

## Aprendizagem informal, bem-estar e envelhecimento positivo<sup>1</sup>

MARIA JOSÉ GONÇALVES

mj.goncalves@campus.fct.unl.pt

Unidade de Educação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

### Resumo

Os conceitos de aprendizagem formal, não formal e informal nem sempre têm fronteiras muito claras e, com alguma frequência, surgem intercepções e/ou interdependências entre eles. Reflectindo sobre resultados de uma situação de aprendizagem informal, em contexto comunitário urbano, com um grupo de mulheres de mais de 50 anos, reformadas ou desempregadas, este artigo procura evidenciar, por um lado, como as fronteiras entre aprendizagem não formal e informal são, aqui, difíceis de destringir e, por outro lado, como as aprendizagens, comportamentos, estilos de vida e (re)criação identitária na maturidade e na velhice podem ser influenciados pelo nível de educação formal a que se teve acesso. O artigo também se propõe articular as noções de identidade e de tempo com os processos de aprendizagem informal na velhice e relacioná-las com a experiência da pessoa que envelhece. Conclui-se que a situação de aprendizagem informal aqui apresentada contribuiu para a melhoria da auto-estima, auto-confiança, autonomia, alteração de hábitos e estilos de vida e, consequentemente, para uma maior felicidade dos membros do grupo.

### Palavras-chave:

aprendizagem informal; envelhecimento; capacidade funcional; reconstrução identitária.

---

<sup>1</sup> Por opção da autora, este texto não segue o Acordo Ortográfico.

**Abstract**

Concepts of formal, non-formal and informal learning do not always have very clear boundaries and, quite often, interceptions and/or interdependencies between them arise. Reflecting on some results of an informal learning situation in a urban community context, with a group of retired or unemployed women over 50, this article seeks to highlight how boundaries between formal and informal learning are here difficult to disentangle and, on the other hand, how learning, behaviours, lifestyles and identity (re)creation in maturity and old age can be influenced by the level of formal education to which people accessed. The article also aims to articulate the notions of identity and time with informal learning processes in ageing and relate them to the experience of the ageing person. The conclusion is that the informal learning situation presented in this article has contributed to the improvement of self-esteem, self-confidence, autonomy, changing in habits and lifestyles, thus enhancing greater happiness of the group members.

**Key concepts:**

informal learning, old age; functional capacity; identity reconstruction.

## **Introdução**

Embora a definição de aprendizagem formal seja largamente consensual, o mesmo não acontece com os conceitos de aprendizagem não formal e informal, para os quais a literatura apresenta propostas frequentemente divergentes. Assim, aprendizagem informal tanto pode ser encarada como decorrendo da constante exposição das pessoas a situações de aprendizagem, pelo simples facto de existirem (Werquin, 2010), como estando ligada a determinadas situações ou contextos (Lave e Wenger, 1991). O termo que reúne menos consenso parece ser o de educação não formal, muito em voga nos anos de 1970 e 1980 e que voltou à agenda política por influência do conceito de formação ao longo da vida. O ressurgimento da educação não formal está ligado às pressões do mundo empresarial, com a argumentação de que a educação formal não prepara para o mundo do trabalho e que a aprendizagem requer a experiência de “aprender a fazer fazendo”, que só se consegue em contexto de experiências de trabalho reais e significativas, donde a necessidade de eliminar barreiras entre instituições de ensino formal e empresas (Gonçalves, 2010). De facto, como salientam Hoppers (2006) e Werquin (2010), as fronteiras entre aprendizagem formal e não formal têm vindo a ser esbatidas. Por isso mesmo,

e porque a aprendizagem não formal tem lugar numa multiplicidade de contextos, os mesmos autores questionam a utilidade de uma circunscrição rígida destes dois conceitos.

Neste artigo, tomando como base a terminologia do Centro Europeu para a Formação Profissional – CEDEFOP (2008), concebe-se a aprendizagem não formal como estruturada e intencional. Por aprendizagem informal entende-se a que resulta das actividades diárias – no trabalho, na família ou no lazer, que não é organizada, nem estruturada, nem intencional. Todavia, porque a aprendizagem é um processo ligado às interacções entre as pessoas e modelado pelos contextos sociais, as aprendizagens formal, não formal e informal não se podem destringir de forma rígida. A este respeito, é de salientar que, mesmo que de forma não intencional, a aprendizagem informal ocorre, também, em contextos de aprendizagem formal e não formal. As políticas educativas pressionam os sistemas de educação formal no sentido de uma abordagem estratégica que suporte as competências chave na escola, e que eleve o estatuto das competências transversais relativamente às competências disciplinares, de modo a “assegurar que a aprendizagem e educação continuam a reflectir as necessidades,

tanto dos indivíduos como da sociedade” (European Commission/EACE/Eurydice, 2012, p. 13). Verifica-se, entretanto, o “esquecimento” sistemático de que a educação deve responder a necessidades de desenvolvimento integral das pessoas **durante todo o seu percurso de vida**, pelo que as preocupações educativas não podem confinar-se à empregabilidade dos jovens e responder apenas às necessidades das empresas. Como Jarvis (2001) refere, quando os governantes utilizam a palavra “aprendizagem”, parecem ter implícito que aprender está relacionado com a empregabilidade. Aliás, o próprio conceito de formação ao longo da vida, como salienta Canário (2000), é marcado pelo princípio da empregabilidade.

As políticas educativas em Portugal não têm considerado a educação/aprendizagem dirigida às pessoas da terceira idade, ou seja, os indivíduos ainda com capacidade funcional, que os distingue da chamada quarta idade (Baltes Smith, 2003; Jarvis, 2001). Ora, além de um direito, estas actividades educativas traduzem-se em ganhos económicos, pois mantêm os mais velhos mais activos, mais felizes e mais afastados dos hospitais, centros de saúde e lares de terceira idade. Nas suas casas, as pessoas envelhecem melhor e mais lentamente, visto que estar em lar torna os idosos menos capazes de manter a sua

autonomia e qualidade de vida, sendo a incidência da depressão em lares elevada (Jarvis, 2001; Martins, 2006; Vaz e Gaspar, 2011). Por outro lado, sabe-se hoje que as pessoas com mais baixos níveis de educação formal têm maior probabilidade de terem mobilidade reduzida à medida que envelhecem, menor socialização e maior isolamento. A mortalidade e a depressão nas idades mais avançadas são muito superiores nas pessoas menos qualificadas e o nível de educação formal está, igualmente, relacionado com o declínio cognitivo (Nussbaum, 1998).

Como salienta Carneiro (2012, p. 68), o repto que se coloca e se colocará cada vez mais no futuro, é o de “encontrar respostas adequadas às necessidades/expectativas individuais ao longo de todo o percurso de vida, quer através dos sistemas formais de educação quer de vias informais ou não formais (...)”. Desta forma se poderá contribuir para a promoção de um envelhecimento positivo, sobretudo da população idosa com baixos níveis de educação formal. Uma das funções da educação para a terceira idade é devolver às pessoas mais velhas dignidade e protagonismo, colmatando lacunas que podem ser consequência dos baixos níveis de educação formal de grande parte da população idosa, promovendo um envelhecimento positivo.

No nosso país, as Universidades da Terceira Idade (UTIs) têm constituído a única oferta de educação estruturada para os seniores, que tem vindo a ser objecto de alguns estudos na área das Ciências da Educação. Contudo, as UTIs replicam, em grande parte, o modelo pedagógico da educação formal: as actividades mais desenvolvidas são as “curriculares” e não é promovida a integração social; sobretudo por não existir convivência entre gerações, os mais velhos são “consumidores de conhecimento”, em vez de participarem na sua criação, e as populações que as frequentam são, em geral, de condição social média ou elevada (Veloso, 2000; 2011). Ainda assim, estas instituições têm tido um impacto muito positivo na qualidade de vida dos idosos, sobretudo porque combatem a depressão e previnem o isolamento e exclusão social de quem as frequenta (Carneiro, 2012).

### **Educação Informal na Terceira Idade – Contexto e Conceitos**

A demografia indica que a população portuguesa tem vindo a envelhecer, quer em resultado da melhoria das condições de vida e da generalização dos cuidados de saúde, quer pelo continuado declínio da natalidade. Paralelamente ao aumento da esperança média de vida, as mudanças sociais têm vindo a alterar a estrutura familiar tradicional,

e o crescente individualismo e alteração dos valores têm vindo a enfraquecer os elos sociais, contribuindo para o isolamento dos mais velhos, o que gera sentimentos de frustração, fraca auto-estima, e mesmo depressão. Por outro lado, tanto em Portugal como na generalidade dos países europeus, a esperança média de vida das mulheres é superior à dos homens, pelo que existe um número crescente de mulheres que vivem sós e, frequentemente, com recursos financeiros insuficientes. Os mais velhos constituem, pois, uma grande fatia da população, comparada com a da população em actividades produtivas. Surge, em consequência, o conceito de “envelhecimento activo”, que a Organização Mundial de Saúde (OMS) define como “um processo de optimização das oportunidades para a saúde, participação e segurança, a fim de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem”, sendo que *activo* se refere “à participação contínua nas questões sociais, económicas, culturais, espirituais e cívicas, e não apenas à capacidade para ser fisicamente activo ou participar no mercado de trabalho” (WHO, 2002, p. 12). No entanto, nesse mesmo ano, a Comissão Europeia apresenta propostas para o envelhecimento activo que incluem “trabalhar mais tempo, reformar-se mais tarde e de forma mais gradual, manter-se activo após a reforma (...) contribuir

para um maior crescimento, menor dependência e diminuição substancial de custos com pensões e saúde” (EC, 2002, p. 6). Ou seja, as preocupações da Comissão Europeia ignoram dimensões fundamentais da vida humana e revelam um carácter predominantemente economicista. As suas propostas para um envelhecimento activo denunciam a influência incontornável duma óptica centrada numa perspectiva económica, não tem em conta a heterogeneidade das pessoas mais velhas e reflecte-se negativamente no grupo dos muito idosos, considerado, frequentemente, como um fardo (Ribeiro, 2012). Esta é uma visão perturbadora, que vai, insidiosamente, criando um fosso entre gerações e minando os valores de solidariedade social que constituem os fundamentos democráticos da segurança social e promovem uma vivência comunitária harmoniosa.

Seguimos o conceito de “envelhecimento activo” da OMS acima referido, que pressupõe a *capacidade funcional*, um outro conceito anteriormente proposto pela mesma organização, definido como “a capacidade de uma pessoa realizar as actividades necessárias para garantir o seu bem-estar” e que integra três domínios: biológico, psicológico (cognitivo e afectivo) e social (WHO, 1998, p. 2).

Para a reflexão sobre a situação de aprendizagem informal aqui apresentada, são também fundamentais os conceitos de *identidade* (numa dialéctica indivíduo – contexto) e de *tempo*, explanados na secção que se segue, porque permitem uma melhor compreensão das aprendizagens no interior do grupo objecto de estudo, pelo facto de as pessoas envolvidas estarem a passar por um tempo crucial na vida, em que ocorrem grandes mudanças no plano biológico, psicológico e social, bem como nas relações pessoa-mundo. Porque o conceito de identidade (pessoal e social) é complexo e polissémico, o conceito do *eu empírico*, de William James, constituído pelo *eu material*, o *eu social* e o *eu espiritual*, foi útil para a identificação das estratégias que facilitaram a aprendizagem, ajudando à reconstrução identitária, como adiante se verá.

Relativamente ao conceito de tempo, interessam-nos sobretudo as suas “percepções e representações, intimamente ligadas aos contextos em que as pessoas vivem, isto é, as classes sociais e os grupos de pertença, as condições de vida ou as diferentes temporalidades da vida” (Gonçalves, 2013, p. 25). Para se compreender o envelhecimento, é necessário desvendar a relação complexa entre o tempo cronológico e outras estruturas temporais. Os conceitos de identidade e de tempo,

que acabámos de explicitar, podem ser úteis na criação de ambientes de aprendizagem que promovam a *capacidade funcional* num horizonte de vida o mais alargado possível.

Para que o envelhecimento seja um tempo digno de ser vivido, em que se pode ainda construir ou reconstruir a identidade e encontrar um sentido para a vida, a educação da terceira idade deve constituir uma prioridade, tanto para os responsáveis políticos como para a comunidade civil. Sem excluir políticas institucionais, a responsabilização da sociedade civil tem vindo a ser salientada, quer pela investigação do envelhecimento quer pelas ciências da educação (Stahl et al, 2006; Nóvoa, 2009).

### **Reflexão em torno de uma situação de aprendizagem informal**

Passamos a apresentar algumas reflexões produzidas pela investigadora/voluntária num projecto desenvolvido em torno de uma situação educativa, em que a aprendizagem informal por vezes se entrecruza com a não formal, e que constitui uma intervenção da comunidade civil para dar resposta a uma necessidade identificada: a existência de um número, não negligenciável, de mulheres idosas que vivem sós e

que se encontram em risco de isolamento social.

O grupo é constituído por cerca de 15 mulheres, entre os 50 e os 87 anos, de diferentes meios socioeconómicos, que se reúnem uma vez por semana numa instituição comunitária sem fins lucrativos<sup>2</sup>, na área das suas residências — na região da grande Lisboa —, com o objetivo de conviverem, passarem momentos de lazer, fazer novas amizades, enfim, de se sentirem acompanhadas. O grupo é aberto, dinâmico: a assiduidade e permanência das aprendentes dependem da sua vontade ou da alteração das suas vidas, não existindo obrigatoriedade de comparência nem qualquer participação económica. Tem-se verificado, contudo, uma considerável estabilidade do grupo. A educação é informal, pois não existe, da parte das aprendentes, intencionalidade de aprendizagem, nem um currículo a seguir. No entanto, o lugar e horário determinado e a intencionalidade da oferta educativa são pontos de contacto com a educação não formal.

### **Considerações metodológicas**

O facilitador da aprendizagem em contexto de voluntariado pode confrontar-se com uma realidade que não conhece bem, o que dificulta a

---

<sup>2</sup> Que não se identifica no texto por razões de ordem ética.

planificação das actividades de aprendizagem. Visto que, neste caso, a formadora é também investigadora, recorreu à investigação-acção (Somekh, 2006; Kemmis e McTaggart, 2005), adequada para este contexto em que o conhecimento específico é necessário para um problema específico, numa situação específica, sem a preocupação de generalização dos resultados. O objectivo foi compreender as necessidades de formação/aprendizagem pessoal e social destas mulheres para que se tornassem mais autónomas, mais felizes e capazes de se apoiarem mutuamente dentro e fora do contexto de formação. A observação participante possibilitou a descoberta dos significados por detrás dos comportamentos das pessoas, através da implicação directa da investigadora na interacção do grupo. Nas conversas suscitadas por questões de resposta aberta, dirigidas ao grupo, dando a cada uma a ocasião de falar com um mínimo de interrupções, estas mulheres exprimiram as suas opiniões, sentimentos e crenças. O método das histórias de vida (Thompson, 2000) foi igualmente utilizado, na medida em que os elementos do grupo tendem a fazer o relato das suas vidas mesmo sem serem solicitados. Estes relatos contribuíram, também, para a compreensão das crenças e da atribuição de sentido, tanto da parte da investigadora/formadora como das próprias formandas. Os

dados qualitativos recolhidos foram submetidos a análise de conteúdo que fez emergir pontos de reflexão para a acção. A investigadora assume que esta investigação não é neutra, mais sim uma construção activa da própria realidade, no sentido em que a sua experiência de vida, as suas influências sociais e culturais contribuíram para a escolha dos aspectos mais pertinentes que orientariam a sua acção para a mudança, eventualmente em detrimento de outros.

### **Pontos de reflexão**

#### **Tempo, tempos e temporalidades**

Mais do que o tempo linear, medido pelo relógio, o foco de análise incidiu no tempo individual, interior, e no tempo social. Considera-se que o tempo é inseparável do espaço, porque é contextual e histórico, vivido, experimentado, e é nas interacções sociais que se criam os valores, as percepções e as crenças humanas (Gonçalves, 2013). E porque o humano é naturalmente social, o tempo interior constrói-se e reconstrói-se nas interacções, portanto, dificilmente uma pessoa pode ser dissociada do tempo sociológico onde se forjam as identidades e os valores que moldam a percepção do tempo (Baars, 1997). Pelo exposto, neste estudo, o tempo não é considerado como uma categoria universal, abstracta e objectiva, mas como temporalidades, como uma



multiplicidade de tempos vividos, seguindo a noção de *duração* de Bergson (1968), posteriormente retomada por Minkowski (1995).

Quando o diálogo se desenrola no grupo, é o tempo intersubjectivo, da interacção social, do frente a frente que prevalece ; o tempo biográfico de cada uma é vivido como importantes extensões de sentido, construídas e reconstruídas ao longo da vida. Além disso, as percepções – do tempo ou outras – não são as mesmas para toda a gente, porque cada um tem o seu próprio tempo psicológico, marcado pelas suas tradições, as suas experiências passadas e as suas crenças. Além disso, estes discursos demonstram a indissolubilidade das suas experiências de vida actuais das experiências vividas em fases de vida anteriores. Para quase todas, uma temporalidade é dominante: o tempo do casamento, e a identidade de esposa/mãe sobressai como a mais importante das suas vidas, como a que verdadeiramente valeu a pena e nenhuma outra se lhe compara, evidenciando a idealização do passado como forma de persuasão de que a sua vida ainda tem sentido.

### **Papéis e identidades sociais**

Graças à socialização, os papéis definidos pela sociedade são assimilados, interiorizados pelas pessoas que aprendem a desempenhá-los.

No caso das mulheres deste grupo, os estereótipos de género são evidentes na definição dos seus papéis de esposas e de mães, independentemente do nível de educação formal. Não admira, pois, que os momentos mais felizes das suas vidas se encontrem, nos seus discursos, situados num passado longínquo, no espaço familiar – na sua infância, habitualmente no período das festas. Quando se reportam ao tempo da juventude, quase todas mencionam o dia do casamento e o nascimento dos filhos, ou mesmo dos netos, como os momentos mais felizes das suas vidas.

Utilizamos aqui o conceito sociológico de identidade social, ligada às características que os outros atribuem a um indivíduo, reflectindo as diferentes dimensões da vida de uma pessoa, que pode ter múltiplas identidades sociais – uma mulher pode ser ao mesmo tempo, por exemplo, mãe, médica e católica. Contrariamente à identidade social, a identidade pessoal distingue-nos enquanto indivíduos e está ligada à capacidade de fazer escolhas, de decidir da nossa vida, de decidir quem somos, donde vimos e para onde vamos (Giddens, 2004). Para a maioria das mulheres deste grupo, é difícil fazer a distinção entre as suas identidades sociais e pessoais. Os seus momentos felizes foram

ver os filhos crescer, e depois os netos. Em geral, passaram da dominação/protecção dos pais para a dos maridos, embora salientem que casaram por amor. No único caso assumido de um casamento infeliz, que chegou à violência física e psicológica, a razão apresentada para ter suportado esta situação durante toda uma vida revela a pressão económica, social e familiar exercida sobre as mulheres, sobretudo de baixa condição social.

### **Crise de identidade**

Os discursos, analisados ao longo de cerca de dois anos, mostram papéis sociais, identidades sociais e pessoais entrelaçados. Como já foi referido, a maioria revela igualmente uma tendência para se encerrar no passado, que leva a equacionar até que ponto estas mulheres têm reais possibilidades de fazerem escolhas de vida no presente e no futuro e se ainda será possível criar ou recriar uma identidade pessoal e (re) construir uma identidade social nesta fase da vida. São evidentes os contrastes entre as que tiveram acesso a um nível mais elevado de educação formal – duas de nível superior – e as que não tiveram. A não ser que a depressão já esteja instalada, observa-se que as de educação mais elevada parecem possuir mais recursos para se confrontarem com o presente e se projectarem no futuro. Saliente-se, contudo

que, para todas, a sua identidade está ligada ao papel dominante de esposas e de mães, porque interiorizaram os papéis que a sociedade lhes pedia, em consonância com o discurso do regime político salazarista, difundido nas canções, revistas femininas, rádio e televisão.

Por outro lado, embora o envelhecimento não seja experienciado da mesma maneira, todas estas mulheres sofreram perdas – mortes de entes queridos, sobretudo o marido ou um filho, a morte de amigos ou a separação dos filhos que partiram para longe. Ora, toda a mudança gera pequenas/grandes crises, e requer um trabalho sobre si próprio, uma mudança de hábitos e rotinas anteriores (Dubar, 2006). Mas a mudança torna-se, por vezes, difícil e dá lugar a crises de identidade que, frequentemente, tocam o que há de mais profundo e íntimo na relação com o mundo, com os outros e também com o próprio indivíduo (Gonçalves, 2012).

### **A necessidade de serem escutadas**

Em geral, estas mulheres vivem sós, e algumas quase não têm com quem falar, nem mesmo com os vizinhos (*São jovens, mal olham para mim... mal me dão os bons dias*). Quando são solicitadas a exprimirem-se livremente, manifestam o desejo de falarem de si e de serem

ouvidas. Expressam a sua solidão, as perdas, as diferenças entre as gerações, que as chocam, a ausência de expressão de afecto, de amor na família (*Agora tudo é material... não há amor!*), a sua angústia, como a doença súbita do marido e o medo de que não se restabeleça, o medo da morte (*Tenho medo de morrer só!*). As perdas, sobretudo dos maridos, dão lugar a fragilidade psico-afectiva e ao sentimento de vulnerabilidade que têm necessidade de verbalizar (*Depois que o meu marido morreu, tenho um sentimento de insegurança; com ele, tinha aquela segurança...*).

O confronto com as limitações e o envelhecimento do corpo pode ser penoso (*Ontem, olhei-me ao espelho e apanhei um susto! Assustei-me comigo mesma!*). Frequentemente, estas mulheres interiorizam o preconceito relativamente aos idosos, veiculado pela comunicação social, com a sua deificação da eterna juventude e as imagens tradicionais do idoso senil, dependente, de corpo feio e enfraquecido, o que faz com que muitas tenham, elas próprias, preconceito contra si mesmas.

Estas mulheres partilham avidamente as suas vivências. É como se nunca tivessem tido tempo suficiente para falar de si mesmas; contam com detalhe e entusiasmo os jogos e brincadeiras da infância, da ado-

lescência, algumas de um sonho profissional (*Queria tanto ser professora!*) – sonho que nunca pôde ser concretizado, na maioria dos casos porque os pais pensavam que uma mulher não devia ter emprego fora de casa.

Seja qual for o assunto proposto, todas, invariavelmente, passam a contar a sua vida, repetindo as passagens que mais as marcaram ou que acreditam terem tido um papel decisivo nas suas vidas.

#### **Uma reflexividade no interior do grupo**

O grupo permite exprimir-se, partilhar e ser escutada. Os discursos mostram a necessidade de sentir, através do olhar do outro, a aprovação e a valorização que contribuem para a auto-estima de que as pessoas precisam para existirem. Patente, também, a incontornável necessidade de amor – dos filhos e dos netos, mas não só (*Há sempre um pouquinho de amor que se pode dar, uma migalhinha!*). Entre o vivido e o imaginado, no espaço amigável do convívio, é possível partilhar a tristeza, a dor, o medo, mas também os pequenos (grandes) momentos de amor, cuidadosamente guardados como tesouros escondidos. É o caso da mulher que canta a canção de embalar que a mãe lhe cantava para a adormecer, na infância.

Seguindo a espiral de ciclos de reflexão do método de investigação-

acção escolhido: planificar a mudança – agir e observar o processo e consequência das mudanças – reflectir sobre esses processos e consequências – replanificar – agir e observar..., foi possível conduzir as actividades no grupo de forma a tentar contornar a depressão, aumentar a auto-estima, estimular a autonomia, forjando uma identidade social comum e o sentimento de pertença ao grupo, levando a uma evolução psicológica no sentido de viver o tempo presente projectando-se no futuro.

Ajudar estas mulheres a encontrar vantagens no envelhecimento parece um desafio improvável. No entanto, a aquisição da consciência crítica relativamente ao seu passado, processo lento, fruto da aprendizagem no interior do grupo, gerou alguns discursos encorajadores (*Tornamo-nos melhores, aprendemos muito ao longo da vida... valorizamos as coisas...*). Elas aprenderam a relativizar comportamentos outrora geradores de tristeza ou de revolta (*Tornamo-nos tolerantes; hoje já não fico com raiva, tenho o perdão. Tudo o que sofri está perdoado. Às vezes, já não me faz mal, embora às vezes me entristeça*). Outras declaram que já têm facilidade em pedir perdão e reconhecem que *há pessoas que se tornam melhores com a idade, mas outras tornam-se amargas*.

Emergiu a capacidade de se apoiarem umas às outras, trocando conselhos, encorajando-se mutuamente, dando sugestões. E falam de como esta interacção, este espaço amigável as compensou, de algum modo, das perdas que sofreram.

### **Estratégias facilitadoras da aprendizagem**

O voluntário/facilitador da aprendizagem em contexto informal aceitou o risco de trabalhar sem a segurança de um currículo explícito. O conhecimento adquirido na aprendizagem com o grupo, bem como a investigação multidisciplinar que foi sendo desenvolvida, permitiram identificar as necessidades de aprendizagem com vista a um envelhecimento com capacidade funcional. A principal estratégia consistiu no reforço do *Eu Empírico*, constituído pelo *eu material*, *eu social* e *eu espiritual*, de acordo com a formulação de William James (1980). O *eu material* diz respeito ao tangível do que temos de concreto, sendo o corpo a sua base fundamental, um corpo que, sendo o mesmo, se vai transformando até ao fim da vida. Desafiou-se o grupo a encontrar, em cada uma, o que de belo e de útil existe no seu corpo, que tão frequentemente desvalorizam. Apesar da resistência inicial, a descoberta individual e em grupo levou a comportamentos positivos, visíveis no maior cuidado com as roupas que vestem, no cuidado com o

corpo – penteado, maquilhagem e adornos – bem como na preocupação evidenciada relativamente a outros constituintes do *eu material*, como a preocupação com o embelezamento da casa.

O *eu social* está relacionado com o reconhecimento social, a reputação, a imagem. A própria identidade das pessoas depende da aprovação e das críticas que recebem dos que as rodeiam. Neste grupo, a ausência ou afastamento dos filhos e/ou de outros familiares mais próximos, aliados ao facto de serem, muitas vezes, ignoradas pelos próprios vizinhos, tinha provocado, em algumas, o sentimento de que, de algum modo, tinham deixado de existir para os outros. Para reforçar o *eu social*, fomentou-se a troca de experiências de vida, explorando diferentes temáticas e heranças culturais: apresentação de bordados e outros trabalhos manuais, pinturas, pequenos poemas, canções, costumes típicos da terra natal, receitas culinárias e outros.

Foram reforçados os laços no grupo, evidenciados na comunicação entre os seus membros, na preocupação de telefonar para quem faltava a alguma sessão, comportamentos que reflectem um sentido de pertença.

O *eu espiritual* é o ser interior, subjectivo, com as suas faculdades ou disposições psíquicas; é um processo reflexivo que resulta da nossa

capacidade de olharmos para dentro de nós próprios e nos reconhecermos, de nos “pensarmos como pensadores” (James, 1980, p. 191). Inclui emoções, sentimentos e desejos, cuja consciência se adquire através da introspecção. Verificou-se que, sobretudo as mulheres com menor nível de formação formal tinham grande dificuldade em nomear emoções. Numa primeira fase, foi proposta a elaboração de uma lista de emoções negativas e positivas, com indicação das circunstâncias ou situações que as desencadeavam. Numa segunda fase, a poesia foi um recurso fortemente mobilizador, que teve uma adesão inesperada, mesmo nas mulheres com baixo nível de educação/aprendizagem formal e suscitou a discussão em torno de temáticas mais próximas dos sentimentos da maioria das participantes.

### **Conclusão**

A investigação-acção contribuiu para a escolha das abordagens formativas que, neste grupo, levaram ao desenvolvimento da auto-estima, da auto-confiança, do sentimento de pertença, da busca de uma identidade individual que, embora sendo o resultado do passado, não se confunde com ele e permite encarar o futuro com mais tranquilidade e felicidade, prevenindo o isolamento que pode levar à depressão.

As histórias de vida, a observação participante e a reflexão individual e conjunta, no e pelo grupo, apontam para a possibilidade de auto-compreensão e (re) construção identitária, bem como integração quer no grupo quer no ambiente social. Desenvolveu-se o sentimento de maior segurança e de não se estar só porque, para além do “eu”, existe um “nós” que inclui tanto aprendentes como facilitadora da aprendizagem, mobilizando saberes e experiências de vida que, por meio de diferentes interações, conduzem à aprendizagem de todos os intervenientes, permitindo existir e afirmar-se. A investigação sugeriu, também, que as detentoras de níveis de educação formal mais elevados apresentam, em geral, maiores recursos para combater a depressão, o isolamento e a discriminação pela idade.

A investigadora/voluntária não actuou como educadora nem como psicoterapeuta, embora tenha feito uma abordagem multidisciplinar com contributo especial das ciências da educação, da psicologia e da gerontologia. Contudo, teve em conta a necessidade de ser “terapeuta da aprendizagem” (Jarvis, 2001), na medida em que, frequentemente, os seniores necessitam de quem os ajude a aprender. A situação de aprendizagem descrita situa-se entre os domínios do não-formal e do informal, sendo impossível de os destringir.

A reflexão produzida através desta investigação-acção sugere que as mulheres deste estudo interiorizaram e foram vítimas de estereótipos de género que modelaram a sua identidade e a sua visão do mundo e da sociedade, o que dificulta a ajuda a restaurar a auto-estima e a desenvolver o desejo de se projectar, de forma positiva, no futuro. Esta problemática será objecto da prossecução desta investigação-acção, procurando as metodologias de aprendizagem mais adequadas a cada momento da vida do grupo. Compreender para agir foi o objectivo desta investigação-acção. A sua apresentação, neste artigo, pretende ser um contributo para um maior interesse, na área das Ciências da Educação, pela problemática do envelhecimento, e para a consciencialização da necessidade de compreender para agir, e de agir para compreender.

### Referências

- Baars, J. (1997). Concepts of time and narrative. Temporality in the study of aging, *Journal of aging studies* 11, Number 4, pages 287-295.
- Baltes, P. B. e Smith, J. (2003). New frontiers in the future of aging: from successful aging of the young old to the dilemmas of the fourth age. *Gerontology* 2003; 49: 123-135.

- 
- Bergson, H. (1968). *Durée et Simultanéité*. Paris: Presses Universitaires de Paris.
- Canário (2000). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Carneiro, R. (coord.) (2012). *Envelhecimento da População: Dependência, Ativação e Qualidade*. Lisboa: Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa.
- CEDEFOP (2008). *Terminology of European Education and Training Policy*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.
- Dubar, C. (2006). *A Crise das Identidades. A Interpretação de uma Mutação*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- European Commission (2002). *Europe's response to World Ageing: Promoting economic and social progress in an ageing world. A Contribution of the European Commission to the 2<sup>nd</sup> World Assembly on Ageing* (Communication from the Commission to the Council) COM 143 final (18.03.2002).
- European Commission/EACE/Eurydice (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, M. J. (2010). Construção de um Dispositivo de Formação para Tutores de Empresa, *Proceedings of the Novena Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática*, del 29 at 2 de Julio de 2010, Orlando, Florida, USA, pp. 125-129 <http://hdl.handle.net/10362/4442>.
- Gonçalves, M. J. (2012). Temps, temporalités et quêtes identitaires. *Colloque international «Formes d'éducation et processus d'émancipation», Symposium: Temporalités vécues et activités éducatives et formatives:quelles formes d'émancipation de l'expérience?*, Université de Rennes, 22-24 de Maio de 2012, [http://esup.bretagne.iufm.fr/colloque\\_cread\\_2012/paper\\_submission/Roquet.pdf](http://esup.bretagne.iufm.fr/colloque_cread_2012/paper_submission/Roquet.pdf),
-

---

pp. 31-36

Gonçalves, M. J. (2013). Perceptions et représentations de temps. In P. Ro-

quet ; M. J. Gonçalves ; L. Roger & A. P. Viana-Caetano, *Temps, temporalité et complexité dans les activités éducatives et formatives*, Paris : L'Harmattan, pp. 23-39.

Hoppers, W. (2006). Non-formal education and basic education reform : a conceptual review. Paris : International Institute for Educational Planning, UNESCO.

James, W. (1890/1994). *The Principles of Psychology* (Great Books of the Western World, vol. 53). Chicago : Encyclopaedia Britannica.

Jarvis, P. (2001). *Learning in Later Life: An introduction for educators and carers*. London: Kogan Page Limited.

Kemmis, S. e McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research : Communicative Action nad the Public Sphere. In Denzin, Norman K. e Lincoln, Yvonas S. (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3rd edition, London : Sage Publications, pp. 271-330

Lave e Wenger (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : University of Cambridge Press.

Martins, R. L. (2006). Envelhecimento e políticas sociais. In *Educação, ciência e tecnologia*, Revista do ISPV, nº 32, pp. 126-140

Minkowski, E. (1995). *Le Temps Vécu*, Paris: P.U.F.

Nóvoa, A. (2009, Janeiro/Abril). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, pp.1-18 [revista na internet].

Nussbaum, P. D. (edt) (1998). *Handbook of Neuropsychology and Ageing*. New York: Plenum Press.

Ribeiro, O. (2012). O envelhecimento “ativo” e os constrangimentos da sua definição. *Sociologia*, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Número temático: Envelhecimento demográfico, pp. 33-52.

Somekh, B. (2006). *Action Research: a methodology for change and development*. England: Open University Press.

Stahl, T. Wismar, M., Ollila, E., Lahtinen, E. & Leppo, K. (edts) (2006).



*Health in All Policies. Prospects and Potentials.* Finland: Ministry of Social Affairs and Health, European Observatory on Health Systems and Policies.

Thompson, P. (2000). *The voice of the past. Oral history.* Oxford: Oxford University Press.

Vaz, S. e Gaspar, N. (2011). Depressão em idosos institucionalizados no distrito de Bragança, *Revista de Enfermagem Referência* [online]. vol. serIII, nº 4, pp. 49-58.

Veloso, E. (2000). As universidades da terceira idade em Portugal: Contributo para uma caracterização. In *Actas do IV Congresso Português de Sociologia.* Coimbra:APS.

Veloso, E. (2011). *Vidas depois da reforma – Políticas públicas no contexto português e práticas educativas numa Universidade da Terceira Idade em Portugal.* Lisboa: Coisas de Ler.

Werquin, P. (2010). *Recognising non-formal and informal learning outcomes, policies and practices.* Paris: OECD Publishing.

WHO (1998). *Growing Older – Staying Well. Ageing and physical activity*

*in everyday life.* Geneva: World Health Organization.

WHO (2002). *Active Ageing: A Policy Framework.* Geneva: World Health Organization.

### **Nota Biográfica**

**Maria José Gonçalves** é doutorada em Ciências da Educação e membro da Unidade de Educação e Desenvolvimento (UIED) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (FCT-UNL). Trabalhou na formação de professores e deu aulas de aprendizagem organizacional e de criação e gestão de conhecimento em estabelecimentos de ensino superior, como professora convidada.