
Introdução

Falar sobre Universidades de Terceira Idade remete-nos para um tema mais abrangente que é a educação, e educação no sentido mais amplo, extrapolando a educação escolar, contemplando outros contextos e métodos educativos englobados pela educação não-formal e educação informal.

Em termos históricos, no final da década de 60, concretamente em 1967, a partir da Conferência Internacional sobre a Crise Mundial da Educação, a expressão educação não-formal ganhou popularidade e valorizou-se, particularmente com o livro de Coombs (1978, versão espanhola), intitulado sugestivamente *The World Educacional Crisis*, de 1968, que resultou de todo o trabalho dessa Conferência. Nesse trabalho considerava-se que a educação escolar não correspondia à procura social, enfatizando outros contextos educativos, como os da educação não-formal e da educação informal¹ como potenciais respostas às expectativas educativas (cf. Coombs, 1978, pp. 11-27), embora mais recentemente se venha a assistir a uma revalorização da educação não-escolar, promovida por razões diferentes das iniciais. Diferentes autores como Afonso (2001a) referiram que a educação não-escolar [expressão que este autor (Afonso, 1987) prefere para denominar a educação não-formal e a educação informal] tem sido sujeita a lógicas e definições que não traduzem objectivos emancipatórios e de cidadania. Aliás, de

¹ Neste trabalho não se faz uma distinção muito explícita de educação não-formal e informal, referindo-se à educação informal englobando a educação não-formal e educação informal, como podemos verificar na seguinte passagem: “Ao usar a expressão «sistema educativo» não se faz referência, unicamente, aos diferentes níveis e tipos de ensino tradicional (primário, secundário, médio, especializado, e superior), mas também a estes programas e processos sistemáticos de ensino tradicional. Os chamados procedimentos não tradicionais incluem, por exemplo, a formação do operário e do agricultor, a formação de alfabetização funcional, a formação e promoção durante o trabalho, a extensão universitária, os cursos profissionais e os programas especiais para a juventude. O conjunto do ensino formal e informal compreende todos os esforços educativos organizados da nação, sem ter em conta como devem ser financiadas e administradas as ditas actividades. Inclusivamente, para além destes limites, existem, indubitavelmente, mil ocasiões em que, olhadas com um sentido exacto do que se quer aprender, estas actividades são naturalmente educativas, e, às vezes, são-no profundamente. Incluem coisas que se consideram, frequentemente, tão vulgares como o ar que se respira: livros, diários e revistas, filmes, rádio e televisão e, a acima de tudo, a aprendizagem que diariamente acontece na família” (Coombs, 1978, p. 19).

acordo com Almerindo Afonso, como ilustra a seguinte passagem: “o campo da educação não escolar (informal e não formal) [é] hoje disputado por diferentes racionalidades políticas e pedagógicas” (Afonso, 2001a, p. 35, parêntesis recto da nossa autoria).

Sobre os conceitos de educação formal, educação não-formal e educação informal, um dos autores que os discutiu foi Trilla (1993). Falar de educação formal, educação não-formal e educação informal, para este autor, é recorrer a um dos vários critérios para distinguirmos uma realidade complexa, dispersa e heterogênea que é a educação. Assim, distinguir a educação formal, da educação não-formal e da educação informal seria estabelecer uma distinção nessa realidade complexa que é a educação, recorrendo ao critério das metodologias utilizadas, assim como ao critério do agente educativo ou instituição em causa (cf. Trilla, 1993, pp. 22-23). De salientar a posição que Trilla (1993) defende, considerando que a distinção entre a educação formal e educação não-formal se deve fazer tendo em conta um critério que designou de estrutural e que significa que a distinção entre as duas teria em conta a sua integração ou não no sistema educativo. Este autor argumenta que usar este critério legal é o que assegura uma distinção mais rigorosa e que não confunde a educação não-formal com uma metodologia ou um método. Contudo, o autor ressalva que a opção por este critério de diferenciação não excluiu a análise das metodologias na educação não-formal (cf. Trilla, 1993, pp. 29-30).

A educação informal associa-se a toda a educação que se desenvolve em situações e em contextos que não são criados propositadamente com um fim educativo, mas ocorrem nas situações do dia a dia, em simultâneo com as vivências e interações sociais mais diversas. Os seus agentes e contextos são os mais diversificados, sendo uma educação diluída, como já referimos, portanto, difícil de delimitar, o que leva

Afonso (1992) a considerá-la como uma realidade problemática para se analisar sociologicamente, exceptuando contextos de educação informal mais definidos como a família, ou o bairro (cf. Afonso, 1992, p. 87).

Portanto, a educação informal não é sistematizada, não se dirige a um grupo etário específico e nem tem objectivos claros de aprendizagem, diferindo da educação formal e da educação não-formal.

Na generalidade, a educação formal é aquela que se desenvolve no âmbito da instituição escola, fazendo-se referência a metodologias que aí são utilizadas tradicionalmente, assim como a outras dimensões. A educação formal, ou educação escolar, caracteriza-se assim: por uma intenção e objectivos de ensino-aprendizagem; por ter horários; por ter tempos lectivos; por, normalmente, ter um espaço próprio; por ter profissionais (os professores); por ter alunos, ambos desempenhando papéis, na maior parte das vezes assimétricos; por valorizar principalmente um conhecimento académico, que implica ser abstracto e compartimentado; por ter um *curriculum*; por ter uma avaliação desses conteúdos; por ser uma aprendizagem descontextualizada e, por fim, caracteriza-se por emitir diplomas e credenciais (mediante certos critérios de avaliação) que servirão de moeda de troca no mercado de trabalho.

Falar-se de educação não-formal implica, muitas vezes, uma educação que recorre e que se baseia em metodologias e concepções pedagógicas que são diferentes das utilizadas na educação escolar (cf. Fernandes, 1998, pp.123-124) e que visa a problematização da situação do educando, contextualizando as aprendizagens e privilegiando relações de educador e educando, em que ambos são sujeitos desse processo educativo, sendo possível, através desse processo educativo, emancipar os seus destinatários, variando a sua radicalidade (estas questões serão posteriormente retomadas, quando abordarmos a gerontologia crítica). Também não é usual a presença

de certos aspectos da educação escolar como avaliação, *curriculum* e emissão de diplomas e certificados. Aliás, estes dois últimos são considerados por Lima como “dois dos fenómenos mais típicos, presentes na educação escolar” (Lima, 1983, pp. 5).

A educação é um conceito que envolve realidades heterogéneas, quer ao nível dos contextos, das metodologias, como ao nível da população que abrange, fazendo sentido falar-se no conceito de educação permanente ou de educação ao longo da vida. Esta noção que traduz um processo educativo que ocorre durante toda a vida e para todas as pessoas de todas as idades, engloba todos os contextos educativos, como acontece com o conceito de educação permanente defendido no Relatório Faure em 1972.

Neste relatório, a educação de adultos é uma peça fundamental para a concretização desse ideal de educação permanente, permitindo à população adulta, que já não está abrangida pela escolaridade obrigatória, ter acesso à educação e à cultura através de diferentes contextos e métodos, envolvendo diferentes objectivos: ser uma educação de segunda oportunidade, um complemento da educação elementar ou profissional e proporcionar o aumento e o aperfeiçoamento de quem já possui um nível elevado de educação (Faure *et al.*, 1974, pp. 302-303).

Neste capítulo, em que se pretende abordar a educação de adultos, iniciaremos por uma análise da educação de adultos idosos ao nível das diferentes Recomendações Internacionais sobre Educação de Adultos, visando igualmente problematizar as diferentes mudanças que se têm vindo a fazer sentir neste sector, provenientes de políticas sociais neoliberais, resultando numa valorização da aprendizagem ao longo da vida.

Para finalizar analisaremos a realidade portuguesa quanto às políticas de educação de adultos, dando conta da forma de algumas das suas principais dimensões,

não esquecendo de ter em atenção como este sector tem tratado as pessoas idosas e o seu direito à educação.

O período a que dedicaremos a nossa pesquisa será a partir de 1985 e até 2002, abrangendo assim três mandatos governamentais do Partido Social Democrata e dois mandatos do Partido Socialista. Esta delimitação temporal deve-se, por um lado, a considerarmos pertinente a data de 1985 para este sector devido à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), à Comunidade Europeia e aos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Por outro lado, a Universidade da Terceira Idade do nosso estudo empírico foi criada em 1994.

O limite de 2002 corresponde à mudança de governo, podendo implicar alterações na orientação da política de educação de adultos.

1. A educação de adultos e as pessoas idosas

A Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, realizada em Nairobi, em 1976, na sua 19.^a sessão definiu a Educação de Adultos:

“a expressão «educação de adultos» designa o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento sócio-económico e cultural equilibrado e independente” (UNESCO, 1976, p. 2).

Considerou-se a educação de adultos como um sector abrangente de contextos educativos que extravasam a educação escolar e a preparação para o trabalho, tendo como objectivo o desenvolvimento global do adulto e da sociedade. Salientou-se

igualmente a importância de se integrar a educação de adultos no projecto mais amplo de educação permanente, considerando-a como um “sub-conjunto”. Pelo seu lado, a educação permanente “designa, por si, um projecto global que visa tanto reestruturar o sistema educativo existente como desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo” (UNESCO; 1976, p.2).

Na definição de educação de adultos anteriormente transcrita esta educação é dirigida a “pessoas consideradas adultas pela sociedade de que fazem parte”, chamando a atenção para a possível heterogeneidade que pode existir entre as diferentes sociedades e o significado que o adulto pode ter em cada caso.

Usualmente, esta questão de quem é considerado adulto nas nossas sociedades, é perspectivada a partir da idade em que se passa a ser considerado e tratado como adulto. Ou seja, quando se deixa de ser considerado criança, adolescente ou jovem e se passa a fazer parte do mundo adulto. Esta temática levar-nos-ia à problematização sociológica e até talvez antropológica da própria emergência de juventude, de como se transita nas sociedades ditas desenvolvidas para o estatuto de adulto, deixando a puberdade ou a juventude, o que não é propriamente o nosso objecto de análise. Mas a questão de quem pode ser considerado adulto também pode ser problematizada em relação ao limite máximo de idade, ou seja, existirá alguma idade a partir da qual se deixa de ser considerado adulto? Ou, de outra forma, existirá alguma idade a partir da qual se deixa de ser tratado como adulto de plenos direitos, concretamente ao nível do direito à educação? Ou ainda, considerando que na categoria de adulto existem divisões (discriminações) entre os que são adultos activos e os que são adultos fora do mercado de trabalho, por motivos de idade, que reflexos se irão fazer sentir no acesso à educação? E, finalmente, como é que a educação de adultos tem perspectivado esta categoria social de adultos face ao seu direito à educação?

Tentando responder à última questão, percorremos as Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos e verificamos que, a partir de 1972, as diferentes Recomendações chamam a atenção para os grupos mais marginalizados da educação.

A Terceira Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada na cidade de Tóquio, em 1972, foi a primeira que fez referência a esses grupos, ou seja, às

“categorias tradicionalmente desfavorecidas em numerosas sociedades; jovens sem emprego, jovens que deixaram prematuramente a escola em países em vias de desenvolvimento, populações rurais de numerosos países em vias de desenvolvimento, trabalhadores emigrantes, pessoas idosas e desempregados. Dentro destas categorias, as mulheres e raparigas encontram-se muitas vezes particularmente desfavorecidas” (UNESCO; 1972, p. 108).

Esta Conferência também defendeu que nos “anos setenta, aquando da elaboração dos programas de educação de adultos, dever-se-ia fixar como objectivo essencial prover as necessidades de educação”, dessas categorias (UNESCO, 1972, pp. 107-108). No entanto, nesta Conferência e especialmente na sessão das Recomendações, não existe mais nenhuma referência explícita aos idosos, sendo possível unicamente uma leitura implícita quando recomenda as possibilidades de educação para os desfavorecidos. De qualquer forma, regista-se um tratamento desigual para os idosos face às mulheres e aos jovens, pois estes mereceram recomendações específicas e diferenciadas (cf. UNESCO, 1972, pp.118-119). Um aspecto interessante é que, nesta época, os idosos são integrados no grupo do desfavorecidos e tratados como tal, não tendo um tratamento diferenciado ou visível como aconteceu no campo da política social, conforme analisámos nos capítulos anteriores.

Embora não se tratando de uma Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, a Recomendação da UNESCO sobre Educação de Adultos, de 1976, já anteriormente mencionada, reveste-se de extrema importância ao nível das orientações e princípios deste sector. Nesta Recomendação, a educação de adultos é situada no sistema educativo e deverá ser definido o seu lugar na perspectiva “de uma correcção

das principais desigualdades de acesso ao ensino e formação iniciais, principalmente das que derivam da idade, condição ou origem social ou geográfica” (Unesco, 1976, p. 4). A questão da idade como factor de desigualdade no acesso e direito ao ensino e formação poderá ser colmatada pela educação de adultos. Mais à frente, têm direito a tratamento específico os diferentes grupos mais desfavorecidos em matéria de educação e a assunção de que “A participação nas acções de educação de adultos não deverá ser limitada por razões de sexo, raça, origem geográfica, cultura, idade, condição social, opiniões, crenças ou nível de instrução prévia” (UNESCO; 1976, p. 6).

De entre os diferentes grupos desfavorecidos são considerados como tal as pessoas idosas, em relação às quais defendem e preconizam que as acções de educação de adultos deverão garantir:

- “a) uma melhor compreensão dos problemas contemporâneos e das gerações mais jovens;
- b) possibilidades de aprenderem a aproveitar os tempos livres, a viverem em boa saúde e a encontrarem um melhor sentido para a vida;
- c) aos que estão prestes a deixar a vida activa, uma iniciação aos problemas que se põem aos reformados e à maneira de os enfrentar;
- d) aos que já deixaram a vida activa, a conservação das suas faculdades físicas e intelectuais e a continuação da sua participação na vida colectiva, bem como o acesso aos domínios do conhecimento ou a tipos de actividade que estiveram fora do seu alcance ao longo da vida” (UNESCO, 1976, p. 7).

Destas recomendações sobre as acções educativas, tendo em conta as pessoas idosas, destacamos a presença dos princípios da política de terceira idade que analisámos no capítulo anterior, segundo os quais se defendia uma vida activa para esta faixa etária com o objectivo de preservar as capacidades físicas e intelectuais e de terem possibilidades de aprenderem algo ou desenvolverem actividades educativas/culturais/recreativas que não tiveram oportunidade para concretizar. A questão da participação em actividades de lazer associada à ideia de conquista de sentido para a vida e de manutenção de “boa saúde” também é um outro objectivo a ter em conta na educação para as pessoas idosas e que se prende com a política de manutenção dos idosos no seu

meio e que já a abordámos. Esta política de terceira idade, ao defender uma vida activa para os reformados e idosos, pressupunha e veiculava uma vida activa com características semelhantes à vida de quem está ainda inserido no mercado de trabalho, portanto um estilo de vida que será próximo de certas classes sociais, concretamente das classes médias, aspectos que desenvolveremos posteriormente, no capítulo seguinte. Entretanto é de se notar que os idosos já têm nesta Recomendação um tratamento específico e diferenciado dos outros grupos, embora estejam inseridos no grupo dos desfavorecidos.

Na Quarta Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Paris, em 1985, é interessante verificar que os idosos continuam a merecer um tratamento específico dentro da rubrica intitulada “Necessidades particulares de certos grupos: mulheres, jovens, idosos, minorias, trabalhadores imigrantes, grupos desfavorecidos, populações ameaçadas pela fome”. O enquadramento que esta Conferência tece sobre as necessidades deste grupo etário traduz o problema vivido pelos países centrais, que é o peso demográfico da população idosa e das suas consequências, e embora o não explicitem, são insofismáveis as consequências a nível económico, como abordámos no capítulo anterior, daí afirmarem: “*Recordando a importância considerável que representa e representará para as sociedades o problema do crescimento da população idosa e as implicações desta evolução demográfica, designadamente no campo da educação*” (UNESCO, 1986, p. 28).

É também de destacar que a educação de adultos idosos, nesta Quarta Conferência, já não enfatiza tanto a sua função de manutenção das capacidades físicas e intelectuais, mas começa a falar em termos de promover o acesso à educação e à cultura independentemente da idade, portanto mais na linha de direitos do que na perspectiva de protecção, assim a Conferência

“**Recomenda** aos Estados membros e às organizações governamentais que facilitem o acesso dos adultos – qualquer que seja a sua idade – à educação e à cultura, a fim de que cada um possa salvaguardar o seu estatuto de cidadão a corpo inteiro e desempenhar um papel activo durante a vida e que consagrem, para o efeito, os fundos necessários, reconhecendo a educação dos adultos idosos como um investimento necessário ao equilíbrio das sociedades” (UNESCO, 1986, p. 29).

Nesta IV Conferência destacamos duas novidades, sendo a primeira respeitante aos idosos que deixam de ser considerados como fazendo parte do grupo dos desfavorecidos e passam a integrar o grupo das pessoas com necessidades particulares em educação. A outra novidade é que se começa a reconhecer o direito à educação por parte de todas as pessoas e, em particular, pelas pessoas idosas.

A Quinta e última Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, em 1997, intitulada *Aprender em Idade Adulta: uma Chave para o Séc. XXI*, realça igualmente, à semelhança do que aconteceu na Conferência de Paris, o peso demográfico que a população mais velha continua a fazer sentir, sem no entanto mencionar que se trata de um problema sentido essencialmente pelas sociedades desenvolvidas, originando consequências económicas e sociais, mas reconhecendo a importância das pessoas idosas, como verificamos na seguinte passagem:

“Há, actualmente, mais pessoas idosas no mundo em relação ao total da população do que nunca antes, e a proporção continua a aumentar. Estes adultos idosos podem contribuir muito para o desenvolvimento da sociedade. Logo, é importante que tenham oportunidade de aprender em igualdade de condições e de maneira apropriada. As suas capacidades e competências devem ser reconhecidas, valorizadas e aproveitadas” (UNESCO, 1998, pp. 22-23).

Também destaca os diferentes grupos que têm sido discriminados e excluídos da educação e acentua o carácter de abrangência da educação de adultos no sentido de se dirigir e ser para todos:

“O direito à educação é um direito universal de todos os povos. Embora haja consenso de que a educação de adultos deve ser acessível a todos, a realidade é que muitos grupos continuam excluídos, como os idosos, as populações migrantes, os ciganos e outros povos sem território e/ou nómadas, refugiados, deficientes e

populações prisionais. Estes grupos devem ter acesso a programas educativos que os integrem numa pedagogia centrada no indivíduo capaz de satisfazer as suas necessidades e facilitar a sua participação plena na sociedade. Todos os membros da comunidade devem ser convidados e, quando necessário, apoiados a participar na educação de adultos, o que implica dar resposta a um conjunto de necessidades intelectuais” (UNESCO, 1998, p. 58).

Esta assunção do direito à educação por parte de todos e o reconhecimento de que existem grupos para os quais esse direito ainda não é uma realidade, como os idosos, de entre outros grupos, foram aspectos declarados inequivocamente nesta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, como sendo direitos inalienáveis. A educação para os idosos é, antes de mais, uma questão de direito que lhes assiste, sendo considerado como inaceitável o facto deste direito lhes ter sido negado ou não ter sido proporcionado o seu acesso à educação. E mais, esse direito à educação deve concretizar-se tendo em conta as suas características e necessidades de adultos, significando o recurso a uma “pedagogia centrada no indivíduo”. Neste enquadramento dos idosos face à educação e à educação de adultos já não faz sentido falar-se apenas nas funções educativas de prevenir o declínio das faculdades físicas ou mentais, mas de garantir a sua participação nas mais diversas actividades educativas como cidadão que é. Obviamente que não está em causa o contributo que a educação pode trazer ou as necessidades que podem existir em matéria de recuperação ou manutenção dessas capacidades, o problema é em limitar e em pensar a educação dos idosos só nestes termos e não como um direito.

Neste cenário preconiza-se a criação de um ambiente educativo proporcionando todas as formas de aprendizagem para as pessoas mais velhas:

“a) garantindo o acesso das pessoas mais velhas a todos os serviços e disposições que apoiam a educação e formação de adultos, facilitando deste modo a sua participação activa na sociedade; b) usando o Ano Internacional das Pessoas Idosas, e, 1999, para planear actividades que ilustrem de que forma a educação de adultos pode reforçar o papel das pessoas mais velhas na edificação das nossas sociedades” (UNESCO, 1998, pp. 52-53).

Embora sem abordar primeira e exclusivamente a questão da educação dos adultos idosos, o que é um facto é que as Nações Unidas, concretamente através da Assembleia Geral e do Conselho Económico e Social, já desde a década de 40 que manifestaram interesse pelas questões das pessoas idosas, conduzindo estes dois organismos das Nações Unidas, em 1977, ao desencadeamento do processo de aceitação por parte dos Estados-membros, por forma a concordarem com a realização de uma Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, que se realizou em 1982, em Viena, como já abordámos no capítulo anterior (cf. Nations Unies, 1982, p.1).

Algumas das recomendações desta Assembleia Mundial recaem sobre a questão da educação, mais restritamente sobre o “ensino”, destacando-se o uso de uma linguagem um pouco dúbia, pois recorrem ao termo “ensino” em vez de educação, para intitular esta rubrica, parecendo antes indicar um campo mais ligado à instrução, à transmissão de conhecimentos. Mas, ao analisarmos as diferentes recomendações sobre “o ensino”, verificámos que a educação permanente também é incluída, embora existindo uma certa aparente indiferença na utilização destes diferentes termos “ensino”, “política de ensino”, “educação”, “educação permanente”, provocando, pelo menos, uma certa ambiguidade.

As recomendações enfatizam e valorizam o papel das pessoas idosas como formadores e transmissores de cultura, valores e conhecimentos, sendo, portanto, adequada a criação de programas de “ensino” que valorizem os conhecimentos e a sabedoria dos mais velhos (cf. Nations Unies, 1982, Recomendação 44, pp. 86-87).

Também é considerada a questão do direito à educação de todos, assim como das pessoas idosas em particular, levando a que recomendem que a sua concretização seja feita através de uma política de ensino, contemplando recursos e programas educativos adaptados às suas necessidades. O que não deixa de ser interessante é que

nesta recomendação façam uma alusão directa à Universidade da Terceira Idade, sendo muito plausível que essa referência tenha por base a experiência iniciada em Toulouse, em 1993, e conforme analisámos no capítulo anterior, foi difundida em diferentes países pelo seu promotor, o Professor Pierre Vellas, tal como o fez em Portugal (cf. capítulo anterior). Assim, a experiência de Toulouse parece servir de referência para actividades educativas para as pessoas idosas. Mas um dos aspectos que nos parece importante destacar é o facto de terem abordado esta questão da educação dos idosos como um direito, o qual deve ser concretizado pela “política de ensino”, podendo-se pensar que aponta para uma responsabilidade do Estado nesta matéria, embora não seja explícita essa questão:

“Tratando-se de um direito fundamental da pessoa humana, a educação deve ser acessível a todos, sem discriminação para com as pessoas idosas. As políticas de ensino deveriam concretizar o princípio do direito das pessoas idosas à educação, prevendo a atribuição dos recursos necessários e a instituição de programas educativos apropriados. É conveniente adaptar o tipo de ensino às capacidades dos idosos de modo a assegurar-lhes uma participação satisfatória no ensino que lhes é ministrado. A formação dos adultos é uma necessidade que é preciso reconhecer e encorajar a todos os níveis. Deve tomar-se em consideração a ideia de uma universidade para a terceira idade” (Nations Unies, 1982, p. 87).

As outras recomendações incidem sobre a necessidade de valorizar as pessoas idosas e sobre o processo de envelhecimento através de uma acção concertada e desenvolvida pelos órgãos de informação, focando diferentes aspectos tais como: a situação das pessoas idosas, principalmente das que vivem em países em vias de desenvolvimento ou em zonas mais pobres dos países desenvolvidos, realçando as suas necessidades para melhor as colmatar; o envelhecimento populacional das zonas rurais devido aos movimentos migratórios e as conseqüentes implicações para as condições de vida nessas regiões, lançando um alerta para esses factos; novas possibilidades de emprego para os idosos, assim como a necessidade de criar equipamentos ou outros utensílios que permitam aos mais débeis fisicamente desempenhar as suas

responsabilidades; a promoção de estudos sobre o envelhecimento e o papel da educação nas diversas culturas e sociedades.

Um outro aspecto importante realçado nesta Assembleia Mundial foi a referência à noção de educação permanente proposta pela UNESCO, não se cingindo aqui ao conceito restrito de ensino, tornando-se essa noção de educação no marco a partir do qual se criariam programas educativos informais, portanto valorizando toda aprendizagem, não se limitando à educação formal. Nesta recomendação é explicitamente feito o apelo para o envolvimento dos governos e de organizações internacionais em apoiar estes programas, como se constata na seguinte passagem:

“De acordo com a noção de educação permanente adoptada pela UNESCO, seria necessário conceber programas informais, assentes sobre a colectividade e orientados para os tempos livres destinados às pessoas idosas, a fim de favorecer o seu sentido de autonomia e de responsabilidade comunitária. Os governos e as organizações deveriam oferecer apoio a estes programas” (Nations Unies, 1982, p. 88).

As quatro restantes recomendações fazem apelo aos governos e organizações internacionais para apoiarem programas que facilitem o acesso físico de todos os idosos a diferentes instituições culturais e que os centros culturais promovam a sua participação, quer como espectadores quer como actores, assim como para que desenvolvam programas que informem toda a população sobre o processo de envelhecimento, começando na escola, para diminuir os preconceitos, os quais também devem ser contrariados com os esforços por parte dos meios de comunicação social, governos, organizações não governamentais e pelas próprias pessoas idosas, tendo em vista a construção de uma sociedade mais harmoniosa entre as diferentes gerações. Poderemos considerar que apesar de algumas ambiguidades nos termos utilizados – “ensino”, “educação permanente” – o que é um facto é que a Assembleia Geral das Nações Unidas responsabiliza o Estado em matéria de política de educação e de educação de adultos, em especial dos adultos idosos.

O direito à educação e à cultura por parte dos idosos foi um entre outros direitos que foram reconhecidos e face aos quais diferentes Estados se comprometeram salvaguardar e respeitar por força do Pacto Internacional de Direitos Económicos, Sociais e Culturais, sendo o Comité de Direitos Económicos, Sociais e Culturais responsável por vigiar o cumprimento das obrigações assumidas (cf. Nações Unidas, 1999, p.1). As conclusões deste Comité em matéria de assunção de responsabilidades por parte dos 141 Estados que ratificaram este Pacto são claras quanto ao seu não cumprimento, como ilustra a seguinte passagem:

“O Comité de Direitos Económicos, Sociais e Culturais considera que os Estados Partes no pacto devem prestar uma atenção especial à promoção e protecção dos direitos económicos, sociais e culturais das pessoas idosas. (...) Os relatórios examinados até agora não fornecem dados sistemáticos sobre a situação das pessoas idosas, no que se refere ao cumprimento do Pacto. (...) O Comité verifica que a grande maioria dos relatórios dos Estados Partes continua a referir-se pouco a esta importante questão” (Nações Unidas, 1999, p. 4).

Podemos concluir que as questões das pessoas idosas e dos seus diferentes direitos continuam a ser desvalorizados e não têm sido muito considerados nas diferentes políticas e, principalmente, nas respectivas medidas, concretamente de política educativa. Apesar de cada vez mais serem reconhecidos em diferentes instâncias os problemas que afectam os idosos e a necessidade de se intervir em diferentes campos, como o educativo, de modo a assegurar e a concretizar os direitos das pessoas idosas nessas matérias, ainda não se conseguiu passar das declarações de intenções para a concretização de políticas e das respectivas medidas.

No campo educativo, concretamente da educação de adultos, a participação dos idosos poderá estar mais comprometida, assim como a garantia do seu direito à educação, face às novas reconceptualizações de que tem sido alvo a educação ao longo da vida associada a factores como a globalização, a tecnologia e o papel do Estado, assunto que iremos abordar seguidamente.