertas curriculares direcionadas para este segmento constata-se que a *'Universidade'* assume por si só um importante papel naquela que é a resposta à heterogeneidade de situações, fenómenos e problemas sociais do seu território de implementação. Aliado ao potencial das estruturas de ensino superior para as funções de gestão (cultural, social ou económica), emergem as particularidades daquela que é a sua missão de difusão do conhecimento, de inclusão, de promoção de formas de desenvolvimento equitativo e sustentável a partir da consciencialização da importância da participação e mobilização social. Naquela que é uma *'gestão'* responsável no território de implementação, a *'Universidade'* incorpora os meios facilitadores do diálogo entre gerações, entre professores e alunos, entre alunos tradicionais e os *'não-tradicionais'*. Embora tal dependa, igualmente, como é óbvio, dos projetos, objetivos e das orientações de práticas nesse sentido veiculadas pelos vários protagonistas.

Por seu turno, a ação individual e intencional dos indivíduos coincide (ou não) com os processos de mudança social das estruturas como organizadoras das *'vivências'* em ciclos de vida mais avançados (Dannefer, 2013). O domínio da autonomia (Pegado, 2013) é garantia de bem-estar. E para os *'mais velhos'* esta condição permite a manutenção da sua identidade e idoneidade através de um compromisso com o mundo exterior. O desejo de poder participar ativamente com a comunidade, dando assim significado às suas opções e escolhas individuais, materializa-se pela intenção de dar vida a projetos orientados para a educação-formação, pela participação em atividades de voluntariado, pela mobilização comunitária junto de associações de desenvolvimento local, pela inscrição num grupo coral, pelo assumir um papel ativo na família, ou simplesmente, pela integração de várias opções. Por estes motivos, a estratégia da *'Universidade'* acaba por poder *'dar voz'* a decisões individuais marcadas por um processo que não é linear (o envelhecimento), e que se desenvolve numa temporalidade cada vez mais dilatada (aumento da longevidade com saúde e autonomia).

5. Análise de recursos e orientações: estudo de caso da FLUL

Na análise de recursos e orientações dos *'mais velhos'* junto das estruturas de ensino superior, apresentam-se alguns dos resultados de um estudo de caso desenvolvido na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Estes foram obtidos junto dos alunos com 50 e mais anos de idade inscritos nos vários ciclos de estudo formais (aplicação de um inquérito por questionário e entrevistas no ano letivo 2013-2014), e junto dos alunos que participam no projeto educativo não-formal *Universidade Sénior na Universidade* (aplicação de entrevistas semi-diretivas a vários participantes). Na análise destes dados, tendo como pano de fundo o movimento multiforme do fenómeno, a análise das experiências de envelhecimento ativo na relação dos próprios sujeitos com o desenvolvimento de competências de literacia, conduz à compreensão de diferentes protagonismos subjacentes à retoma aos contextos de educação-formação nestas idades.

A análise desenvolvida permitiu para já posicionar estes alunos em padrões de vida de velhice distintiva (em ambos os contextos formal e não-formal), demarcados por condições de vida de favorecimento social. Ao mesmo tempo, a análise concretiza o mapeamento das suas experiências enquadradas por escolhas e

orientações no retorno ao sistema educativo. Estas espelham a *(re)descoberta* de si, a possibilidade de concretização de projetos de vida significativos ou constituem alternativa a situações de rotura em ciclos de vida mais avançados (decorrentes de situações de desemprego de longa duração, reforma, perda do cônjuge, etc.).

De uma forma geral, a operacionalização dos conceitos inerentes à rede de relações de sociabilidade e de amizade no contexto universitário da FLUL (formal e não-formal) revela que a natureza e qualidade de vida social destes estudantes com mais de 50 anos é marcada pela *integração, envolvimento e partilha*. Se, por um lado, aqueles que frequentam um dos ciclos de estudos num tipo de aprendizagem formal associam o seu envolvimento a questões relacionadas com as aulas, mantendo uma certa reserva e seletividade em relação aos seus pares (por exemplo, no estabelecimento de equipas de trabalho ou estudo), por outro lado, aqueles que participam nas atividades da Universidade Sénior demonstram uma maior interação entre si, marcada por relações de convivialidade e de lazer. Para ambos os grupos de estudantes (formal e não-formal), a partilha de experiências de vida e de aprendizagens prévias são elementos importantes para a sua participação. No fundo, o espaço da FLUL proporciona ao grupo dos estudantes *'mais velhos'* uma rede de sociabilidades e de contactos junto dos colegas mais novos, reveladora de uma boa aceitação social e pessoal. Igualmente, seja a partir do inquérito por questionário aos estudantes *'mais velhos'*, seja a partir das entrevistas, constata-se que a *'idade'* não parece constituir por si só um elemento de discriminação generalizado entre colegas (p.e. 84% dos alunos do ensino formal indicou não reconhecer a existência de diferenças de tratamento em função da discrepância de idades).

O projeto de Universidade Sénior na Universidade, oferece um conjunto de programas que extrapolam a vertente do ensino formal e graduado, promovendo o desenvolvimento da vertente social e recreativa da educação. As atividades educativas, ocupacionais e físicas configuram projetos desenvolvidos no espaço da faculdade, e esta possibilidade é geradora de formas de convívio entre gerações: seja pela possibilidade de organizar métodos pedagógicos no âmbito dos estudos formais sob o formato de *'trabalhos de grupo'* orientados para o público-alvo da Universidade Sénior, seja pela relação simbiótica entre públicos dado que os professores desta última podem ser estudantes do ensino formal em regime de voluntariado.

As diferenças de formato pedagógico das estruturas educativas formal e não-formal, acabam por demonstrar um consenso transversal aos seus públicos, no que respeita às motivações e orientações de escolha relativamente ao envolvimento em atividades de educação. As mudanças introduzidas nas suas vidas, voluntárias e/ou circunstanciais, materializam não só um alargamento dos seus horizontes, como também potenciam melhorias no quadro físico, emocional e intelectual. Tal, na medida em que possibilitam um envelhecimento com qualidade de vida, através da participação em atividades significativas, na reconfiguração de formas de solidariedade e pela possibilidade de desenvolver novos laços. A viuvez, a saída dos filhos de casa, as condições de saúde e de mobilidade, a necessidade de dar continuidade a uma vida ativa ou de dar voz a projetos de vida interrompidos no passado, constituem-se, nas suas narrativas, como as principais razões para a retoma aos contextos de educação. Subsequentemente, o alargamento da rede de relações sociais estabelecida no espaço da *'Universidade'* acaba por surgir, com uma maior ou menor intensidade, independentemente da estrutura de educação (formal ou não-formal). No fundo, apresenta-se uma coerência ideológica, cultural, educativa ou social, característica das relações entre pessoas do mesmo segmento etário.

Considerando as formas de participação social destes estudantes *'mais velhos'*, as atividades educativas e desportivas constituem as tipologias mais referidas e que revestem uma maior regularidade para este grupo. A partir do inquérito por questionário apurou-se que aproximadamente 1/3 dos inquiridos revela participar diariamente em atividades de educação e de desporto, com implicações no seu bem-estar social e com impacto significativo para a vivência ativa do seu envelhecimento.

Os diferentes níveis de participação social distribuem-se de uma forma heterogénea pelos dois grupos de estudantes (formal e não-formal). Tendencialmente, quem participa em atividades de voluntariado ou de

desenvolvimento orienta os seus interesses para projetos na respetiva área de residência ou comunidade específica (paróquia, associação profissional ou organização de desenvolvimento local), e não tanto na mobilização de atividades de voluntariado promovidas pela FLUL. Tal consubstancia o facto, bem notório no elenco de esferas de participação e mobilização cívica que os ocupam, que de forma concomitante às orientações para atividades de educação-formação, estes adultos desempenham ainda outros papéis sociais diferenciados. As participações em diversas ações – especialmente de voluntariado – mobilizam-nos em responsabilidades várias na família, na esfera profissional e comunitária. Nas suas orientações, o espaço da FLUL apresenta-se, acima de tudo, como um contexto de consolidação e certificação de aprendizagens, e não tanto um espaço para o envolvimento em atividades extracurriculares comparativamente com os seus colegas mais jovens (no caso dos estudantes da estrutura de ensino formal). Por seu turno, para os estudantes da Universidade Sénior, o espaço da FLUL representa mais uma forma de aprendizagem a partir do lazer, sem necessidade do reconhecimento das competências adquiridas. De qualquer forma, independentemente do formato, a FLUL constitui uma oportunidade de participação social onde, de uma forma objetiva, os indivíduos *'mais velhos'* podem dar significado aos seus projetos de vida, ou assumir uma alternativa à sua ruptura profissional (seja em caso de desemprego ou de reforma).

6. Notas conclusivas

Os dados das projeções demográficas não propõem cenários favoráveis à inversão daquela que tem sido a tendência para o envelhecimento generalizado. As sociedades que envelhecem acabam por espelhar dicotomias diversas e desigualdades constantes, com impactos económicos, sociais, culturais, políticos e de desenvolvimento. A este nível o papel da educação constitui um recurso fundamental atendendo ao papel que gradualmente tem vindo a ser assumido pela *'função'* educação nas sociedades envelhecidas, considerando não apenas as estruturas de educação-formação, mas igualmente a perspetiva dos indivíduos que envelhecem.

A *'Universidade'* entendida na sua missão de responsabilidade social constitui um espaço de oportunidades de participação na vida social (voluntariado, aprendizagem ao longo da vida, intervenção na comunidade e de partilha intergeracional), e de concretização de projetos de vida significativos (conclusão dos estudos interrompidos no passado ou de desafio pessoal enquanto alternativa a roturas na vida). O que é um facto, é que esta valorização da educação acaba por espelhar uma participação cada vez mais significativa de estudantes *'mais velhos'* nos níveis de ensino terciário, contribuindo para a heterogeneidade dos públicos existentes no espaço das estruturas de ensino superior. O estudo de caso da FLUL revela que na heterogeneidade de configurações de *lifelong learning* dos estudantes não-tradicionais, encontram-se aqueles que são os padrões de vida de *'velhice distintiva'* (Mauritti, 2004), espelhando condições estruturais de favorecimento social e um perfil de escolarização melhorado face ao corte geracional destes estudantes *'mais velhos'*. O grupo apresenta condições de vida que destacam meios de favorecimento social dentro de seu segmento em geral, e é nesta esfera que se consideram as escolhas e disposições destes agentes individuais face às estruturas educativas (formais e não-formais) como forma de vivenciar ativamente o envelhecimento.

A educação no contexto das sociedades envelhecidas emerge como uma responsabilidade colectiva protagonizada pelas estruturas sociais e materializada por projetos e dinâmicas educativas orientadas para o envelhecimento ativo. É com base nesta convicção que o potencial de crescimento destes *'novos públicos'* configura no espaço da *'Universidade'* possibilidade de concretização de novos projetos pedagógicos, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. A *'Universidade'* alarga o espaço de impacto na sociedade como um todo — designadamente através da sua abertura à comunidade e do acolhimento de desafios sociais ligados ao incremento da longevidade e à urgência de mecanismos que sustentam a inclusão de uma nova geração de *'mais velhos'* — acaba por determinar a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre os contextos de educação-formação na dinamização de práticas de envelhecimento ativo.

A estratégia inerente à responsabilidade social universitária, fundada em primeira mão no binómio universidade-educação, pressupõe o alargamento e consolidação da imagem e do papel da universidade perante as populações e territórios envolventes. Considerando a evidência demográfica do envelhecimento da população e dados os traços de diversidade que demarcam internamente as condições e capacidades de gerações mais velhas (Alves, 2010; Oliveira 2007), os novos projetos que a universidade vem procurar acolher e promover potenciam uma gestão social do conhecimento mediante uma oferta educativa (formal e não-formal) que privilegia o contacto entre gerações. Naquele que é o sentido da responsabilidade social universitária, coexistem motivações de ‘*novos-públicos*’ emergentes que buscam o seu bem-estar e formas de participação social junto da esfera da educação-formação. E, ainda que captando apenas uma faixa pouco significativa da população ‘*mais velha*’, estas dinâmicas acabam por, progressivamente, incrementar a rede de relações de sociabilidade e novas formas de aprendizagem, ultrapassando idadismos e formas de exclusão social de segmentos específicos da sociedade.

Bibliografia

AA.VV (2015). Educação e formação de Adultos, *Aprender: Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 34, em: <http://www.direitodeaprender.com.pt/revista-aprender-no-34>.

Almeida, M.F. (2009). *Promoção da saúde depois dos 65 anos. Elementos para uma política integrada de envelhecimento*, Tese de Doutoramento, Lisboa: ENSP-UNL.

Alves, M.G. (Ed.) (2010). *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*, Monte de Caparica: UIED – FCT/UNL.

Amorim, J. (2013). *Da “Abertura” Das Instituições De Ensino Superior a “Novos Públicos”*: O Caso Português. Tese de Doutoramento, Porto: Faculdade de Educação e Psicologia – Universidade do Porto.

Ávila, P. (2008). Os contextos da literacia: percursos de vida, aprendizagem e competências-chave dos adultos pouco escolarizados, *Sociologia*. 17/18, 307-337.

Bandeira, M.L. (Dir.) (2014). *Dinâmicas demográficas e envelhecimento da população portuguesa: 1950-2011 Evolução e Perspectivas*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Caldas, A.C. (2012). *Viagem ao cérebro e a algumas das suas competências*, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Correia, A.M.R., Mesquita, A. (2006). *Novos Públicos no Ensino Superior. Desafios da Sociedade do Conhecimento*, Lisboa: Edições Sílabo.

Dannefer, D. (2013). Age and Sociological Explanation - Expanding Horizons in the Study of Aging and the life Course, *Critical-Retrospective Essays*, 793-801.

ESO (2012). *Active Ageing* – Special Eurobarometer 378, January-12.

Eurydice (2012). *O Espaço Europeu de Ensino Superior em 2012. Relatório sobre a Implementação do Processo de Bolonha*, EACEA – European Commission.

Lima, M.L.P. (Org.) (2010). *Idadismo na Europa. Uma abordagem psicossociológica com o foco no caso português*, Relatório I, Lisboa: CIS-IUL.

Mateus, A. (Coord.) (2015). *Três Décadas de Portugal Europeu. Balanço e Perspetivas*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Mauritti R. (2004). Padrões de vida na velhice, *Revista Análise Social*, XXXIX (171), pp. 339-361.

- Moura, A. M. (2005). *Projectos da nova idade: o pós reforma nas sociedades modernas*, Dissertação de mestrado em Comunicação, Cultura e Novas Tecnologias de Informação Lisboa: ISCTE-IUL.
- Oliveira, A.L. (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 – 3, 43-76.
- Pascueiro, L. (2009). Breve contextualização ao tema da democratização do acesso ao ensino superior: A presença de novos públicos em contexto universitário, *Educação, Sociedade & Culturas*, 28: 31-52.
- Pegado, A. (2013). *O papel das crenças sobre o envelhecimento na autoeficácia, bem-estar e autonomia dos idosos*, Tese de Mestrado em Psicologia, Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Vega, N.R. (2009). Necesidades emergentes y responsabilidad social universitária, *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16: 65-76.
- Viriot-Durandal, J.-P. (2003). *Le pouvoir gris: Sociologie des groupes de pression de retraités*, Paris: PUF.