

CAPÍTULO I

Das Universidades da Terceira Idade em Portugal a partir de 1976 e da criação do Programa de Estudos Universitários para Seniores na Universidade do Porto em 2006

Considerações prévias

Quando em Maio de 2003, a convite de um colega da Universidade de Granada, Espanha, Prof. Doutor Mariano Sánchez Martínez, participei no “Simposium Internacional sobre Programas Universitarios de Mayores”, organizado pelo Vicerectorado de Extensión Universitaria y Actividades Culturales de la Universitat de les Illes Balears, lamentava, na qualidade de professora universitária portuguesa, ter de dizer que em Portugal não existiam à época programas universitários para seniores nas universidades ditas tradicionais, públicas ou privadas.

Referia então que, por um lado, já se sentia, no entanto, em Portugal, um interesse crescente, sobretudo por parte da sociedade civil, em procurar dar resposta às exigências de uma população idosa que se tornava cada vez mais numerosa, oferecendo programas culturais, sociais e, de certa maneira, também educativos dirigidos a essa população, e, que, por outro lado, se verificava, de várias proveniências, uma oferta de cursos técnicos sobre gerontologia com vista a preparar futuros profissionais em diferentes áreas relacionadas com pessoas de idade, bem como estudos avançados destinados a gestores de instituições ligadas, de uma maneira ou de outra, com essa população.

Em contrapartida, não se observava um empenhamento equivalente por parte das universidades tradicionais portuguesas no tocante à oferta de programas educativos para seniores que assentassem numa preparação científica prévia. É de notar que se usou até ao momento a expressão “pro-

gramas universitários/educativos para seniores” quando se fez referência às ofertas que pudessem provir de universidades tradicionais. A escolha dessa designação de inspiração espanhola, se bem que não coincidente nos dois países em termos do público-alvo (ver Alfageme 2007), resultou da necessidade de atribuir uma terminologia própria à oferta das nossas universidades tradicionais com vista a complementar a já existente nas Universidades da Terceira Idade (UTI) portuguesas.

Convém todavia acrescentar que as universidades (tradicionais) se mostravam já receptivas ao estabelecimento de protocolos de vária ordem com as UTI colaborando assim, de uma ou de outra forma, com essas instituições, o que denotava uma certa sensibilização para actividades educativas ou outras destinadas aos seniores; no entanto, não davam sinal de, na qualidade de universidades, também poderem dar cumprimento à sua missão criando os seus próprios programas educativos, i.e., não similares aos já existentes, que seguramente se mostravam mais condizentes com o perfil de seniores com outros interesses.

De facto, como me dizia André Lemieux em conversa sobre este assunto, as universidades tradicionais deveriam chamar a si a formação, pesquisa e intervenção em termos de uma educação destinada a seniores que não prescindisse da necessária fundamentação científica (ver a abordagem gerontagógica de acordo este autor em Lemieux 2001 e Sánchez Martínez 2003: 58¹). As Universidades da Terceira Idade, por sua vez, deviam dedicar-se sobretudo, em seu entender, a programas de índole mais cultural.

¹ A respeito de gerontagogia, em Sánchez Martínez (2003: 58) pode ler-se o seguinte tomando como ponto de partida Lemieux (1997): “a gerontagogia é a ciência educativa interdisciplinar cujo objecto de estudo é a pessoa sénior em situação pedagógica. É portanto uma ciência aplicada.” Segundo Lemieux (1999: 31), a gerontagogia surge então da necessidade de dar origem a uma ciência que congregue métodos e técnicas especialmente destinados à aprendizagem da pessoa de idade. Para este autor, ao contrário da pedagogia – com preocupações essencialmente sociológicas, que assenta no modelo de aquisição de conhecimentos e que se dirige aos que vão ensinar nas escolas – e ao contrário da andragogia – um modelo sobretudo económico que tem em vista as pessoas já em exercício no mercado de trabalho e que procuram aperfeiçoamento e reciclagem em termos de educação –, a gerontagogia traduz uma abordagem de competências que não tem como objecto nem a formação inicial nem a reciclagem dos conhecimentos, mas que tem como fim a metacognição, i.e., o conhecimento do “como se servir do seu conhecimento no princípio da contradição e da relatividade de todas as coisas” (Lemieux, 1995)” (Lemieux (1999: 33), citando Lemieux 1995: 480). Nesta

As Universidades de Terceira Idade: da sua designação à polémica suscitada

Se em Portugal não existiam até 2006 Programas de Estudos Universitários para Seniores, convém sublinhar que já existem, desde 1976, Universidades da Terceira Idade, razão pela qual se lhes dedique algum espaço neste momento.

Neste texto, uso deliberadamente a designação “Universidade da Terceira Idade” para me referir de um modo genérico às instituições que se dedicam a dar resposta a um ensino de tipo informal em variados domínios e à procura de actividades recreativas ou outras por parte da nossa população sénior, apesar de não ignorar a polémica que o termo “universidade” tem suscitado nalguns meios e de ter presente o modo como, às vezes, a realidade pode ser afectada pela linguagem.

A ausência de consenso no tocante ao termo “universidade”, que ocorre no sintagma “universidade da terceira idade” – sintagma a que já ousou chamar fixo por força do uso que lhe é conferido pelos falantes –, pode explicar o facto de já se ter optado pelas designações “academia”, “instituto” e “associação”, normalmente seguidas do epíteto “cultural”, para evitar o recurso à palavra “universidade”. É bem provável que estas e outras designações já traduzam sensibilidades particulares no tocante à missão das instituições em questão, missão que nada tem a ver com a das universidades tradicionais e que conviria deixar também clara em termos linguísticos. Assinalaria contudo que a utilização do termo “universidade” no caso das UTI, com origem porventura numa metáfora, foi já objecto de uma leitura particular, se não de uma preocupação, no início dos anos 80 do século passado quando, por legislação datada de 1982, “O Ministério da Educação [refere que] permite o uso da denominação «Universidade» desde que as UTIS se comprometam a não atribuir nenhum tipo de certificados ou

óptica, um “estilo pós-formal de pensamento» (Rybash [et alii], 1986, p. 38)” (Lemieux 1999: 39) ganha espaço e faz questionar o carácter final do pensamento formal de acordo com Piaget (Lemieux 1999: 39). O novo estilo de pensamento que se pretende instalar ultrapassa, no dizer de Rybash [et alii] (1986: 56) referido por Lemieux (1999: 39), a lógica “para atingir um pensamento dialéctico caracterizado pelo princípio de contradição de toda a realidade e o princípio de relatividade de todo o conhecimento”.

grau académico dos cursos ministrados (DL n.º 252/82 de 28 de Junho).”². Salvaguardavam-se assim usos distintos de um lexema que normalmente era atribuído a uma realidade completamente diversa e com uma missão totalmente diferente. Por outro lado, a 20 de Março de 2003, no II Encontro Nacional de Universidades e Academias Seniores (Almeirim e Santarém), foi-me dado observar que ainda então se discutia a dificuldade de legalizar instituições/associações intituladas “Universidades da Terceira Idade”. De facto, trata-se de uma designação que pode, ainda hoje, não ser pacífica³.

Na verdade, há pessoas que não concordam com o facto de o termo “universidade” ter sido adoptado para descrever as instituições (culturais) destinadas à terceira idade. No começo dos anos 70 do século passado, admito que o uso do termo possa ter causado um certo desconforto em alguns círculos, nomeadamente no meio académico. Nos nossos dias, sou de parecer que, quando falamos das UTI, já se toma a expressão como um todo, não vendo que a sua leitura se cruze obrigatoriamente com o sentido tradicional de universidade. Julgo mesmo que a chave da não existirem interferências entre as duas expressões reside antes nas suas missões específicas.

Oferecem as universidades tradicionais programas universitários cujo conteúdo e qualidade são substancial e cientificamente diferentes dos programas das UTI?

Se a resposta for afirmativa, como espero que seja, então não há razão para perder muito tempo com a terminologia e a pergunta reveste-se de irrelevância.

Para aqueles que insistem na não aceitação desse termo, convido-os a pensar que se trata de uma questão que não ultrapassa a imagem acús-

² Cf. informação disponível na web em <http://planeta.clix.pt/usal/uti.htm>, secção Universidades da Terceira Idade, p. 1 de 5, acedida em 21/02/2003.

³ Importa acrescentar que a existência de uma legislação para as Universidades da Terceira Idade se torna cada vez mais necessária uma vez que, como refere o presidente da Rede de Universidades da Terceira Idade (RUTIS), “este já é um universo bastante significativo em Portugal”. E Luís Jacob, Presidente da RUTIS, adianta ter sido já apresentada em Julho de 2005 uma proposta de legislação, esperando-se que esta venha a ser aceite (ver a este propósito o artigo “Mais de 13 mil idosos frequentam universidades em Portugal” (pp. 1 e 2 de 2 pp.), da autoria de Paula Cosme Pinto, datado de 13 de Setembro de 2005, disponível na web em http://www.portugaldiario.iol.pt/noticia.php?id=582317&div_id=291, acedido em 29/09/2005).

tica/visual da palavra; por outros termos, o sentido da palavra – que é, na minha opinião, a sua essência porque tem a ver com as respectivas missões – não se encontra afectado.

Ainda no que se refere a esta polémica em torno da terminologia, podia naturalmente dizer-se muito mais. No entanto, estou muito mais preocupada com a qualidade da imagem que, das universidades tradicionais, possa chegar ao grande público.

Estarão as universidades tradicionais a cumprir a sua missão de forma a que nos sintamos orgulhosos delas?

Estarão os académicos e investigadores das universidades tradicionais a dar o seu melhor em termos de qualidade fazendo com que as universidades a que pertencem se sintam orgulhosos deles?

Estarão as universidades tradicionais a contribuir, como se espera, para a necessária melhoria do nível educativo e de pesquisa, bem como da qualificação para o trabalho dos seus estudantes?

Pensemos agora nos estudantes: a razão principal, no meu entendimento, da existência das universidades.

Estão as universidades tradicionais a contar com a contribuição dos seus estudantes para a criação da European Higher Education Area neste milénio?

Estão as universidades tradicionais a dar o seu melhor para criar espíritos independentes e críticos, i.e, uma população científica e humanisticamente bem preparada que seja capaz de resolver as diferentes situações do dia-a-dia graças à flexibilidade intelectual que devem adquirir na sua passagem pela universidade?

Estão as universidades tradicionais a estruturar as mentes dos seus estudantes de forma a que sejam capazes de traduzir a informação em conhecimento dentro e fora dos muros da universidade?

Estes são, efectivamente, alguns aspectos que nos deviam preocupar quando pretendemos formar estudantes que, para além de uma preparação de índole científica e tecnológica, estejam aptos a pensar criticamente e apresentem níveis culturais compatíveis com uma formação universitária.

Devemos pois estar preocupados mais com a essência do que com aspectos que eu consideraria “cosméticos”.

É provável que os que, apesar de tudo, continuam a levantar objecções à pertinência do uso do termo “universidade” quando estão em jogo as UTI

o façam porque entendem que “a qualidade «universitária» deve [...] na sua essência veicular os três atributos característicos de todas as universidades” (Lemieux 1998: 226), i.e, o ensino, a pesquisa e o serviço à comunidade.

A gênese das instituições destinadas ao ensino dos seniores

Os que se têm dedicado ao estudo da gênese histórica das instituições destinadas ao “ensino” dos seniores dão-se, com efeito, conta de que os objectivos dessas instituições não são da mesma ordem, levando-os a considerar a existência, no século findo, de três gerações de modelos de programas oferecidos até hoje por essas instituições.

A primeira geração, que os estudiosos datam dos anos 60 do século passado, corresponde a um modelo de serviços educativos (cf. os “Elders hostels”) mais da ordem do convívio cultural com o objectivo de ocupar as pessoas da terceira idade e de lhes facilitar as relações sociais (Lemieux 1998: 227). Este modelo, de acordo com Lemieux (2001: 36), embora tivesse lugar num ambiente universitário, não oferecia um tipo de ensino necessariamente universitário. Por outras palavras, a formação que era dada não era sempre de nível universitário e poderia mesmo ser assegurada por outros agentes educativos (Lemieux 2001: 36).

A segunda geração, que data dos anos 70 do mesmo século, tinha sobretudo como objectivo melhorar o bem-estar mental do idoso por meio de actividades culturais consideradas de interesse e desenvolver a sua capacidade de intervir socialmente. Nestas circunstâncias, a pessoa de idade assiste a conferências e debates animados por professores ou pelos seus próprios pares (ver Lemieux 1998: 227; 2001: 36). Está em causa um tipo de actividade educativa que não se reveste de características especificamente universitárias. Segundo Lemieux (1998: 227), “Esta preocupação não desapareceu totalmente e certos sociólogos acham ainda, hoje, que o educador das pessoas de idade só tem como objectivo formar agentes de mudança social [...]”. No fundo, como este autor sugere, um programa com a configuração indicada poderia perfeitamente estar a cargo de uma associação literária ou de um clube social (Lemieux 2001: 36).

Por fim, a terceira geração, que data dos anos 80 do século XX, desenvolveu-se no sentido de se aproximar das três características de qualquer universidade tradicional: o ensino, a pesquisa e o serviço à comunidade em que se encontra inserida. Esta “geração” procura dar resposta a uma po-

pulação da “terceira idade”⁴ cada vez mais jovem e mais escolarizada que começa a exigir cursos que possam ser reconhecidos. Surge assim a ideia de organizar programas conducentes a um diploma, muito embora esses cursos possam também ser frequentados, a título livre, por aqueles que não pretendem ser avaliados⁵.

Perante estes três modelos de instituições destinadas ao ensino(/convívio) dos seniores, é meu entendimento que, tendo em mente a nossa realidade em termos de idades, níveis de escolaridade e interesses pessoais e regionais, teremos de admitir que a sua coexistência é perfeitamente possível e até mesmo desejável, bem como a colaboração que se possa estabelecer entre esses diferentes modelos, contribuindo cada um com as suas potencialidades.

As UTI existentes no nosso país têm dado perfeitamente resposta, a meu ver, aos objectivos traçados pelas duas primeiras gerações atrás descritas. Resta-nos portanto preparar a terceira geração, aquela que pretende ir ao encontro dos três atributos das verdadeiras universidades, contando com o empenhamento das universidades tradicionais públicas ou privadas e tomando como base a formação científico-pedagógica que os programas universitários desta terceira geração requerem⁶, mas não fazendo eviden-

⁴ Por outras razões, começa também a ser presentemente objecto de crítica a expressão “terceira idade”. Não surpreenderá, por isso, que se verifique nalguns casos a sua substituição por “sénior” ou por “para todos”. Esta substituição revela-se, de facto, da maior oportunidade atendendo a que já não são só as pessoas com 65 anos e mais que recorrem ou procuram estas instituições mas também pessoas que apresentam idades que rondam os 50 anos. Ainda acerca da expressão “terceira idade” e do facto de poder ser crítica, faz todo o sentido referir que há mesmo vários grupos de pessoas de idade (ver os três grupos de idosos enumerados por Azeredo (2007), bem como os três tipos de pessoas de idade apontados por Bäckman *et al.* (2000) no capítulo III deste volume) que são designados por termos que, de acordo com Bäckman *et al.* (2000: 499), não são entidades estáticas, uma vez que o seu sentido varia com os tempos e também culturalmente.

⁵ No tocante a tudo o que foi referido sobre a génese histórica das UTI, ver Lemieux (1998: 226-227; 2001: 36).

⁶ Com efeito, todos aqueles que já têm ou desejam vir a ter a seu cargo iniciativas destinadas à população sénior não poderão ignorar que, nos dias de hoje, cada vez se exige mais profissionalismo em todas as áreas de intervenção. O estudo da população em causa, nas mais variadas vertentes, torna-se um necessário para quem a elege como destinatário das suas iniciativas.

temente tábua rasa do que já se realizou, entre nós, neste domínio. Não será, mesmo, de pôr de parte a existência de parcerias entre instituições correspondentes às três “gerações” apontadas.

O surgimento das Universidades da Terceira Idade

No estudo intitulado “Caracterização das UTI’s”⁷, pode ler-se na página 3: **“As Universidades da Terceira Idade** (UTI) surgiram na década de 70 em França. [...] Este movimento rapidamente alastrou ao resto da Europa, chegando a Portugal em 1976. Ultrapassou oceanos e chegou à América nos anos 80.”⁸.

As causas para a criação deste tipo de instituições são naturalmente de várias ordens. Salientaria porém como causa principal o envelhecimento da população e inevitáveis repercussões na sua adaptação a novos estilos de vida depois da cessação das actividades exercidas até à reforma⁹.

Uma primeira leitura da passagem acima transcrita, extraída do estudo “Caracterização das UTI’s”, levar-nos-ia porventura a inferir que Portugal vivia nos anos 70 do século XX uma realidade sócio-cultural tão semelhante à França que só teriam sido necessários três anos para concretizar um projecto que se pretendia “próximo” do francês¹⁰. Efectivamente, em 1973 é criada em Toulouse a primeira UTI e, de acordo com a literatura,

⁷ Estudo realizado pela Universidade Sénior de Almeirim, na pessoa do Dr. Luís Jacob (Jacob 2003a), distribuído no II Encontro Nacional de Universidades e Academias Seniores (Almeirim e Santarém, 20 de Março de 2003).

⁸ Em *Universidades da Terceira Idade*, disponível na web em <http://planeta.clix.pt/usal/uti.htm>, p. 1 de 5, secção acedida em 21/02/2003, lê-se ainda a este propósito na continuidade do transcrito: “[...] chegando a Portugal em 1976 com a criação da Universidade Internacional da Terceira Idade de Lisboa pelo Dr. Herberto Miranda.”

⁹ Neste texto, por opção de escrita, “reforma” e “reformado” estão também respectivamente por “aposentação” e “aposentado”, não se negligenciando todavia o que representa estar-se perante quatro entradas lexicais distintas.

¹⁰ Ora, este projecto português datado de 1976, de acordo com Lemieux (2001: 43), terá sido desenvolvido graças à influência da Association Internationale des Universités du Troisième Âge (AIUTA) e, ainda seguindo a mesma fonte, “ela não era mais do que um super-clube gerido por uma família com muita cultura, sem quaisquer contactos porém com a estrutura universitária do país.” (Lemieux 2001: 43). Dito de outra forma, tratava-se de um projecto que não mantinha quaisquer contactos com a estrutura universitária do país, diferentemente do que se teria passado noutros casos.

não foram precisos mais de sete anos para que se estabelecessem 52 UTI em França (ver Lemieux, Boutin, Sánchez & Riendeau s/d: 2). Aprofundando um pouco mais os dados avançados, posso acrescentar que foi o Prof. Pierre Vellas, (da Universidade) de Toulouse, que, em 1973, conforme refere Lemieux (2001: 27), “teve a ideia corajosa de pôr os serviços da universidade à disposição dos reformados”. Com base na mesma fonte, esta UTI correspondia no seu início a um departamento da unidade de ensino e de pesquisas da faculdade de ciências sociais e tinha como objectivo o estudo dos problemas médicos, sociais e psicológicos dos idosos (Lemieux 2001: 27). Por outros termos, num primeiro momento estava em causa uma colaboração entre os estudantes da terceira idade e os pesquisadores jovens da universidade. Como prossegue Lemieux (2001: 27), “Trata-se pois [...] de uma espécie de geminação que, apesar do famoso conflito de gerações, se mostrou muito fecunda.”. Este primeiro projecto deu origem, no entanto, talvez mais rapidamente do que se esperava, a um modelo que passou também a integrar cursos, conferências e outras actividades de toda a ordem tendentes a ir ao encontro da procura entusiasta que se verificava por parte das pessoas de idade (Lemieux 2001: 27).

Afigurou-se-me oportuno lançar um olhar rápido sobre o país-berço das UTI, isto é, a França, antes de abordar o nosso caso para podermos operar algumas comparações. Sem entrar muito em pormenores, gostaria de lembrar que, no que toca à França, a generalização da escolaridade obrigatória passou a ser um facto na III República (Harrois-Monin & Rouzé 1981:43). Não será, por isso, difícil imaginar o nível de literacia ou, se assim o desejarem, de escolaridade da população francesa nos princípios da década de 70 do século passado. Também não será difícil entender/explicar, em resultado desse nível de escolaridade, a existência de uma sensibilidade particular para dar resposta às necessidades culturais e sociais dos franceses que apresentavam então 65 anos de idade ou mais e que seriam por certo proporcionalmente mais numerosos do que os portugueses da mesma idade existentes à época.

Quanto a Portugal, pode avançar-se que em 1972 existiam 34 idosos para cada 100 jovens com menos de 14 anos de idade¹¹. Em termos de na-

¹¹ Cf. dados disponíveis na web em <http://luisjacob.planetaclix.pt/maisdados.htm>, na secção Números, subsecção Demografia, p. 2 de 3, acedida em 24/02/2003.

talidade, o nosso país apresentava em 1960 a mais alta natalidade da Europa. Mas, em 1999, já se encontrava abaixo da média¹². Estes dados ajudam a compreender que existam, em 1998, 90,3 idosos para cada 100 jovens com menos de 14 anos e que, em 2001, tendo sempre em consideração a população total em Portugal, a percentagem de idosos a partir dos 65 anos tenha ultrapassado a percentagem da população até aos 14 anos de idade (16,4% vs. 16%)¹³. Dito de outra forma, distintamente do que se passava nos anos 70 do século findo, estamos hoje perante um claro envelhecimento da população com todas as suas consequências.

Justificação do surgimento mais tardio de programas educativos para seniores em Portugal

A realidade portuguesa relativa à oferta de programas educativos para seniores comparativamente a outras realidades não nacionais pode porém encontrar também uma justificação histórica.

Olhando para os meados da década de 70 do século passado, deparamo-nos em Portugal com duas realidades distintas. Uma das realidades diz respeito à criação em 1976, em Lisboa, da primeira UTI – a Universidade Internacional para a Terceira Idade –, que seguia por certo o exemplo francês (ver Lemieux, Boutin, Sánchez & Riendeau s/d: 2). A partir dessa data, muitas outras foram criadas, sobretudo na década de 90 do século XX e no início deste século. A outra realidade diz respeito ao baixo grau de escolaridade da população portuguesa em geral.

Os números respeitantes aos níveis de escolaridade da nossa população nessa altura obrigam-nos a admitir que nos encontrávamos perante um nível de iliteracia, que tem obviamente de ser visto como o antónimo de literacia tal como era entendida nos anos 70 (OECD/PISA 2000: 15), i.e., quando a “[l]iteracia [...] [era] considerada simplesmente a capacidade de ler e de escrever.” (OECD/PISA 2000: 18) e não no sentido que se espera e exige que esse termo tenha hoje: o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares 1998: 47).

¹² Cf. semanário *Expresso*, p. 24, de 13 de Maio de 2000.

¹³ Ver pp. 2 e 1 da fonte mencionada na nota 11.

De acordo com um relatório, datado de Fevereiro de 1999, do Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) (CIPES 1999: 2), a população que frequentava o ensino superior em 1974 era de cerca de 6 a 7 % da população com idade entre os 18 e os 24 anos. Em meados dos anos 90 do século XX, segundo a mesma fonte, a percentagem já se aproximava dos 40% numa população entre os 20-24 anos (CIPES 1999: 2). Posso acrescentar, com base no Instituto Nacional de Estatística (INE)¹⁴, que, da população total residente em Portugal em 1981 (9.833.014), cinco anos após a criação da primeira UTI no nosso país, 26,35% não sabiam nem ler nem escrever; 2,64% (frequentavam ou) tinham completado o ensino superior; cerca de 21% (frequentavam ou) tinham completado entre 5 a 12 anos de escolaridade, e 47,62% (frequentavam ou) tinham completado a escola primária, que correspondia a 4 anos de escolaridade¹⁵.

Este cenário, por sua vez, ajuda também a compreender que os que tinham a seu cargo as políticas da educação em Portugal a partir de 1974 tivessem tido, por certo, a necessidade de estabelecer prioridades. Em termos do futuro do país, teriam de intervir, o mais depressa possível, junto da população que, na sua opinião, era digna de uma atenção especial porque estavam certamente conscientes de que qualquer sociedade precisa de pessoas com um certo grau de escolaridade e de trabalhadores qualificados. Dito de outra forma, tornava-se prioritário começar por investir nos níveis de escolaridade primário e secundário porque urgia preparar uma população mais escolarizada e também jovens que pudessem vir a entrar

¹⁴ Agradeço ao Instituto Nacional de Estatística (INE), D. R. Norte, e ao Núcleo de Difusão Electrónica de Informação (NDEI) por me terem fornecido os dados relativos ao nível de escolaridade da população residente em Portugal em 1981, 1991 e 2001.

¹⁵ Gostaria de acrescentar que, de acordo com os dados do INE, em 1991, 15,26% do total da população residente em Portugal (9.867.131) não sabia nem ler nem escrever, 0,79% do total da população residente sabia ler e escrever mas não possuía qualquer grau de escolaridade, a percentagem de iliteracia correspondia a 9,0% do total da população residente e 4,91% do total da população residente frequentava ou possuía graus de ensino superior incompletos ou completos, incluindo o Mestrado e o Doutoramento. Em 2001, de acordo com o INE, 12,47% do total da população residente em Portugal (10.356.117) não possuía qualquer grau de escolaridade, a percentagem de iliteracia correspondia a 11% do total da população residente, e 10,75% do total da população residente frequentava ou possuía graus de ensino superior incompletos ou completos, incluindo o Mestrado e o Doutoramento.

na universidade ou em instituições de ensino superior a fim de obterem um grau académico.

Além disso, no início dos anos 70 do século passado, o número de pessoas de idade em Portugal não era tão elevado como se tornou no fim dos anos 90 e em 2001. Portanto, ao contrário do que se passava noutros países, Portugal não sentiu tão cedo a necessidade de criar programas para seniores. Nos anos 90, com o aumento da população idosa, verificou-se uma alteração da situação. Deve, no entanto, realçar-se que a oferta que passa a existir no sentido de ir ao encontro da procura educativa, cultural e social da população sénior, as já referidas UTI, tem origem sobretudo na sociedade civil e não obedece necessariamente a uma estruturação apoiada em bases científicas.

Se estes dados não contribuírem para mais nada, podem no mínimo dar-nos uma ideia do perfil do “aluno” que teria procurado a primeira UTI portuguesa e levar-nos a concluir que não se podem esperar ofertas totalmente idênticas por parte das mais variadas UTI criadas nos diferentes países. A política de cada país, as suas realidades sociais e culturais e ainda as suas infra-estruturas moldarão inevitavelmente a estrutura, a forma organizacional, os objectivos e as ofertas destas instituições (Stadelhofer 1999: 2)¹⁶.

O número de Universidades da Terceira Idade em território português

Se não foram precisos sete anos para que passassem a existir 52 UTI em França a partir da criação da primeira em Toulouse, temos de reconhecer

¹⁶ É também bem provável que a sua procura por parte de um público adulto mais jovem do que o que foi responsável pela sua designação motive alterações nos seus modos de actuar de forma a ir ao encontro de interesses que podem diferir daqueles normalmente manifestados pela terceira idade. A idade é uma variável, entre outras, que nos leva a considerar que as ofertas das UTI não podem ser uniformes; os seus modelos/projectos não só acabam por diferir de país para país mas também, dentro de cada país, de região para região em função de diferentes variáveis. E este ajustamento de projectos às condições particulares das populações revela-se, na minha opinião, a chave de sucesso destas instituições. Com efeito, estamos face a uma população caracterizada por uma indiscutível heterogeneidade que resulta dos diferentes percursos de vida e portanto também das variadas experiências daí advinentes.

que Portugal teria de esperar mais de 25 anos após a criação da primeira UTI para poder contar com cerca de meia centena de Universidades da Terceira Idade. Nos nossos dias, o número destas instituições já ronda as oito dezenas e estão a ser actualmente criadas, um pouco por todo o país, mais dez universidades seniores¹⁷. A partir de meados dos anos 70 do século XX, o seu número tem conhecido um crescimento progressivo, registando-se, por coincidência ou não, um aumento especialmente significativo durante os anos 90 desse século (ver Jacob 2003a: 6), década em que, como sabemos, foi dedicada uma maior atenção ao idoso e à educação ao longo da vida.

Em 2003, Portugal contava efectivamente com um número de Universidades da Terceira Idade próximo das cinco dezenas. Quatro ainda estavam em vias de formação, situando-se uma delas em território insular¹⁸. As UTI encontram-se localizadas por todo o território nacional, mas mais especialmente no Norte e no Algarve se considerarmos à parte as áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto. O número de alunos inscritos era nessa altura da ordem dos oito mil. Presentemente o número de alunos que frequentam essas instituições já ultrapassa os treze mil¹⁹.

A oferta das Universidades da Terceira Idade portuguesas, o perfil dos seus alunos e docentes e a sua vitalidade

Algumas das UTI têm existência autónoma e outras estão ligadas quer à Santa Casa da Misericórdia, quer a associações, a centro paroquiais ou a centros sociais. Estas últimas podem receber apoios da Segurança Social, dos poderes locais, da Igreja ou de entidades privadas.

As UTI portuguesas não pertencem ao ensino escolar regular. Seguem, por consequência, os princípios básicos do ensino informal. Por lei, não podem nem avaliar, nem certificar. Contudo, convém talvez adiantar que me foi dito que os alunos das UTI não desejam ser avaliados porque já o foram ao longo das suas vidas e não pretendem continuar a sê-lo.

¹⁷ Consultar a referência inserida na nota 3 e www.rutis.org/apresentacao.pdf.

¹⁸ Informação obtida na comunicação de Luís Jacob (Jacob 2003b) intitulada *Caracterização das UÊAS portuguesas*, apresentada no II Encontro Nacional de Universidades e Academias Seniores, organizado pela Universidade Sénior de Almeirim, Almeirim – Santarém, 20 de Março de 2003.

¹⁹ Consultar a referência inserida na nota 3.

No tocante à oferta na generalidade das UTI, pode dizer-se que, entre as variadíssimas possibilidades existentes, os seniores podem escolher cursos livres sobretudo na área das humanidades, da sociologia, das línguas estrangeiras, da leitura e escrita, da saúde e das artes (plásticas). Algumas contam ainda, nos seus programas, com iniciativas na área das novas tecnologias da informação e da comunicação e com conferências sobre temas actuais. De um modo geral, dispõem também de actividades como ginástica, natação, teatro, canto coral, música e trabalhos manuais ou labores. As viagens de estudo no país ou no estrangeiro constituem igualmente objecto de possível oferta. A publicação regular de revistas ou de outros tipos de periódicos pode também ser referida como uma forma de marcarem a sua presença. A diversidade de níveis de escolaridade dos alunos que frequentam estas instituições, desde licenciados ou detentores de outros graus académicos a indivíduos que possuem unicamente ou “à peine” a antiga 4.^a classe, condicionará naturalmente os respectivos projectos. Depreende-se, porém, do elenco de ofertas exposto que os alunos das UTI estão tão interessados em aprender como em conviver.

No tocante às pessoas que ensinam nas UTI, algumas são profissionais e recebem por consequência honorários simbólicos ou não e outras, a maioria, trabalham em regime de voluntariado. A combinação das duas modalidades é também uma realidade e pode mesmo dar-se o caso de alguns alunos serem simultaneamente professores em áreas da sua especialidade. Os professores das UTI não precisam de possuir qualquer formação pedagógica destinada à população sénior para exercerem essas funções. Será importante referir, nesta oportunidade, que de momento – tanto quanto sei – também não existe no nosso país quem dê formação a quem deseje ensinar os seniores.

A vitalidade das UTI portuguesas é bem evidente se considerarmos, para além do que já foi referido, a criação, em 1998, da Federação Portuguesa das Universidades, Academias e Associações para a Terceira Idade (FEDUATI) que já incluía 10 UTI em Março de 2003²⁰ e a existência da As-

²⁰ Para mais pormenores em torno da caracterização das UTIs, consultar Jacob (2003a). Lembraria nesta oportunidade que já existe uma Rede de Universidades da Terceira Idade (RUTIS), que tem como presidente o Dr. Luís Jacob (consultar a este propósito a referência inserida na nota 3, bem como www.rutis.org/apresentacao.pdf).

sociação Rede de Universidades da Terceira Idade (RUTIS). A RUTIS é uma Instituição Particular de Solidariedade Social de apoio à Comunidade e às Universidades da Terceira Idade, cujo projecto só foi possível implementar em Janeiro de 2005²¹. De acordo com a fonte consultada²², 61 das 81 UTI existentes já eram à época associadas dessa Rede.

A aprendizagem na população sénior

No que respeita às UTI que existem em Portugal, embora seja necessário estar consciente dos seus principais objectivos, devem também ter-se presentes a pertinência e a semântica do termo “aprender” relativamente à população que as frequenta e não se devem ignorar os métodos que mais se lhe ajustam.

Será que as expectativas de todos os alunos das UTI coincidem com as do aluno típico do nosso sistema de ensino regular?

Será que do professor destinado ao ensino do sénior não se terá de exigir outro tipo de formação e outro modo de actuar?

Será que as matérias não terão de ser apresentadas de uma forma mais condizente com o potencial cognitivo, emocional e vivencial/experiencial da população em questão?

Será que é a ciência – a resolução de problemas/o “problem-solving” – que interessa aos seniores?

Não terá antes de se eleger uma orientação que privilegie a sabedoria²³ (o questionamento/o “problem-finding”)?

Nesta área, como noutras, é preciso conhecer bem o “objecto” de estudo para poder trabalhar com ele da forma mais apropriada. A investigação torna-se assim fundamental quando se pretende investir no “ensino/aprendizagem” do sénior.

²¹ Informação disponível na web em www.rutis.org/apresentacao.pdf, acedido a 06.03.2007.

²² Ver nota anterior.

²³ A sabedoria (“wisdom”), segundo Sternberg (1990a: 6), “não reside no que a pessoa sabe, mas antes no modo como a pessoa usa o conhecimento que detém”.

As Universidades de Terceira Idade e os Programas de Estudos Universitários para Seniores

Como, nesta altura, me estou sobretudo a reportar ao contexto português, diria que as UTI ou instituições com objectivos similares deveriam oferecer programas para seniores com diferentes graus de escolaridade e as universidades tradicionais, por sua vez, deveriam oferecer programas com vista a ir ao encontro de interesses compatíveis com graus mais elevados de escolaridade, apoiadas em pesquisa que os suportasse do ponto de vista científico.

Relativamente ao nosso país, é importante considerar a diferença qualitativa entre a oferta das UTI e a que se espera dos programas universitários para seniores. Diria ainda que a oferta das universidades tradicionais e a das UTI podem existir em paralelo, desde que cumpram devidamente as suas missões, que não devem naturalmente ser coincidentes. Os modelos de aprendizagem não têm de ser necessariamente distintos – o modelo competencial gerontagógico²⁴ devia, de resto, ser bem conhecido de quem dirige uma instituição que se destina a oferecer cursos de índole educativa a seniores –, mas a oferta provinda das duas origens, que devem ser vistas como complementares e não como sobreponíveis, deve ir ao encontro de procuras diversas.

Contudo, não posso deixar de dizer que, num país como Portugal, as UTI têm desempenhado e continuam a desempenhar um papel muito importante. Não me estou a referir naturalmente às UTI que são frequentadas por alunos com graus elevados de escolaridade e cujos directores ou ignoram a existência de uma abordagem gerontagógica ou não estão interessados em seguir essa tendência porque não desejam criar instabilidade nas suas instituições e porque – temos de o aceitar – podem ter dificuldade em mexer no *status quo*. Estou a pensar sobretudo no papel que desempenham, do ponto de vista da actividade intelectual, as UTI que servem populações com níveis de escolaridade baixos. Ora, esses seniores podem ver nestas instituições o local ideal para adquirirem conhecimentos, para

²⁴ De acordo com Lemieux & Sánchez Martínez (2000: 487), quem seguir este modelo adquire uma competência em determinados cursos que lhe vai permitir melhorar o seu bem-estar social, psicológico e físico. Neste texto, este modelo voltará a ser retomado.

partilharem experiências de vida e para encontrarem a resposta adequada às suas necessidades imediatas. Efectivamente, eles não possuem a instrução que – erradamente ou não – se pode achar que, no nosso contexto, deve ser exigida pelos que desejem frequentar programas universitários para seniores, programas esses que, com mais razão do que as restantes ofertas, não deveriam prescindir de um modelo de educação de tipo gerontagógico, competencial (ver Lemieux & Sánchez 2001: 92).

O Programa de Estudos Universitários para Seniores no contexto português e o perfil do seu aluno

No início do século XXI, a situação em Portugal modificou-se consideravelmente. O número de reformados não só aumentou mas também se verificou que a reforma começou a ser requerida por uma população menos idosa. Além disso, tudo leva a crer que não estamos perante reformados que apresentem, na generalidade, uma escolaridade baixa. Entre eles, contam-se seguramente muitos licenciados, ou mesmo pessoas com habilitações académicas superiores, e muitos funcionários que pertenciam a quadros técnicos. Trata-se pois de uma população que apresenta uma instrução que obrigará indubitavelmente, no caso de pretender frequentar esses programas, a uma oferta de programas para seniores muito mais exigente. Vemo-nos, por conseguinte, confrontados com um tipo de população reformada mais jovem e mais instruída²⁵.

Assim, esta nova vaga de reformados – mais jovens e mais escolarizados – poderá constituir um interessante desafio do ponto de vista pedagógico para as universidades tradicionais. Por outros termos, este novo público pode fazer alterar a oferta de programas para seniores existente (entre nós), obrigando quem os passa a orientar e a leccionar a uma preparação (científica) compatível com a intervenção pedagógica desejada.

Não obstante o ensino destinado aos seniores em geral, independentemente da sua escolaridade, exigir, quanto a mim, uma preparação científica especial, os mencionados reformados, portadores, em média, de uma ins-

²⁵ Paralelamente, as universidades tradicionais começam a ter necessidade de abrir as suas portas a públicos novos, em resultado, entre outros, das tendências demográficas que se têm verificado na nossa sociedade.

trução seguramente superior à até aqui registada, fazem olhar noutra óptica a oferta que possa vir a ser destinada à população em questão, implicando naturalmente alterações de ordem qualitativa a vários níveis. Mais uma vez, estamos perante a necessidade de considerar projectos em função do tipo de procura das populações tendo em atenção as suas características.

Por que não ver então na população de reformados acabada de referir o possível público dos programas universitários para seniores passíveis de ser oferecidos pelas universidades tradicionais portuguesas?

Alguns desses reformados – é certo – podem sentir-se mais atraídos pelos cursos livres oferecidos pelas UTI, mas outros podem preferir outro tipo de desafios que impliquem, entre outros, questionar os seus conhecimentos, tirar partido do seu modo de pensar, de raciocinar, de memorizar e de perceber, bem como aprender a olhar os seus objectos de conhecimento diferentemente usando as suas habilidades cognitivas e o seu potencial emocional. De facto, estes últimos podem estar mais interessados num processo que tome como ponto de partida o seu conhecimento, aceitando uma aventura, a nível de aprendizagem, que não os conduza à ciência, mas sim à sabedoria²⁶. Eles constituiriam seguramente os alunos perfeitos dos programas universitários para seniores que se viessem a criar em Portugal porque tudo leva a crer que, em resultado das habilitações literárias que possuem, das profissões que exerceram e dos perfil e potencial cognitivos desenvolvidos ao longo das suas vidas, ostentam graus de espírito crítico e de exigência superiores.

Vale a pena pensar nestes termos porque se trata de uma população que pode recorrer a essa reserva cognitiva para se distanciar das suas actividades também cognitivas e ver assim a realidade de diferentes perspectivas de acordo com as circunstâncias e os contextos. Quer dizer que este público, em virtude do seu nível mais elevado de escolaridade, pode sentir-se mais atraído por um modelo de aprendizagem, o gerontagógico – ou até exigi-lo na qualidade de aprendente –, que o torne consciente da capacidade que possui de tomar posições sábias perante a vida, mostrando-

²⁶ Ideias retiradas de uma troca de opiniões sobre a gerontagogia entre A. Lemieux e a autora deste texto por correio electrónico (Abril 2003). A este respeito ver também Marchand (2001).

lhe como afinal pode tirar partido da sua sabedoria. Uma sabedoria que contará com um tipo de pensamento pós-formal ou dialéctico que, tirando partido do contexto e não só da lógica, consegue dar-se conta dos variados factores que envolvem os problemas²⁷.

Além disso, de acordo com Sternberg, a sabedoria joga também com a metacognição, ligação que não pode ser de modo algum menosprezada e muito menos ignorada. É que, para Sternberg (1990b: 157), as pessoas detentoras de sabedoria sabem o que sabem e o que não sabem, bem como os limites do que podem ou não saber. É interessante retomar aqui o pensamento de Sternberg segundo o qual a sagacidade, enquanto característica singular da sabedoria, envolve mais do que habilidades cognitivas porque também envolve o próprio conhecimento (Sternberg 1990b: 157). Por isso, podíamos acrescentar que a sabedoria “não reside no que a pessoa sabe, mas antes no modo como a pessoa usa o conhecimento que detém” (Sternberg 1990a: 6).

Das variadas acepções do termo “sabedoria”, algumas aproximam-se do modo como o senso comum a olha e outras afastam-se mesmo bastante da noção de sabedoria que nos interessa de facto neste contexto quando se aponta para um modelo de aprendizagem de tipo gerontagógico como aquele a que acabei de fazer referência. Consequentemente, entendo que a seguinte citação de Lemieux, Boutin, Sánchez & Riendeau (s/d: 6) pode ajudar a mostrar o enquadramento teórico que melhor se ajusta ao conceito de sabedoria no âmbito da gerontagogia: “A Sabedoria, uma noção que a universidade tinha transformado em ciências nas faculdades de teologia e de filosofia e que reencontra, por fim, a sua verdadeira identidade em acção nas faculdades de educação. A teoria e a prática redescobrem a sua unidade perdida durante o desenvolvimento das ciências exactas no começo do Renascimento. (Lemieux & Sánchez [Martínez] 2000).”

²⁷ Trata-se de um tipo de pensamento que, ao ser dialéctico, se caracteriza pelo princípio da relatividade de todo o conhecimento e pelo princípio da contradição de toda a realidade (ver Dumoulin & Lebrun (2003: 6/17) quando citam Lemieux (1999: 39), que se reporta, por seu lado, a Rybash, Hoyer & Roodin 1986: 38 e 56)

O modelo de aprendizagem destinado ao sénior

O que apresentei até ao momento leva-nos a pensar que o modelo de aprendizagem que deve ser usado com os seniores não pode ser um modelo de aprendizagem que visa transmitir informação e, de acordo com o qual o professor desempenha o papel principal, i.e., um modelo científico-tecnológico. O modelo que se propõe será antes um modelo de educação competencial (Lemieux & Sánchez 2001: 85 e segs.) baseado no conceito de “actualização do auto-conhecimento” (Lemieux & Sánchez 2001: 85), que visa uma melhor gestão da vida pessoal e social através da “reactualização dos conhecimentos” (Lemieux & Sánchez 2001: 85) e a problematização do conhecimento de acordo com os contextos. Para Lemieux & Sánchez (2001: 90), a gerontagogia – um termo utilizado por Lessa (1978) e por Bolton (1978) para designar a ciência aplicada que almeja a intervenção educativa junto de pessoas de idade e que se localiza no limite entre a educação e a gerontologia (Lemieux & Sánchez 2001: 90) – insere-se precisamente na abordagem competencial. Trata-se de um modelo que tem como objectivo conhecer o modo como o pensamento funciona, remetendo para a metacognição. Não tem como objecto nem a formação inicial, nem a reciclagem de conhecimentos. (Ver Lemieux & Sánchez 2001: 92.) Este modelo não põe a tónica na ciência, mas sim na aquisição da sabedoria (Lemieux & Sánchez 2001: 92).

Tomando por base o exposto, não surpreende que se espere que os programas a serem desenvolvidos no âmbito de um modelo gerontagógico (competencial) obedeçam a um princípio de integração ou de coordenação de todos os cursos de que dispõe com vista a levarem a pessoa de idade a adquirir, por meio da formação educativa que lhe é oferecida, um uso da sabedoria conducente a uma melhor gestão da sua vida pessoal e social (ver Lemieux & Sánchez 2001: 91). Este processo gerontagógico de conhecimento não tem unicamente em vista a acumulação de conhecimentos por parte da pessoa idosa, visa sim que este olhe os fenómenos estudados através de um conhecimento reflexivo (Lemieux & Sánchez 2001: 91).

Não seria razoável admitir que um tipo de abordagem educativa para seniores em que a tónica recai sobre a metacognição – considerada por Lemieux, Boutin, Sánchez & Riendeau (s/d: 7) como “a possibilidade de uma pessoa ser capaz de reflectir sobre os mecanismos da sua própria reflexão” – possa prescindir de professores detentores de competências adequadas e

fundadas nas bases científicas necessárias. Dito diferentemente, não será de excluir a hipótese de os professores que querem trabalhar em programas educativos para seniores deverem também frequentar cursos (cf. Lemieux & Sánchez 2001: 91-92) que os ajudem a reconhecer que, entre outras competências, precisam de adquirir conhecimento acerca deles próprios antes de terem a seu cargo cursos para seniores, que deviam contemplar nos seus objectivos “o conhecimento de si, [...] o funcionamento em grupo e enfim [...] a descoberta de valores de vida.” (Lemieux 1999: 36).

Este modo de olhar o papel dos professores que venham a trabalhar com esta população reforça a necessidade de quem está envolvido nestes programas ter em mente que, para educandos diferentes, devem ser adoptadas abordagens distintas²⁸. Por outras palavras, deve realçar-se o facto de os professores que quiserem trabalhar com base numa abordagem competencial, no quadro da gerontagogia (ver Lemieux, Boutin, Sánchez & Riendeau s/d: 6), também terem de estar conscientes das suas funções mentais, da sua criatividade, das suas emoções e das suas motivações. Esta consciencialização deve ser enfatizada porque contribui também para que se dê o devido valor à consciência que as pessoas idosas têm da sua criatividade, das suas funções mentais, das suas emoções e das suas motivações (ver Lemieux, Boutin, Sánchez & Riendeau s/d: 7). No fundo, quem faz pesquisa com o objectivo de conhecer o potencial cognitivo e emocional da pessoa idosa acaba por passar a conhecer-se melhor, por passar a ser capaz de se analisar, tanto do ponto de vista do seu funcionamento cognitivo como do ponto de vista do seu funcionamento emocional, o que lhe vai permitir incutir uma outra dinâmica quando é chamado a trabalhar com essa população.

²⁸ Não foi de modo impensado que, na qualidade de coordenadora científica do Programa de Estudos Universitários para Seniores da Universidade do Porto, distribuí a todos os docentes que aceitaram colaborar nesta iniciativa o volume “University Programmes for Senior Citizens. From their relevance to requirements”, organizado por M. da G. C. Pinto e J. Veloso (2005) e editado pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Trata-se de um volume que corresponde à versão escrita do ciclo de conferências subordinado ao mesmo tema, organizado pelo Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto em Outubro e Dezembro de 2004, com vista a sensibilizar os docentes da Universidade do Porto para a importância de conhecer o público-alvo dos programas em causa a fim de não agirem de forma não fundamentada, nem levados pela circunstância do momento.

Faz assim todo o sentido partilhar um comentário pessoal de Lemieux²⁹ segundo o qual também se devem criar, em certos momentos, condições para dar lugar ao trabalho dos pares, deixando ao professor o papel de guia, de pessoa que ajuda a encontrar a solução.

Tirando partido de um tipo analógico de pensamento, que até poderá ser já visto como uma característica do funcionamento intelectual do sénior, ousou acrescentar que o papel deste género de professor vai ao encontro da ideia do facilitador, tal como é tido por Lee (2001: 10) ao descrever a aprendizagem em grupo, e da referência de Landow ao “entrenador” (orientador) na altura em que este autor aborda a redefinição do papel do aprendente/professor quando está em causa o potencial tecnológico do hipertexto (ver Landow 1992/1995:157). Embora estejamos perante situações de aprendizagem diferentes (os programas universitários para seniores e o ambiente hipertextual), penso que vale a pena transcrever as palavras de Landow sobre este tópico porque a “reconfiguração” que se espera do professor é até certo ponto comparável: “O hipertexto didáctico redefine o papel de quem ensina transferindo parte do seu poder e autoridade para o estudante. Esta tecnologia tem o potencial de fazer com que quem ensina seja mais um orientador do que um conferencista, que seja mais um companheiro mais velho e com mais experiência do que um líder reconhecido.” (Landow 1992/1995: 157).

Importa portanto que quem tenha a seu cargo as políticas universitárias apresente um conhecimento fundamentado do que é a aprendizagem por parte dos seniores. Deve ter igualmente presente que os modelos que se ajustam ao processo de aprendizagem dessa população não são similares aos que têm como objectivo a formação científica que se destina a preparar as pessoas para a resolução de problemas. Os programas universitários para estes alunos deviam antes prepará-los para encontrarem os problemas, para questionarem, para problematizarem: uma atitude da ordem da sabedoria e não tanto da ciência. Do ponto de vista da pesquisa, é possível acrescentar que a sabedoria devia tornar-se objecto da pesquisa científica realizada pelos investigadores universitários que estão interessados em colaborar nestes programas a fim de melhorar o necessário conhecimento e o saber-fazer exigidos por este tipo de processo de aprendizagem³⁰.

²⁹ Ver nota 26, primeira parte.

³⁰ Ver nota 26, primeira parte.

Esta abordagem educativa afigura-se-me que diferirá em termos qualitativos e científicos das ofertas normais das UTI. As UTI oferecem cursos livres que não necessitam de seguir nem qualquer tipo de estrutura, nem qualquer modelo educativo cientificamente baseado. Poderá dizer-se que não constituirá seu objectivo principal pôr em prática o pensamento pós-formal dos seniores, quando estes o possuem, pensamento que lhes permite tirar partido das suas habilidades metacognitivas e da sua capacidade de questionar e de tomar atitudes dialécticas perante as situações.

Deve enfatizar-se que a população portuguesa que frequenta as UTI é muito heterogénea em termos de anos de escolaridade/habilitações literárias – abrangendo desde pessoas que só terão a 4.^a classe até pessoas com cursos superiores –, facto que pode constituir uma desvantagem quando se pretende implementar um modelo educativo. Temos por isso que concluir que, no que toca ao contexto português, em obediência aos objectivos que se têm em mente, devem coexistir ofertas, que, apesar de tudo, deveriam assentar sempre em modelos educativos baseados cientificamente: os programas universitários para seniores contemplando a possível obtenção de um certificado, embora sem fins profissionalizantes, para os alunos que buscam mais e possuem habilitações que se coadunem com essa exigência e o clássico “estilo cafetaria”³¹ das UTI, compatível com uma oferta de cursos livres que apresentam uma forte componente cultural e social direccionada a seniores que não buscam mais do que isso.

A criação de um Programa de Estudos Universitários para Seniores na Universidade do Porto

A importância da criação em Portugal de programas universitários para seniores nas universidades tradicionais que visassem complementar a oferta proporcionada pelas UTI e o facto de ter passado a existir uma população (que se pode considerar) sénior constituída sobretudo por recentes reformados detentores de habilitações literárias que os tornariam seguramente mais exigentes quando chegasse a altura de optar pela oferta que a sociedade lhes colocava à disposição em termos de programas educativos constituíram

³¹ Expressão tão do gosto de André Lemieux.

seguramente aspectos que pesaram no processo de sensibilização para um olhar diferente a respeito da educação desta população.

Ora, já no sentido de sensibilizar a nossa universidade para o que representava a educação de seniores numa abordagem gerontagógica, realizou-se no Porto em 2001, por iniciativa do pró-reitorado da educação contínua da Universidade do Porto, um seminário intitulado “Introduction to Gerontagogy” com a presença de A. Lemieux, Professor da Université du Québec à Montréal, Canadá, e de M. Sánchez Martínez, Professor da Universidade de Granada, Espanha. Tinha este seminário como objectivo mostrar que a educação dos seniores requer, antes de mais nada, que os conheçamos bem a fim de sabermos quais são os modelos educativos que melhor se lhes ajustam³². Por outros termos, torna-se imprescindível toda uma pesquisa prévia a vários níveis para que os programas educativos para seniores digam, de facto, qualquer coisa a quem os procura tendo em mente a sua heterogeneidade.

Dois anos mais tarde, na sequência de ter partilhado com os meus colegas de departamento, a 9 de Abril de 2003, o que eu pensava acerca do papel das universidades tradicionais portuguesas na educação dos seniores, decidiu-se organizar em Outubro e Dezembro de 2004, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, desta vez por iniciativa do meu departamento, o Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos, um ciclo de quatro conferências proferidas por colegas estrangeiros com experiência na educação de seniores³³.

Nesse mesmo ano, realizou-se na Faculdade de Letras da Universidade do Porto uma reunião sobre Educação Contínua dirigida pelo Prof. Doutor Marques dos Santos, então Vice-Reitor e actualmente Reitor da Universidade do Porto. Fiquei nessa altura incumbida de começar a preparar a criação da primeira edição de um Programa de Estudos Universitários para Seniores na Universidade do Porto que se destinaria a alunos com mais de 55 anos detentores de licenciatura.

³² Para uma leitura crítica a respeito dos programas universitários para seniores, ler Sánchez Martínez (2005)

³³ Ver Pinto & Veloso (Eds., 2005).

Iniciei então a elaboração de um programa previsto para três anos de que ressaltassem, em cada um dos dois primeiros anos, respectivamente um tema (no primeiro ano) e dois temas (no segundo ano) abordados de diferentes ângulos em módulos distintos, bem como disciplinas de diferentes áreas que tivessem em vista, entre outros aspectos, criar nos alunos bases para poderem vir a ter uma melhor qualidade de vida pessoal e social. No sentido de responder às exigências actuais, ficou também contemplada a leccionação de informática a título opcional.

O programa revestia-se assim de uma abertura disciplinar que permitia não só contar com a colaboração de diferentes faculdades da Universidade do Porto, mas também dar resposta a variados interesses uma vez que se esperavam alunos com licenciaturas em áreas diversas. Para o terceiro ano, previa-se, para quem pretendesse frequentá-lo, a realização de um trabalho à escolha de cada aluno sob orientação de um professor ligado a essa área³⁴. Periodicamente os alunos que estivessem a elaborar esse trabalho reuniam com os colegas, na presença dos respectivos tutores, para fazerem o ponto da situação da sua pesquisa partilhando assim entre si os diferentes temas em estudo.

O terceiro ano, para além de outros aspectos que podem vir a ser considerados como pontos positivos, tem em vista levar os alunos a aprenderem a gerir sozinhos o seu tempo e também a fazê-los passar a escrito as suas ideias e os resultados das suas pesquisas.

Enquanto psicolinguista, realço do que foi referido no tocante ao terceiro ano do programa o papel que a escrita enquanto processo pode ter na reformulação do pensamento treinando assim habilidades metacognitivas que contribuem por certo para o uso de estratégias que jogarão em termos compensatórios do ponto de vista intelectual a partir de certa altura das nossas existências.

O primeiro ano da primeira edição do Programa de Estudos Universitários da Universidade do Porto conhece o seu início em Fevereiro de 2006, o segundo ano começou um ano depois, em Fevereiro de 2007 e a

³⁴ Para mais informações acerca do Programa de Estudos Universitários para Seniores da Universidade do Porto, deve consultar-se a brochura que é divulgada no início de cada ano lectivo pela Reitoria/IRICUP – Educação Contínua da Universidade do Porto.

13 de Março de 2007 realizou-se a sessão de abertura do primeiro ano da segunda edição do referido programa.

A Comissão Coordenadora do Programa de Estudos Universitários para Seniores da Universidade do Porto, que é constituída por três elementos, conta, para além de dois docentes, com a presença de um representante dos alunos.

Na qualidade de Presidente da mencionada comissão, reputo da maior importância que esta integre um aluno, em representação dos colegas, porque se trata de uma presença que traz seguramente dados relevantes, em termos da pertinência dos conteúdos e da forma como decorrem as aulas, a fim de se poder assegurar a qualidade que se deseja para o programa. Acredito que o programa só pode ir avançando em qualidade se estivermos atentos às apreciações de quem os procura. Afinal, um Programa de Estudos Universitários para Seniores que não tem em vista nem a formação inicial, nem a reciclagem com vista a qualificações profissionais só pode mesmo ir ao encontro dos interesses de quem o frequenta, respeitando sempre evidentemente o espírito que se encontra subjacente à sua génese.

Nota final

Não posso acabar este texto sem citar André Lemieux, a quem ouvi falar pela primeira vez de abordagem gerontagógica e com quem aprendi a olhar de modo diferente – e por que não mais sabiamente? – para certos conceitos: “Eles [os universitários] julgam que as universidades devem ter programas orientados para a ciência (“problem-solving”). Ainda não compreenderam que a terceira idade requer programas com base na sabedoria (“problem-finding”). Quando a universidade tradicional tiver compreendido que a sabedoria também é objecto da ciência, ela abrirá as suas portas às pessoas da terceira idade. Será a revolução do pensamento universitário.”³⁵ .

³⁵ Palavras extraídas dos contactos referidos na nota 26.

Referências:

- ALFAGEME, A. (2007). The clients and functions of Spanish university programmes for older people: a sociological analysis. *Aging & Society*. 27, 343-361.
- AZEREDO, Z. (2007). *Envelhecimento e aprendizagem ao longo da vida*. Comunicação apresentada na III Mesa-Redonda intitulada “Qualidade de Vida e Saúde Mental”, no âmbito das VI Jornadas de Saúde Mental no Idoso, realizadas no Porto (Faculdade de Medicina da Universidade do Porto) nos dias 28 e 29 de Março de 2007, organizadas pela CMS-tatus em colaboração com a Associação Portuguesa de Familiares e Amigos da Doença de Alzheimer.
- BÄCKMAN, L.; SMALL, B. J.; WAHLIN, Å. & LARSSON, M. (2000). Cognitive functioning in very old age. In F. I. M. Craik & T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition*. Second Edition. Mahwah NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 499-558.
- BOLTON, C. R. (1978). *Alternative instructional strategies for older learners. Introduction to educational gerontology*. Washington DC: Hemisphere Publishing Corp. Referido por Lemieux & Sánchez (2001: 90).
- CIPES (1999). *Previsão da evolução do número de alunos e das necessidades de financiamento. Ensino Superior – 1995 a 2005*. Trabalho de investigação realizado pelo Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) da Fundação das Universidades Portuguesas. Fevereiro de 1999. Versão policopiada, 60 pp.
- DUMOULIN, L. & LEBRUN, P. (2003). Baby-boomers la retraite s'en vient! Réseau Hiver 2003. *Magazine de l'Université du Québec*. Disponível na web em http://www.quebec.ca/bap/bap/mag_reseau/mag2003_01/dossier2003_01.html, acedido em 25.02.2003.
- HARROIS-MONIN, F. & ROUZÉ, M. (1981). Dyslexie: De petites anomalies cérébrales. *Science & Vie*. 767, 43-48.
- JACOB, L. (2003a). *Caracterização das UTT's*. Estudo distribuído no II Encontro Nacional de Universidades e Academias Seniores, Universidade Sénior de Almeirim, Almeirim — Santarém, 20 de Março de 2003. Versão policopiada, 9 pp.
- JACOB, L. (2003b). *Caracterização das U&AS portuguesas*. Comunicação apresentada no II Encontro Nacional de Universidades e Academias Seniores, Universidade Sénior de Almeirim, Almeirim – Santarém, 20 de Março de 2003.
- LANDOW, G. P. (1992/1995). Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. Translation by Patrick Ducher from the original English title *Hypertext. The convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press, 1992.
- LEE, V. (2001). *An experiment with group learning in diversity*. Paper presented at the 2nd International Symposium of Students and Professors. University and its Students 2001. The contribution of the university to the unification of Europe in the new millenium. Charles University in Prague, Prague 12-15 September 2001. Mimeography, 16 pp.

- LEMIEUX, A. (1995). *Paramètre pour la détermination des contenus essentiels d'apprentissage dans un curriculum d'un certificat de 1er cycle d'éducation sur mesure pour les aînées. Recherches et réalisation*. Paris: Pedone. Referido por Lemieux (1999: 33).
- LEMIEUX, A. (1997). *Los programas universitarios para mayores. Enseñanza e investigación*. Madrid: Imserso. Referido por Sánchez Martínez (2003: 58).
- LEMIEUX, A. (1998). La gérontagogie ou l'éducation des personnes âgées à l'université de l'an 2000. In M. Guirao & M. Sánchez Martínez (Eds.). *La oferta de la gerontagogía. Actas del Primer Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para Mayores*. Granada: Grupo Editorial Universitario/Publicaciones del Aula Permanente de Formación Abierta, 199-234.
- LEMIEUX, A. (1999). *La gérontagogie et les programmes universitaires pour les personnes du troisième âge. Perspective pour les Facultés d'Éducation*. Conferência apresentada na International Conference on Elder University Programs: Education, Research, Social Reengagement and Collaboration Networks, organizada pela Universidade de Granada, Granada, 17-18 Dezembro de 1999. Versão policopiada, 53 pp.
- LEMIEUX, A. (2001). *La gérontagogie: Une nouvelle réalité*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- LEMIEUX, A.; BOUTIN, G.; SÁNCHEZ, M. & RIENDEAU, J. (s/d). *The faculties of education in the traditional universities and the third age universities: A model of partnership*. Texto enviado electronicamente à autora pelo seu primeiro autor em 2003, 9 pp. [Este texto foi referido e citado com autorização de A. Lemieux.]
- LEMIEUX, A. & SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M. (2000). Gerontology beyond words: a reality. *Educational Gerontology*. 26(5), 475-498. Também referido por Lemieux, Boutin, Sánchez & Riendeau (s/d: p. 6 de 9).
- LEMIEUX, A. & SÁNCHEZ, M. (2001). La gérontologie versus la gérontagogie. In A. Lemieux (2001). *La gérontagogie: Une nouvelle réalité*. Montréal: Éditions Nouvelles, 73-92.
- LESSA, A. (1978). *Introduction au Forum I. Écologie et vieillissement*. Centre International de Gérontologie Sociale. Referido por Lemieux & Sánchez (2001: 90).
- MARCHAND, H. (2001). *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso*. Coimbra: Quarteto Editora.
- OECD/PISA (2000). *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000. Assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. Disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>, acessado em 19.03.2002.
- PINTO, M. da G. C. & VELOSO, J. (Eds.) (2005). *University programmes for senior citizens. From their relevance to requirements*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- RYBASH, J. M.; HOYER, W. J. & ROODIN, P. A. (1986). *Adult cognition and aging: Developmental changes in processing, knowing and thinking*. New York: Pergamon

Press. Referido por Lemieux (1999: 39) e por Lemieux, Boutin, Sánchez & Riendeau (s/d: 6).

- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M. (2003). La semántica de la terminología en educación de personas mayores. La gerontagogía. In J. Sáez Carreras (Coord.). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Editorial Dykinson, 53-61.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M. (2005). Los programas universitarios para mayores en España. Algunas reflexiones para aprender de los errores ajenos. In M. da G. C. Pinto & J. Veloso (Eds.). *University programmes for senior citizens. From their relevance to requirements*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1-18.
- SOARES, M. (1998). *Letramento. Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2.^a edição, 4.^a reimpressão, 2001.
- STADELHOFER, C. (1999). *Europäische Bildungs-Netzwerke und ihre Bedeutung für die Seniorenbildung am Beispiel des Europäischen Netzwerkes "Learning in Later Life" (LILL)*. Conferência apresentada no I Seminário Internacional sobre Programas Universitários para Maiores, Granada, 17 y 18 de Diciembre de 1999. Versão policopiada, 8 pp.
- STERNBERG, R. J. (1990a). Understanding wisdom. In R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom. Its nature, origins, and development*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-9.
- STERNBERG, R. J. (1990b). Wisdom and its relations to intelligence and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom. Its nature, origins, and development*. Cambridge: Cambridge University Press, 142-159.

