
1 A gerontologia educativa: origem e correntes teóricas

Problematizar a educação para adultos idosos é um dos objectivos deste capítulo, contribuindo assim como fundamento teórico para questionar e analisar a realidade de um caso de uma Universidade da Terceira Idade. Para tal, convocamos as diferentes correntes que têm predominado na gerontologia educativa. No entanto, o surgimento da gerontologia educativa possibilita-nos enquadrar estas mesmas teorias e apercebermo-nos dos objectivos da(s) gerontologia(s) educativa(s), pelo que abordaremos de uma forma sucinta.

1.2 A emergência da gerontologia educativa

Segundo Glendenning (1990, p.14; 2000a, p. 10)¹, terá sido na Universidade de Michigan que, pela primeira vez, a expressão *gerontologia educativa* foi usada como título de um programa de doutoramento promovido pelo Professor de Educação Howard Y. Mclusky. A preocupação principal deste programa de doutoramento era a educação e as pessoas idosas (Withnall, 2002, p. 90).

Contudo, e ainda de acordo com os referidos autores Glendenning (1990) e Withnall (2002) foi Peterson, em 1976, quem terá definido a *gerontologia educativa* como um campo de estudo e prática desenvolvido na interface da educação de adultos e da gerontologia social². Para Glendenning (1990), esta definição terá sido a mais

¹ De acordo com Glendenning (2000), a partir deste projecto, outras acções foram desenvolvidas sobre o tema, originando uma conferência nacional sobre gerontologia educativa em Virginia Beach, em 1976, que, por sua vez, levou à fundação da revista *Educational Gerontology* juntamente com a publicação das intervenções da conferência “Introduction to Educational Gerontology (Sherron and Lundson, 1978), que já vai em diferentes edições durante os anos noventa” (Glendenning, 2000a, pp. 10-11).

significativa de entre as várias tentativas que se fizeram entre 1976 e 1980 para definir o termo (cf. Glendenning, 1990, p. 14).

Posteriormente, o próprio Peterson (1990), ao referir-se à sua primeira definição de 1976, considerou que esta indicava “uma tentativa para integrar as instituições e os processos da educação, com o conhecimento do envelhecimento e as necessidades das pessoas idosas” (Peterson, 1990, p. 3). Afirmou, igualmente, que a gerontologia educativa englobava o estudo sobre os idosos, a sua educação e o envelhecimento, assim como a prática educativa para a população idosa e para os profissionais em gerontologia (cf. Peterson, 1990, p. 3).

Desenvolvendo esta definição de 1976, Peterson prossegue, considerando que a gerontologia educativa, enquanto prática, visa evitar o envelhecimento precoce e possibilitar o crescimento psicológico; como campo de estudo, ela investiga as alterações intelectuais que ocorrem com a idade, as adaptações que na aprendizagem requerem os alunos mais velhos, e as motivações que poderão condicionar a participação e a não participação (cf. Peterson, 1990, p. 3).

A gerontologia educativa, para Peterson, abrange três áreas principais³:

“a instrução para as pessoas idosas, a instrução para as audiências gerais e específicas acerca das pessoas idosas; e a instrução para pessoas que irão trabalhar com pessoas idosas, tais como profissionais e outros funcionários que trabalham em agências e instituições que servem os clientes de idade” (Peterson, 1990, p. 3).

² Para Elmore (2000), a gerontologia educativa é um termo usado para distinguir a educação para os adultos idosos da educação para os outros grupos de idade, dado que os adultos idosos têm necessidades educativas específicas: “que tipo de educação pode ser importante para as pessoas idosas e como pode ser distinguido da educação para outros grupos de idade? É largamente aceite que eles têm necessidades educativas especiais relacionadas com a sua posição social na sociedade e por essa razão o termo ‘gerontologia educativa’ tem sido usado para a distinguir de outras formas de educação” (Elmore, 2000, p. 52).

³ Esta definição, segundo Withnall, é a que tem fundamentado e sido a base de trabalho da *Association for Education and Aging*, mais conhecida por *Association for Educational Gerontology* (Withnall, 2002, p. 90). Em 1985, no Reino Unido, constituiu-se a *Association for Educational Gerontology*, lançando uma revista a partir de 1986 intitulada *Journal for Education Gerontology*. Por diferentes razões, o nome da revista foi alterado para *Education and Ageing*, em 1994, e o da associação para *Association for Education and Ageing* em 1998, “acreditando que esse título descreveria melhor a forma pela qual se tinha desenvolvido” (Glendenning, 2000a, p. 11).

Esta definição de Peterson tem, todavia, sofrido algumas alterações, nomeadamente em Inglaterra, fruto de diferentes discussões, sendo Glendenning um dos autores mais destacados e até apontado como o responsável⁴ pela nova definição de gerontologia educativa, que surge pela primeira vez em 1985 (cf. Withnall, 2002, p. 90).

A nova definição faz a distinção entre a educação dos idosos, que Glendenning designa por *gerontologia educativa* e a educação para o público em geral e para os profissionais sobre o envelhecimento, que ele designa de *educação gerontológica*. Estes novos esforços conceptuais, para além de demarcar campos de estudo e de acção diferentes, parecem, também, estar delimitados geograficamente, ou seja, nos Estados Unidos domina a definição de Peterson e no Reino Unido, assim como na Austrália, prevalece a definição proposta por Glendenning. Como Glendenning e Battersby (1990) defenderam:

“Os americanos, durante os últimos 20 anos, agrupam dentro do termo “gerontologia educativa” três elementos: educação para adultos idosos, educação sobre uma sociedade envelhecida e o ensino da gerontologia. Na Inglaterra e na Austrália, nós consideramos isso demasiado pesado e, por isso, continuamos a aplicar o termo ‘gerontologia educativa’ a todos os aspectos de aprendizagem para as pessoas idosas e incluímos todo o resto dentro do conceito de ‘educação gerontológica’. Resulta muito melhor” (Glendenning & Battersby, 1990, p. 219).

Glendenning⁵ (1990) desenvolveu estas duas definições, propondo diferentes subdivisões para cada uma delas. Assim, para este autor, a gerontologia educativa, ou

⁴ O próprio autor o confirmou ao referir o seu livro de 1985: “Numa tentativa de enfatizar a importância da gerontologia educativa, no reino Unido, como um novo campo de estudo, foi publicado em 1985 o livro *Educational Gerontology: International Perspectives*, que introduziu claramente uma distinção entre ‘gerontologia educativa’ que se prende com o ensino dos adultos idosos (...) e ‘educação gerontológica’ que está relacionada com o ensino da gerontologia aos profissionais, para-profissionais e voluntários (...)” (Glendenning, 2000a, p.11). Glendenning é considerado por Withnall, o autor que mais tem contribuído para a construção teórica da gerontologia educativa, nomeadamente, no Reino Unido (cf. Withnall, 2000, p. 93).

⁵ Esta definição de Glendenning fornece, segundo Withnall, fundamentos para o desenvolvimento da gerontologia educativa. Esta autora, no entanto, ressalva que, na prática, esta definição de Glendenning, ou melhor, “alguns aspectos (desta definição) podem ser identificados mais facilmente nalguns países do que noutros” (Withnall, 2000, p. 91, parêntesis da nossa autoria).

aprendizagem nos anos tardios, engloba a gerontologia instrutiva⁶ (*instructional gerontology*), a educação de adultos seniores⁷ (*senior adult education*), a gerontologia instrutiva de auto-ajuda⁸ (*self-help instructional gerontology*) e a educação de auto-ajuda de adultos seniores⁹ (*self-help senior adult education*) (Glendenning, 1990 pp. 14-15; 2000c, p. 81).

A Educação Gerontológica¹⁰ (ensino da gerontologia) incluiu a gerontologia social¹¹ e a educação de adultos¹², a gerontologia de defesa do idoso¹³ (*advocacy*

⁶ A gerontologia instrutiva analisa “como as pessoas idosas funcionam; incluindo os que abandonaram cedo a escola, há 40-50 anos atrás e a sua situação de aprendizagem; o meio ambiente; a motivação educativa; a psicologia da aprendizagem; a memória e a inteligência; a atitude de aprendizagem; os programas-modelos; os métodos de ensino; a boa prática, teoria e pesquisa” (Glendenning, 1990, p. 16; 2000c, p. 81).

⁷ A educação de adultos seniores tem como objectivo a “habilitação dos adultos idosos a aumentarem os seus conhecimentos e competências, através da reflexão da sua experiência; a avaliação das necessidades dos alunos; a formação dos tutores e outros profissionais; o desenvolvimento curricular; o marketing e a distribuição; a avaliação” (Glendenning, 1990, p. 16; 2000c, p. 81).

⁸ A gerontologia instrutiva de auto-ajuda visa “aprender e ajudar os outros a aprender no modo de auto-ajuda; estabelecer um *curriculum* e uma metodologia; aprender a estabelecer padrões; acesso a instituições educativas; falta de confiança em formalismos; necessidade de independência; sensibilidade do consumidor; desenvolvimento de potencial; relação no grupo de aprendizagem, especialmente entre orientador e participante; boa prática, teoria e pesquisa” (Glendenning, 1990, 16; 2000c, p. 81).

⁹ A educação de auto-ajuda de adultos seniores inclui “grupos de aprendizagem; aprender a lidar com dificuldades; participação e meio ambiente; diálogo e resolução de problemas; encontro de necessidades de doentes em regime de domiciliário ou de pacientes com doenças prolongadas internados em lares ou hospitais; idosos débeis e memórias; administração; assistência e problemas de viagens” (Glendenning, 1990, p. 16; 2000c, p. 83).

¹⁰ Withnall refere que a expressão educação gerontológica, da autoria de Glendenning, também tem variantes. Há quem a denomine como gerontogogia (*gerontagogy*) significando cursos de instrução sobre pessoas idosas especialmente desenvolvido para os profissionais de saúde e de serviço social, assim como existem autores, como Battersby, que a designam de geragogia, referindo-se à gerontologia e à educação gerontológica (Withnall, 2000, p. 90).

¹¹ A Gerontologia social aborda “estereótipos e mitos sobre as pessoas idosas; mudança de atitudes; pesquisa-baseada na informação sobre o processo de envelhecimento e aspectos de uma sociedade envelhecida; modos de comunicação com os responsáveis pela política social, famílias, técnicos de serviço social, visitantes de saúde; médicos e consultores; reflexão crítica sobre a implementação da acção social” (Glendenning, 1990, p. 16; 2000c, p. 83).

¹² A educação de adultos engloba “desenvolvimento curricular para gerontologia e outros cursos; formação de tutores; processo de aprendizagem; boa prática, teoria e metodologia de investigação” (Glendenning, 1990, p. 16; 2000, p. 83).

¹³ A gerontologia de defesa do idoso (*advocacy gerontology*) visa a “tomada de consciência fundamentada em informações precisas; familiaridade com problemas tais como pensões, benefícios,

gerontology), a gerontologia profissional¹⁴ (*professional gerontology*) e a educação da gerontologia¹⁵ (*gerontology education*) (Glendenning, 2000c, p. 83).

Glendenning esquematizou a sua proposta das diferentes áreas de estudo e de práticas educativas, que compreendem a gerontologia educativa e a educação gerontológica, apresentando o seguinte quadro:

Quadro 1: Categorias da gerontologia educativa e da educação gerontológica

A. Gerontologia educativa (aprendizagem nos anos tardios)		
Audiência	Pessoas idosas e educadores de adultos	Pessoas idosas: animadores, educadores de adultos, (no posto de trabalho ou reformados)
Estudo	1. Gerontologia instrutiva	3. Gerontologia instrutiva de auto-ajuda
Prática	2. Educação de adultos seniores	4. educação de adultos seniores de auto-ajuda
B. Educação Gerontológica (ensino da gerontologia)		
Audiência	Pessoas idosas e público em geral	Profissionais e para-profissionais
		Profissionais, para-profissionais e voluntários
Estudo	5. Gerontologia social e educação de adultos	
Prática	6. Gerontologia de defesa do idoso	7. Gerontologia profissional (formação profissional)
		8. Educação Gerontológica (formação em serviço e pós-qualificação)

Fonte: Glendenning (1990, p. 15; 2000c, p. 82, primeira versão 1985).

cuidados prolongados, alojamento, assalto e abuso; discriminação (com base na idade, no sexo e na raça); prescrições acima da média de drogas; pessoas idosas como recursos principais na sociedade; apresentação do caso aos políticos, responsáveis pela política social, profissões médicas, enfermeiras e técnicas de serviço social, jovens; habilitar as pessoas idosas a tornarem-se cidadãos de defesa” (Glendenning, 1990, pp. 16-17; 2000c, p. 83).

¹⁴ A gerontologia profissional pretende “a formação profissional de tutores e profissionais especializados; desenvolvimento curricular; formação em serviço; formação de voluntários; actualização de competências de gestão; estratégias de comunidade, papéis e necessidades de carreira” (Glendenning, 1990, p. 17; 2000c, p. 83).

¹⁵ A educação da gerontologia dedica-se à “formação pós-profissional e pós-qualificação; desenvolvimento curricular; formação em serviço; formação de voluntários; actualização de competências de gestão; estratégias de comunidade; papéis e necessidades de carreira” (Glendenning, 1990, p. 17; 2000c, p. 83).

1.3 Diferentes perspectivas teóricas da gerontologia educativa

A gerontologia educativa (no sentido de campo teórico e de prática da educação para adultos idosos) teve e tem influências da gerontologia social, implicando que as perspectivas teóricas que sobressaem nesta predominaram na gerontologia educativa. Por outro lado, as correntes que têm surgido na gerontologia social advêm de áreas científicas como, por exemplo, a psicologia e a sociologia. Apesar da diversidade de correntes que têm surgido, mesmo dentro da psicologia¹⁶ ou da sociologia, na gerontologia social preponderou, até finais dos anos 80, o paradigma sociológico funcionalista, o qual incluía teorias como a teoria dos papéis e a teoria da actividade.

Contudo, a influência de determinadas correntes na gerontologia varia de acordo com as áreas de estudo sobre os idosos e de intervenção junto da população idosa. A este respeito, Bond, Briggs & Coleman (1996) referem que na área do estudo da saúde e da doença das pessoas idosas diferentes correntes sociológicas têm predominado, tais como o estruturo-funcionalismo, o interaccionismo simbólico¹⁷, a etnometodologia¹⁸ e a teoria crítica.

Na área da educação dos adultos idosos regista-se, principalmente, uma referência a duas perspectivas sociológicas. Percorrendo diferentes autores na área da

¹⁶ Dentro da psicologia, a psicologia do desenvolvimento tem sido aplicada no estudo do envelhecimento e das pessoas idosas, como por exemplo a teoria de Piaget, concretamente os métodos e interpretações a que este autor recorreu para estudar os estágios de desenvolvimento e que são utilizados para estudo do desenvolvimento cognitivo nas idades adultas, apesar de Piaget não se ter debruçado sobre estas idades mais velhas. Outros autores, tais como Jung e Erikson, têm igualmente inspirado diferentes investigações sobre as pessoas idosas e sobre o envelhecimento (cf. Bond, Briggs & Coleman, 1996, p. 26-31).

¹⁷ O interaccionismo simbólico foi uma corrente sociológica desenvolvida pela escola de Chicago que enfatiza os significados que os diferentes autores constroem nas interacções sociais. Assim, para esta perspectiva, cada actor social actua, em parte, em função das interpretações que faz à acção dos outros com quem interage. Um dos autores mais importantes desta teoria foi George Herbert Mead com a sua obra *Mind, Self and Society*.

¹⁸ A expressão surge com Garfinkel, em 1954. A etnometodologia tem como objecto de estudo as actividades práticas do dia a dia, analisando como os diferentes actores sociais mantêm as interacções. Uma das obras de referência de Garfinkel é *Studies in Ethnometodology*.

gerontologia educativa (Glendennig 1990, 2000b; Withnall 2000, 2002; Phillipson 1999; Cusack 2000; Formosa 2002), constata-se uma referência à gerontologia educativa e à gerontologia educativa crítica, indicando perspectivas teóricas distintas que têm dominado os trabalhos, as diferentes análises e fundamentado as práticas nesta área. A gerontologia educativa está normalmente associada à perspectiva funcionalista e a gerontologia crítica está ligada à teoria crítica.

A influência que as diferentes correntes que têm predominado na gerontologia social, para além de se sentir nas diferentes análises e estudos desenvolvidos sobre as pessoas idosas, também se constata na fundamentação das políticas de terceira idade, como a francesa, de 1961, e a portuguesa iniciada em 1976, que preconizavam a manutenção dos idosos no domicílio, como já analisámos no Capítulo II. Esta poderia ser uma razão para desenvolvermos e explanarmos as respectivas perspectivas teóricas, para melhor enquadrarmos as políticas de velhice que explorámos no referido Capítulo II. Mas também a pertinência de uma breve análise de algumas teorias se prende com o facto de muitas das actividades e práticas que se têm desenvolvido com os adultos idosos estarem igualmente em consonância com as bases teóricas que sustentam essas políticas de terceira idade. Ou seja, as diferentes medidas da política de terceira idade que têm emergido, quer de iniciativa estatal, quer de iniciativa particular, ou ainda do denominado *terceiro sector*¹⁹, também se têm fundamentado nestas correntes teóricas da gerontologia social. Aliás, este aspecto foi igualmente analisado no Capítulo III, como, por exemplo, os princípios que orientaram a criação dos Centros de Dia, da Ajuda Domiciliária e da primeira Universidade da Terceira Idade em Portugal. Este será também um aspecto a ser analisado no nosso estudo de caso, numa Universidade da

¹⁹ O que se pretende aqui é salientar a existência de um conjunto de instituições não-estatais e não lucrativas que fornecem, neste caso concreto, serviços para a terceira idade na área da acção social e, por vezes, também na área da saúde, e que genericamente se pode inserir no que se tem denominado *terceiro sector*. Sobre o conceito de *terceiro sector* e a sua contribuição para a reinvenção do solidária do Estado consultar Santos (1999).

Terceira Idade em Portugal, contribuindo assim para a pertinência da abordagem das correntes que têm dominado na área da gerontologia educativa, quer seja enquanto campo de estudo, quer como prática educativa em relação aos adultos idosos.

1.3.1 A perspectiva funcionalista

Como mencionámos anteriormente, esta perspectiva sociológica predominou na área da gerontologia educativa até fins da década de 70. As questões centrais da gerontologia, desde 1940 até aos anos 70, “andavam à volta de problemas relacionados com o ‘ajustamento’, a ‘actividade’, e a ‘satisfação da vida’” (Phillipson, 1999, p. 120).

A influência da perspectiva funcionalista na sociologia foi bastante intensa entre as décadas de 30 e 60, principalmente nos EUA e nos países ocidentais, tendo dominado noutras áreas, concretamente na gerontologia social e na gerontologia educativa. Apesar de algumas divergências entre determinadas correntes teóricas que se podem englobar no funcionalismo, a ideia comum será a concepção de sociedade como um todo, composto por partes, as quais são necessárias para o funcionamento harmonioso e estável do todo. Esta ideia central é inspirada na natureza, na biologia, particularmente nos organismos vivos, conceptualizados como um todo composto por diferentes partes, todas elas trabalhando, desempenhando uma função, um papel para o funcionamento do organismo. Relembrando, um dos pioneiros desta perspectiva funcionalista foi Durkheim, em cujo pensamento se encontra a analogia da sociedade com os organismos vivos. Mas, sem dúvida, o vulto que mais marcou o funcionalismo, a partir do século XX, foi Talcott Parsons, que produziu uma ampla obra, a qual revela um percurso com ênfases diferentes²⁰. Assim, nos anos 30, salienta-se um realce da teoria voluntarista da

²⁰ Refira-se a este propósito a análise que Morrow e Torres desenvolveram sobre as diferentes teorias sociológicas e a sua influência no campo da educação, concretamente sobre o funcionalismo e

acção, na sua obra *The structure of Social Action*, sendo que nos anos 50 o destaque recai nas suas obras *The Social System* e *Towards a General Theory of Action*, cujo foco central é a análise da acção humana como um sistema social. Conforme o próprio Parsons referiu no *The Social System*, o

“ponto de partida fundamental é o conceito dos sistemas sociais de acção. Neste sentido, a *interacção* dos actores individuais tem lugar em condições tais que é possível considerar esse processo de interacção como um sistema (no sentido científico) e submetê-lo à mesma ordem de análise teórica que foi aplicada com êxito a outros tipos de sistemas em outras ciências (Parsons, 1984, p. 15).

Resumidamente, para Parsons, a acção humana desenrola-se em quatro contextos sociais em simultâneo: o cultural, o social, o psicológico e o biológico, que são considerados como subsistemas hierarquizados, constituindo o sistema geral de acção, implicando relações e interdependências entre estes subsistemas. Cada um destes subsistemas, enquanto partes constituintes do sistema geral da acção, desempenha determinadas funções: ao sistema cultural corresponde a estabilidade normativa, ao sistema social corresponde a integração, ao sistema psicológico (ou da personalidade) corresponde a realização de objectivos e ao sistema biológico corresponde a adaptação. Estas funções de cada um destes subsistemas, a que Parsons designou de imperativos funcionais, são conhecidas como o esquema AGIL derivado das suas iniciais em língua inglesa (*adaptation* - adaptação; *goal attainment* - prossecução de objectivos; *integration* – integração; *pattern maintenance, latency* - estabilidade normativa).

especificamente sobre Parsons e sua vasta obra, na qual identificam três fases: “A enorme obra de Talcott Parsons estende-se ao longo de um período de mais de cinquenta anos e continua a ser a referência mais importante da tradição funcionalista contemporânea. Como seria de esperar, a sua concepção de sociedade passou por transformações significativas, podendo identificar-se três fases ao longo desse processo. A primeira culminou no final dos anos 30, numa teoria voluntarista da acção que deve tanto a Weber como a Durkheim. A segunda, que durou dos anos 40 aos anos 60, é a mais importante, no sentido em que foi neste período que Parsons desenvolveu a forma estruturo-funcionalismo pela qual é mais conhecido. É nesta fase que os conceitos de equilíbrio, diferenciação e sistema surgem como centrais e que a influência weberiana diminui em favor de uma versão específica de Durkheim, a que Parsons tenta dar apoio com dados da teoria biológica da homeostase. A terceira fase, que vai dos anos 60 até à sua morte, em 1979, caracterizou-se por uma reorientação do carácter estático para a dinâmica dos sistemas sociais e incluiu o desenvolvimento de um esquema evolutivo geral e o recurso a conceitos da cibernética” (Morrow & Torres, 1997, pp. 63-64).

A perspectiva funcionalista no campo da gerontologia social desenvolveu duas teorias que se têm debruçado sobre o estudo do envelhecimento e sobre os problemas da velhice. Trata-se da teoria da actividade²¹ (*activity theory*) e da teoria da ruptura (*disengagement theory*). A teoria da actividade enfatiza a necessidade de manter as pessoas idosas a desempenharem papéis sociais para estarem integradas. Pelo seu lado, a teoria da ruptura enfatiza um corte faseado com os papéis sociais, por parte dos idosos. Em cada uma destas teorias, apesar de enfatizarem aspectos diferentes, como salientaram Bond, Briggs, & Coleman, verificámos que ambas têm como objectivo o funcionamento da sociedade (cf. Bond, Briggs, & Coleman, 1996, p. 32).

A teoria da ruptura (*disengagement theory*) foi defendida por Elaine Cumming & William Henry, em 1961, tendo sido apresentada e testada no livro intitulado *Growing Old*. No essencial, esta teoria defendia que, com o envelhecimento, as pessoas se retiram da sociedade desistindo de alguns dos seus papéis sociais, sendo um processo inevitável, o que significa que muitas das relações com os outros são cortadas e as que se vão mantendo sofrem alterações na qualidade. Este processo de ruptura, de separação (*disengagement process*) com os outros e com a sociedade, é um processo que varia de pessoa para pessoa em termos da altura em que se inicia e do grau em que actua, como é explicado pelos autores:

“Na nossa teoria, o envelhecimento é uma separação, resultando da diminuição da interacção entre as pessoas que envelhecem e as outras do sistema social a que pertencem. O processo pode ser iniciado pelo indivíduo ou pelos outros que estão envolvidos na situação. As pessoas que envelhecem podem afastar-se mais marcadamente de algumas classes de pessoas enquanto permanecem relativamente próximas umas das outras. O seu afastamento pode ser acompanhado desde o princípio por um aumento da preocupação com ele próprio (...). Quando o processo de envelhecimento está completo, o equilíbrio que existia na meia-idade entre o indivíduo e a sua sociedade deu lugar a um novo equilíbrio caracterizado por uma grande distância em relação a algumas pessoas e por um tipo alterado de relações” (Cumming & Henry, 1961, pp. 14-15).

²¹ A teoria da actividade (*activity theory*), por vezes, também é denominada como teoria da actividade e dos papéis (*role and activity theory*) (cf. Glendenning, 2000b, p. 16).

Neste processo de afastamento do indivíduo, face à sociedade a que pertence e que é característico do processo de envelhecimento, ocorrem mudanças de três ordens diferentes. A primeira mudança regista-se quer ao nível quantitativo, ou seja, no número de pessoas com quem o indivíduo interage, quer ao nível da frequência dessas interações e dos seus respectivos fins. A segunda ordem de mudanças verifica-se na qualidade do padrão das diferentes interações que se irão estabelecer. A terceira mudança ocorre “na personalidade do indivíduo que causa a diminuição do envolvimento com os outros e aumenta a sua preocupação com ele próprio” (Cumming & Henry, 1961, p. 15).

Estes aspectos que a teoria da ruptura (disengagement theory) defende foram testados neste estudo, *Growing Old*, já anteriormente referido. Os autores tentaram definir empiricamente o início e o fim de todas estas mudanças a que apelidaram de processo de separação (disengagement process). Este estudo pretendeu assim ser a prova empírica desta teoria, o que conduziu a que os dados fossem testados diferentes vezes e que a teoria fosse fundamentada com base nos mesmos dados. Esta situação de “teste empírico” da teoria da ruptura (disengagement theory) conduziu a que os seus autores – Cumming & Henry – a considerassem como uma teoria de tentativa ou como um conjunto de hipóteses acerca do envelhecimento (cf. Cumming & Henry, 1961, p. 16).

Neste processo de ruptura podem verificar-se igualmente diferenças segundo o género. Isto acontecerá devido ao facto de os homens desempenharem papéis ocupacionais no mercado de trabalho e, no caso das mulheres, os seus papéis centrais serem papéis familiares²², ou melhor, esta diferença entre os sexos deve-se à diferente

²² Nesta linha de pensamento situa-se Parsons (1942), salientando as diferenças vividas pelo homem idoso e pela mulher idosa. Esta sofrerá com a saída dos filhos de casa e/ou com a viuvez, pelo facto dos seus papéis se centrarem, muitas vezes, no cuidado com a família e com a casa. Para o homem, a situação de

forma de encarar o trabalho. Para as mulheres o trabalho é uma actividade para aumentar o rendimento familiar e preencher o tempo e não traduz a totalidade da mulher como tende a acontecer com o homem, ou seja, não encara o trabalho como uma carreira na qual investe demasiado. Para a mulher, o seu papel no trabalho é mais uma tarefa de sociabilidade, no sentido de criar e manter um bom ambiente, sem perturbações, e isso será um traço distintivo entre o trabalho da mulher e o trabalho do homem. Portanto, para a mulher, os seus papéis serão mais de natureza sócio-emocional e o dos homens será mais instrumental, como assinalam os autores: “as mulheres medeiam as relações sócio-emocionais para os homens, como os homens medeiam as tarefas instrumentais para as mulheres” (Cumming & Henry, 1961, p. 145). Para o homem, o trabalho é percebido e vivido como uma tarefa central, que lhe traz prestígio na comunidade, é a medida do seu sucesso, sendo por isso “uma expressão do homem no seu todo. Por estas razões, a reforma é um problema do homem” (Cumming & Henry, 1961, p. 145). Para a mulher, um dos maiores problemas que enfrenta e que conduzem à ruptura com a sociedade e com os outros é a viuvez, pois, entre outros aspectos, perdem o estatuto social derivado da ocupação do marido (Cumming, Henry & Damianopoulos, 1961, p. 216).

reforma conduz a uma ruptura abrupta com o trabalho e, conseqüentemente, com os interesses e actividades mais importantes da sociedade. Parsons também refere que no mundo rural esta ruptura com o trabalho não existe, pois o homem vai abandonando gradualmente as principais responsabilidades, não deixando totalmente de trabalhar e de participar na vida agrícola e familiar. Para os que centram a sua vida profissional ou de trabalho num só emprego, esta situação de ruptura é mais sentida. Porém, isto não acontece unicamente com o trabalho, registando-se igualmente um corte nos vínculos com a comunidade onde reside, sendo vulgar nos Estados Unidos os idosos deixarem as suas comunidades residenciais e irem viver, principalmente no Inverno, para outros locais como o Sul da Califórnia ou a Florida. Como Parsons afirmou: “(...) a reforma deixa o homem idoso numa situação peculiar, sem trabalho e sem participar nos interesses e nas actividades da sociedade (...).(...) A reforma não só corta os laços com o emprego como também os da comunidade de residência. Talvez em nenhuma outra sociedade seja observável um fenómeno correspondente à concentração de pessoas idosas em áreas tais como a Florida e o Sul da Califórnia, no Inverno” (Parsons, 1942, p. 616). A par desta situação regista-se, igualmente na sociedade americana, uma organização familiar baseada no isolamento da família conjugal, o que contribuiu, a par das outras rupturas vividas com a reforma, para que o isolamento social dos idosos seja uma realidade e que conduza a que a velhice se torne num «“problema”» (cf. Parsons, 1942, p. 616).

A teoria da ruptura é reafirmada no final deste estudo pelos diferentes dados, levando os autores a confirmar e a reafirmar a definição de “ruptura como um processo inevitável no qual muitas relações entre uma pessoa e os outros membros da sociedade são rompidas, e aquelas que se mantêm alteram-se na qualidade” (Cumming, Henry & Damianopolous, 1961, p. 211).

Podem verificar-se diferentes situações de ruptura, dependendo da vontade do próprio indivíduo e da sociedade e de quem partiu a iniciativa, resultando numa ruptura de comum acordo, ou não, sendo noutros casos também numa continuação do desempenho dos papéis, originando processos bem sucedidos ou processos de ruptura traumáticos. Também intervém nesta ruptura não só a vontade do indivíduo mas a quantidade de energia psicológica e/ou física que detém. Menos energia física e/ou psicológica conduz igualmente a uma separação com os outros. A função principal deste processo de ruptura (*disengagement process*) é preparar os indivíduos e a sociedade, concretamente a família, amigos e vizinhos, para a inevitabilidade da morte, através da diminuição contínua da actividade até à separação definitiva (Cumming, Henry & Damianopoulos, 1961, pp. 211-218).

As diferentes críticas a esta teoria da ruptura (*disengagement theory*) apresentadas por Bond, Briggs & Coleman (1996) referem que a ruptura não é algo inevitável como esta teoria defende e que a não-ocupação traduz um estilo de vida de alguns idosos. Por outro lado, a referida teoria, ao preconizar a ruptura dos idosos com o mundo, como desempenhando uma função de preparação para a morte, não exige nem defende uma política para a terceira idade que se preocupe com os respectivos problemas, antes aceita uma política de indiferença (cf. Bond, Briggs & Coleman, 1996, p. 32).

Também podemos acrescentar que uma das diferentes questões que se podem colocar a esta teoria é o facto de os papéis que associam aos homens e às mulheres parecerem estar desactualizados, ou melhor, que essa situação poderá não ser como a descreveram, visto muitas mulheres desempenharem actualmente papéis ocupacionais como os homens e, portanto, não estarem exclusivamente centradas em papéis familiares, como defendia a teoria da ruptura. Nesta linha de pensamento, Glendenning (2000) refere que os estudos sobre as mulheres e o aumento da consciência de género provocado por estes estudos também têm contribuído para alterar esta perspectiva (Glendenning, 2000, p. 16). Uma outra crítica que também tecemos é ao facto de, em termos metodológicos, a amostra não contemplar mulheres que tivessem tido uma carreira, como os próprios autores salientaram, não podendo concluir como essas mulheres viviam efectivamente e percepcionavam o seu trabalho e a sua reforma.

A teoria da actividade (*activity theory*) foi defendida por George L. Madox, sendo igualmente um crítico da teoria da ruptura (*disengagement theory*). Uma das críticas que tece à teoria da ruptura é o facto de se ter baseado em pesquisas que a nível metodológico não eram muito fiáveis. A amostra dos idosos seleccionados era uma amostra que incluía principalmente idosos internados em lares, ou idosos que eram utentes dos serviços sociais, tratando-se de uma amostra não representativa do universo dos idosos (cf. Madox, 1970, p. 18). No entanto, Madox refere que não significa que não se tenha em conta que existam pessoas idosas com problemas pessoais e sociais bastante complexos e que os vivam de uma forma bastante intensa. O que é importante, salienta Madox, é que não se pode concluir, como a teoria da ruptura o fez, que o envelhecimento nas sociedades modernas impede a integração social e a adaptação dos idosos e que essa integração social e a adaptação satisfatória sejam uma experiência para uma minoria, ou que tenha sido, ou que seja, uma realidade apenas em sociedades

menos complexas, nas quais envelhecer não é problema (cf. Madox, 1970, p. 19). Muitas pessoas idosas podem ter escassos recursos económicos e encontrarem-se em situação de pobreza, mas é preciso não esquecer, alerta Madox, que muitas pessoas idosas, que são pobres, têm uma história de marginalidade económica durante a sua vida passada e não unicamente na velhice (cf. Madox, 1970, p. 20).

Um dos aspectos principais defendido pela teoria da ruptura, com o qual Madox não concorda, é que os últimos anos do ciclo de vida se caracterizam por uma diminuição da energia física e psíquica, o que conduz à diminuição do envolvimento e da actividade social por parte dos idosos. Essas mudanças energéticas são entendidas como fazendo parte do organismo humano, compreendendo-se este processo como sendo um processo intrínseco e inevitável que abrange e é comum a todas as pessoas idosas. Face a estas concepções sobre o envelhecimento humano e às suas consequências defendidas pela teoria da ruptura, Madox considera que esse processo de afastamento da sociedade provocado pela perda de energia não é comum a todos os idosos, e que esse processo de afastamento pode traduzir estilos de vida e processos de envelhecimento diferentes, por isso não se pode

“fazer generalizações acerca dos idosos como se eles constituíssem uma categoria homogénea. A *idade per se* disfarça variações consideráveis nas auto-imagens, nos recursos pessoais e sociais que claramente existem entre as pessoas de uma mesma idade cronológica e no seu comportamento” (Madox, 1970, p. 23).

Nesta conformidade, Madox considera não ser adequado nem vantajoso desenvolverem-se programas para a velhice, pois nem todas as pessoas idosas têm as mesmas necessidades e nem todas recorrem aos mesmos serviços (Madox, 1970, p. 25).

Para Madox, as pessoas idosas que melhor se adaptam à velhice são as que continuam com uma actividade social tão intensa como a que mantinham na meia-idade. A ruptura dos idosos com os outros e com a sociedade só acontecerá entre os idosos doentes e os muito idosos e não acontece duma maneira geral a todos os adultos idosos,

como é preconizado pela teoria da ruptura (*disengagement theory*) (cf. Madox, 1964, p. 80). Além disso, uma actividade social pouco intensa pode traduzir um estilo de vida e não uma ruptura com o mundo e com os outros, como refere essa teoria. Madox defendeu que a continuação de contactos com o meio social é uma condição para dar um sentido positivo à vida ou um sentimento de bem-estar e de sentir “satisfação” na velhice (cf. Madox, 1970, p.21).

De acordo com Loether (1975), na teoria da actividade (*activity theory*) existiram dois temas principais, sendo um deles a persistência e centrando-se o outro tema na mudança. O primeiro tema – a persistência – foi defendido por Madox, o qual preconizava que durante a velhice deveria existir a manutenção do nível de actividade que se verificava durante a vida activa de cada idoso, como já analisámos.

O outro tema existente na teoria da actividade foi preconizado por Robert Havighurst e trata da questão da mudança de papéis, verificando-se uma alteração principalmente ao nível da natureza das actividades que são desenvolvidas durante a velhice e da necessidade em se ser flexível para se adaptar a essa mudança. Parte-se do pressuposto, baseado na pesquisa empírica, que a actividade desenvolvida pelo desempenho de múltiplos papéis sociais está positivamente relacionada com a felicidade e com a boa adaptação social na velhice (cf. Havighurst, 1954, p. 309).

As mudanças mais importantes, que se registam ao nível da substituição de papéis, realizam-se entre os 50 e os 70 anos de idade. É possível que aconteçam diferentes situações em relação aos papéis que desempenham os idosos, podendo uns ser reduzidos, outros intensificados, com ou sem esforço, e ainda outros que podem ser desempenhados pela primeira vez. As áreas de incidência desses papéis abrangem actividades recreativas, culturais, religiosas e familiares, entre outras. A seguinte passagem traduz o pensamento de Havighurst sobre esta temática:

“A pessoa comum tem a oportunidade de ocupar uma variedade de papéis sociais – pai, (...), marido ou esposa, filho ou filha, membro de um grupo de parentesco, membro de um grupo informal de amigos, membro de um clube, trabalhador, membro de uma igreja, cidadão, praticante de actividades de lazer. Mas a partir dos 50 até aos 75 anos ela é privada de muitos papéis sociais ou, pelo menos, tem de os ver reduzidos. Ao mesmo tempo fica descontente, a menos que seja capaz de compensar isto pelo desenvolvimento de novos papéis, isto é, pela flexibilidade de papéis. Muitas circunstâncias provocam a mudança de papéis no período dos 50 até aos 75 anos. Alguns papéis são intensificados pelo esforço e actualmente existem novos papéis disponíveis para aqueles que se encontram na última fase da vida” (Havighurst, 1954, p. 309).

As tarefas ligadas à recuperação e decoração da casa são aquelas que passam a ser mais intensificadas a partir da reforma, nas quais passam a investir mais tempo e dinheiro. A jardinagem, a participação em organizações da Igreja, a leitura, o investimento nas amizades antigas, ou novas, são igualmente outras actividades desempenhadas mais intensamente a partir dos 50 anos. Os papéis que deixam de ser desempenhados ou que se tornam reduzidos são o de trabalhador, o de cônjuge e o papel de pai ou de mãe. O único papel indicado por Havighurst como sendo um papel novo e disponível para os mais velhos é o papel de avô ou de avó.

Esta alteração de papéis implica que as pessoas tenham a capacidade de mudar e de se adaptar a novas experiências, e a essa capacidade ou qualidade pessoal Havighurst apelidou de *flexibilidade de papel*. Para se desenvolver essa capacidade pessoal será necessário investir numa variedade de papéis durante a média idade e vivenciados de uma forma positiva. Todos estes papéis, que são considerados por esta perspectiva como adequados para as pessoas idosas, são igualmente vistos como necessários para que elas possam sentir-se felizes e adaptadas à sociedade.

Considerámos que esta perspectiva, ao defender uma série de papéis que os mais velhos deveriam desempenhar para obterem felicidade e ficarem adaptados à sociedade, pressupõe que as pessoas idosas constituem um grupo homogéneo em termos sociais, culturais e económicos, não tendo em conta a realidade heterogénea e as desigualdades sociais que a compõe. Ao “receitarem” um estilo de vida activo para os idosos

continuarem a ser autónomos e “felizes” estão a partir da realidade de certos grupos sociais de idosos que se reconhecem nessas práticas sociais. Portanto, preconizam um estilo de vida para pessoas idosas que possuem determinados capitais culturais, económicos e sociais. A “receita” de um certo estilo de vida é visível no seguinte excerto:

«Para a maioria das pessoas, o conjunto de hábitos que constituem um papel é alterado somente com muita dificuldade. Mudar de papéis facilmente e aumentar ou reduzir a actividade num dado papel requer uma qualidade pessoal que nós podemos chamar de “flexibilidade de papel”. Iremos considerar as mudanças nos papéis que podem ser feitas por um homem quando foi automaticamente retirado do trabalho. Já que ele tem que desistir da maioria das suas amizades, que desfrutou com os companheiros de trabalho no seu emprego, pode encontrar outro lugar no qual tenha a possibilidade de estar com velhos amigos e fazer novos. Ele pode passar mais tempo com os amigos no clube (...). Pode usar um parque, sentando-se num banco de jardim com os outros, quando faz bom tempo (...). (...) Agora pode desenvolver uma rotina nova e mais calma, apanhar o jornal da manhã e lê-lo, estar atento à fornalha ou acender a lareira, ler o correio, fazer as compras, trabalhar no jardim antes do almoço, fazer uma sesta depois do almoço, ir à biblioteca ou ao jardim ou ao clube por umas horas, ler o jornal da tarde, jantar, ir a uma reunião ou ao cinema e ir devagar para a cama. (...) A satisfação de actividade criativa e da nova experiência que retirava do seu trabalho, ele pode, agora que está reformado, retirar dos seus passatempos. Pode pintar ou trabalhar em metal ou madeira; viajar ou ler; e nestas actividades ele encontra mesmo uma grande satisfação, maior do que encontrava no seu trabalho» (Havighurst, 1954, p. 310).

Diferentes críticas foram tecidas a estas correntes que se inserem na perspectiva funcionalista e que predominaram na gerontologia social e na gerontologia educativa. Por outro lado, estas correntes teóricas – a teoria da ruptura (disengagement theory) e a teoria da actividade (activity theory) – também fundamentaram as políticas de velhice não só em França como em Portugal, conforme abordámos no Capítulo III, o que conduziu a algumas críticas. Uma autora que analisou estas correntes dominantes na gerontologia social, que influenciaram a política de integração dos idosos, em França, evidenciando as suas principais características, e as problematizou criticamente, foi Guillemard (1980, 1986). Assim, propôs três dimensões que as caracterizam: a naturalização, o adultocentrismo e a psicologização. Em relação à primeira – a naturalização – Guillemard salientou que a gerontologia social, ao não levar em conta as

desigualdades sociais entre os idosos, derivadas, por exemplo, das pertenças a diferentes classes sociais, e, por outro lado, ao representar a velhice como unificada e homogénea, contribuiu deste modo para se pensar numa «natureza» da velhice:

“(…) a gerontologia social contribui, pelos seus pressupostos, para uma naturalização da velhice. Ela atribui à posição ocupada na escala de idades um peso fundamental mas não situa a população idosa no conjunto das diferentes classes sociais. Não tomando em consideração o que esta população tem em comum – a idade e inactividade – desconhece sistematicamente o que a divide. Elabora, em consequência, de forma contínua, uma representação unificada do mundo da velhice, assim tenta encontrar todas as qualidades substanciais consideradas como constitutivas da sua própria «natureza»” (Guillemard, 1980, p. 83).

Portanto, ao procurar a “natureza da velhice” ou o modo de envelhecimento, a gerontologia não toma em consideração as diferenças que existem no processo de envelhecimento em função da classe social de pertença. Se a gerontologia representa a velhice como homogénea, tal representação limita e não permite analisar “os mecanismos de determinação dos modos de vida na velhice” (Guillemard, 1980, p. 83).

A segunda dimensão – adultocentrismo – encontra-se presente na corrente gerontológica designada por teoria da actividade (*activity theory*). Esta teoria inspirou directamente a nova representação da velhice que fundamentou a política de integração. Nesta perspectiva, como já analisámos, considerava-se que, para existir um elevado grau de satisfação por parte do idoso, este tem que desempenhar novos papéis sociais quando deixar de desempenhar os actuais. Parte-se do pressuposto que, com a idade, os idosos vão perdendo papéis sociais. Para se envelhecer de uma forma “bem sucedida” deve-se ter como padrão a vida dos adultos activos, ou seja, “manter o mais tempo possível o nível de actividade da idade madura” (Guillemard, 1980, p.84). Concepção esta que redundava em adultocentrismo na medida em que tem em vista o “objectivo de prolongar a vida normal que a nova política de integração da velhice fixa” (Guillemard, 1980, p. 84). Esta corrente pressupõe que existe uma “arte de bem envelhecer”, com

princípios definidos com base na ciência gerontológica. Esses princípios de bem envelhecer previnem o envelhecimento tornando-se necessário difundirlos e inculcá-los.

A última dimensão proposta por Guillemard – o psicologismo – é uma característica da gerontologia e, também, da teoria da actividade (*activity theory*). Este traço significa que as análises realizadas dão primazia aos factores psicológicos e psicossociológicos, não contando com factores de índole social e política na adaptação ao envelhecimento. A explicação é dada em função das características pessoais, salientando a incapacidade e a falta de interesse, entre outras. (Guillemard, 1980, p. 86). A teoria da actividade (*activity theory*) introduziu o “princípio da não ociosidade” nos discursos sobre a velhice, apelando a uma higiene e uma moral do envelhecimento – uma “nova ética da Terceira Idade” – segundo a qual o idoso deverá ser activo no corpo e no espírito para evitar o declínio. Como assinalou Guillemard, estes princípios, segundo os quais a velhice deve pautar-se, foram amplamente divulgados em França, quer pelos meios de comunicação, quer por

“instâncias específicas, como os ciclos de preparação para a reforma ou as Universidades da Terceira Idade, que desempenharam, nestes últimos anos, um papel considerável na acção de «escolarização» da velhice. A sua expansão demonstra bem a intensidade da tarefa de moralização que foi dirigida para com a velhice” (Guillemard, 1980, p. 88).

Porém, tal como Guillemard chamou a atenção, este discurso de integração no quadro geral sofre de um enviesamento classista na medida em que reflecte o olhar e a perspectiva de membros de classe média assalariada (quadros, engenheiros e técnicos) (cf. Guillemard, 1980, p. 89).

Outras críticas também têm sido dirigidas ao paradigma funcionalista por autores do campo da gerontologia educativa, evidenciando alguns aspectos diferentes dos focados por Guillemard, embora com algumas sintonias.

Glendenning e Battersby²³ defenderam que a educação para os adultos estava fundamentada em pressupostos erróneos do paradigma funcionalista e que era necessário mudar de paradigma na gerontologia educativa.

O primeiro pressuposto que era necessário alterar era a

“tendência da gerontologia educativa considerar os mais velhos como um grupo homogêneo e como se a classe social, o género e as diferenças étnicas fossem erradicadas pela idade ou pela participação em actividades ou programas educativos. (...) Uma das implicações é que pode ser necessário começar a conceptualizar a educação para as pessoas idosas a partir de um enquadramento sócio-político (...) para escapar ao determinismo e à estreiteza da ideologia funcionalista e que esta perspectiva funcionalista definia, minuciosamente, noções instrumentais de educação que são tão penetrantes na gerontologia educativa” (Glendenning & Battersby, 1990, p. 223).

O segundo pressuposto a que se referiram Glendenning e Battersby é que muitas confusões advêm de variadas pesquisas inspiradas na psicologia, nas características cognitivas e de aprendizagem das pessoas idosas, concretamente no modelo psicológico do défice de aprendizagens dos idosos. Por essa razão passaram a existir programas educativos para os idosos, que pressupunham um conceito de necessidade, que dava tacitamente legitimidade ao modelo psicológico do défice (cf. Glendenning, 1990, p. 223).

O terceiro pressuposto relaciona-se com o debate sobre a possibilidade de retardar o envelhecimento, os diferentes declínios que surgem com a idade e o papel que a educação pode desempenhar. É necessário desconfiar destas generalizações de que a participação em actividades educativas melhora a condição dos idosos, assim como é necessário “ser crítico daqueles que admitem que a educação ajuda a diminuir os efeitos do envelhecimento”, o que conduz, muitas vezes, a considerar-se que “mais educação

²³ Formosa coloca a hipótese de que terão sido estes autores que terão fornecido a base teórica para a gerontologia educativa crítica: “a fundamentação lógica para a gerontologia educativa crítica foi, eventualmente, fundamentada solidamente na publicação de Glendenning e Battersby (1990)” (Formosa, 2002, 74).

compensará a atrofia e que retardará a sua chegada” (Glendenning & Battersby, 1990, p. 224)²⁴.

O quarto pressuposto é a necessidade de um novo debate acerca dos objectivos e dos fins da educação para as pessoas idosas.

Em quinto lugar, a maior parte dos programas educativos para os idosos têm como referência a classe-média, e avalia a “educação” pelos parâmetros desta classe social, o que se traduz pelo tipo de “linguagem falada” e nos conteúdos, entre outros aspectos. Estas características educativas não permitem uma igualdade de oportunidades real e de uso para idosos de todos grupos sociais. Estas constatações deverão pôr em causa a difundida ideia do “senso comum que afirma que a educação, de qualquer

²⁴ A este respeito Withnall (2002) refere que já começaram a surgir alguns resultados de investigações que indiciam confirmar os benefícios que a aprendizagem na velhice pode trazer para a saúde. Esta autora adverte para o facto de estes resultados não fundamentarem nem serem o motivo de actuação de muitos educadores de adultos idosos (Withnall, 2002, p. 94). Jarvis (2001), sobre esta matéria, considera que “Gradualmente, foi sendo aceite que a mente não cessa necessariamente de funcionar quando os indivíduos se retiram do trabalho. As pessoas podem ainda gozar do seu tempo de lazer, aprendendo. De facto, há uma evidência crescente que a educação realmente ajuda a proteger a mente contra o declínio do funcionamento cognitivo” (Jarvis, 2001, p. 7). Simões (1991, 1999) esclareceu alguns aspectos do desenvolvimento cognitivo do idoso, começando pelo próprio conceito de desenvolvimento cognitivo que engloba “uma vasta área, que abrange a sensação e a percepção, a aprendizagem e a memória, a inteligência e a resolução de problemas (Simões, 1991, p. 177). Sobre o desenvolvimento intelectual do idoso, o autor salientou que, de acordo com resultados de algumas experiências, verificou-se que “muitos declínios só seriam detectáveis por altura da sexta década da vida e seriam insignificantes “ e que “o início e a magnitude do declínio são específicos de certas capacidades: aquelas que mais cedo e mais rapidamente diminuem são as que implicam velocidade (por exemplo, a aptidão mental conhecida como rapidez perceptiva, na terminologia de Thunstone, seu inventor) ” (Simões, 1991, pp. 178-179). O autor conclui que estes resultados se distanciam das ideias de Piaget, segundo as quais, o fim do desenvolvimento se situava no fim da adolescência, assim como das ideias de Weschsher, para quem a inteligência adulta declinaria a partir dos 30 anos de idade. Simões adverte que quando se afirma que a maioria das capacidades declinaria a partir dos 60 anos de vida, se está a referir às médias dos grupos etários, pois, quanto mais a idade avança mais é necessário considerar as diferenças individuais. Um dos factores que influencia o declínio das capacidades intelectuais é a saúde dos indivíduos. Simões alertou para “a necessidade de controlar o factor saúde, quando se quer avaliar a *performance* intelectual dos idosos. De outro modo, arriscamo-nos a confundir o efeito do envelhecimento com o efeito da doença” (Simões 1991, p. 180). Sobre a memória do idoso, Simões (1999) clarifica que, de acordo com o modelo de processo da informação, existem três elementos no sistema mnésico humano: a memória sensorial, memória a curto termo e a memória a longo termo, verificando-se problemas ao nível das duas últimas em pessoas idosas. Contudo, quando fora das experiências laboratoriais, os idosos apresentam melhores resultados, devido a se encontrarem contextualizados na sua realidade. Quanto à aprendizagem, verifica-se que os adultos idosos não são bem sucedidos em situações de aprendizagem com ritmo acelerado, mas quando se procura um ritmo adequado os resultados de aprendizagem são semelhantes aos dos adultos jovens (cf. Simões, 1999, p. 12). Sobre o desenvolvimento cognitivo do idoso, concretamente sobre a memória do idoso, e sobre o seu desenvolvimento intelectual, consultar Schaie e Willis (1996), especialmente as pp. 326-408, assim como consultar Carré (1981), concretamente as pp. 17-20, e as pp. 24-26.

modo, é uma tarefa neutral e é uma evidência pessoal de que é algo de bom para todas as pessoas” (Glendenning & Battersby, 1990, p. 224). Trata-se de uma crítica cujos argumentos foram também utilizados por Guillemard, como anteriormente abordámos.

Em sexto lugar importa questionar o que tem sido feito pela educação dos idosos, de modo não só a permitir um maior acesso à educação por parte dos idosos como evitar a marginalização das pessoas idosas na sociedade (Glendenning & Battersby, 1990, p. 225).

Por fim, um outro aspecto fundamental e que consiste na mercantilização dos serviços de educação para os idosos, cujo móbil nuclear reside na maximização do lucro, fazendo da gerontologia educativa (enquanto actividades educativas para os idosos) uma empresa orientada a captar poupanças de idosos, sobretudo provenientes das designadas classes médias, tal como salientaram Glendenning e Battersby:

“uma indústria de educação florescente, particularmente nos Estados Unidos (...). (...) A educação para as pessoas idosas é agora uma empresa de mercado de multi-milhões de dólares. Muito menos expansiva, há, também, o início de semelhante indústria de educação na Inglaterra e na Austrália, o que num primeiro momento é como a captura para o seu mercado de pessoas classe-média. Esta questão que interesses reais estão que sendo servidos é uma daquelas perguntas que é crucial debater sobre a provisão da educação das pessoas idosas” (Glendenning & Battersby, 1990, p. 225).

1.3.2 A perspectiva crítica ou gerontologia educativa crítica

Estas diferentes críticas e limitações que os vários autores têm vindo apontar ao paradigma funcionalista²⁵, que predominou até finais dos anos 80, na gerontologia

²⁵ Phillipson (2000), num seu artigo sobre os problemas de identidade que podem afectar pessoas idosas num contexto de pós-modernidade, considera a emergência da gerontologia crítica como uma resposta a três tipos de crises que se têm sentido no campo do envelhecimento, sendo uma dessas crises, também, a crítica à gerontologia e ao seu paradigma funcionalista. A primeira crise é uma crise distributiva reflectida na recessão económica e que está a afectar as economias capitalistas nos anos 80 e 90. A segunda crise situa-se dentro da própria gerontologia. Esta crise iniciou-se com a crítica de certos autores como Moody e Coole, que consideraram a gerontologia social uma gerontologia instrumental. O envelhecimento era visto como um problema técnico em vez de ser considerado um problema existencial, originando uma necessidade de intervenção científica. A terceira crise relaciona-se com os próprios idosos, tendo surgido,

social e na gerontologia educativa, conduziram a propostas de um novo paradigma, como a de Glendenning e Battersby (1991).

Tendo em conta as críticas que teceram à gerontologia, Glendenning²⁶ & Battersby (1990) formularam uma série de princípios que contribuíram para o desenvolvimento da gerontologia educativa enquanto campo de estudo e prática de educação para as pessoas idosas e para a mudança de paradigma na gerontologia educativa, princípios esses que se resumem:

- a) - numa mudança indispensável de perspectiva, ou seja, passar da perspectiva funcionalista para um enquadramento sócio-político para analisar como a sociedade trata as pessoas idosas no contexto da economia e do Estado: “É necessário explorar e deslindar os complexos elementos sociológicos e económicos que têm contribuído para a marginalização das pessoas idosas pela

em parte, derivado, por um lado, à forma ambígua como a sociedade tem tratado o envelhecimento, e, por outro lado, devido a certos problemas associados à “modernidade tardia” ou à sociedade pós-moderna, (Phillipson, 2000, p. 27), como por exemplo, problemas de identidade.

²⁶ Glendenning, confirmou mais uma vez, em 2000, o que juntamente com Battersby tinha defendido em 1990: a necessidade de mudança de paradigma dentro da gerontologia educativa. Glendenning voltou a considerar que a perspectiva funcionalista tem uma imagem das pessoas idosas como um problema social e como um grupo desfavorecido, contribuindo a educação para melhorar as suas vidas, assim como para evitar a institucionalização na idade mais avançada, o que pouparia gastos de dinheiros públicos. Este autor argumenta que nem no Reino Unido, nem nos Estados Unidos, tinha sido realizada qualquer pesquisa que conseguisse comprovar solidamente tal pretensão da perspectiva funcionalista (cf. Glendenning, 2000b, p. 15). Contudo, Glendenning defende que a “a educação para os adultos idosos pode ser um meio de aumentar a consciência acerca do seu papel (...), como, também, a sua qualidade de vida, o seu crescimento pessoal e auto-realização. No momento, a educação da terceira idade apenas conduz à domesticação das pessoas idosas” (Glendenning, 2000b, p. 18). Um outro aspecto para o qual Glendenning chama a atenção é para o facto de alguns estudos evidenciarem que os idosos que mais participam nas actividades educativas são idosos que pertencem a classes sociais mais elevadas, que desempenharam profissões que exigiam mais preparação e habilitações escolares e que os idosos das classes mais baixas têm reduzidas expectativas face à possibilidade de voltar a estudar, porque se consideram velhos demais para isso, ou que tal tarefa é para outros (Glendenning, 2000b, p. 22). Glendenning salientou, mais uma vez, como já o tinha feito em 1990, juntamente com Battersby, que alguns trabalhos vêm mostrando que muitas das actividades educativas para adultos idosos têm por base os desejos da classe média, valorizando uma cultura, constituindo-se essa educação como “a educação”. Essa “educação” traduz-se no tipo de linguagem falada e de conhecimentos transmitidos, entre outros aspectos, os quais “têm sempre afastado tradicionalmente as classes trabalhadoras da educação” (Glendenning, 2000b, p. 22). Perante isto, Glendenning continua a defender a necessidade de “criar um novo discurso acerca da educação para as pessoas idosas. É nossa perspectiva que este discurso precisa de ser através da gerontologia educativa crítica (CEG)” (Glendenning, 2000b, p. 23).

sociedade e pelas suas dependências estruturadas dentro das quais a sociedade se fechou” (Glendenning & Battersby, 1990, p. 227);

b) - em fazer o corte com a predominância da perspectiva funcionalista nas análises e práticas da gerontologia educativa, para o que os autores em causa defendem que devemos “movermo-nos da ‘gerontologia educativa’ em direcção ao que nós chamamos de ‘gerontologia educativa crítica’” (Glendenning & Battersby, 1990, p. 227), a qual se funda na teoria social crítica²⁷. Para Glendenning (2000b), os autores que considera importantes para a fundamentação teórica da gerontologia educativa crítica são: Bourdieu (1974, 1980, 1989, 1997, 1998), Freire (1975), Gramsci (1968, 1974) e Phillipson (2000). Por sua vez, Phillipson (2000) enfatiza que a emergência da gerontologia crítica se deveu à conjugação de trabalhos em áreas distintas: a primeira área que este autor refere relaciona-se com a economia política, cujos trabalhos analisaram o Estado, as políticas sociais dirigidas para os idosos, a forma como os idosos são tratados, entre outros aspectos. Salienta os trabalhos de autores como Estes (1991), Guillemard (1980, 1986), Walker (1996), e dele próprio. A segunda área provém das humanidades, destacando trabalhos de autores como Moody (1998), cuja preocupação principal é centrada na ausência de significado na vida das pessoas idosas e uma última área que enfatiza as perspectivas biográficas e narrativas. Consideramos que esta enumeração por parte de Phillipson, destas áreas de diferentes disciplinas e autores, poderá traduzir algumas diferenças entre ele e Glendenning. Phillipson considera que todos estes

²⁷ A expressão *teoria crítica* é usada como referindo a escola de pensamento que ficou conhecida como a teoria crítica da Escola de Frankfurt, cujo fundador foi Max Horkheimer. O texto de Horkheimer, determinante para a filosofia da Escola de Frankfurt e para a teoria crítica, intitulava-se *Teoria tradicional e Teoria Crítica*, tendo sido publicado na revista da Escola de Frankfurt *Zeitschrift für Sozialforschung*, em 1937. Outros autores importantes desta Escola foram Adorno, Fromm, Marcuse e, mais recentemente, Habermas, com a sua *Teoria do Agir Comunicacional* (1981). Sobre a história da Escola de Frankfurt, consultar, por exemplo Assoun (1989).

trabalhos ilustram a emergência de uma gerontologia crítica. Salienta, igualmente, que a gerontologia educativa crítica recorre a uma diversidade de autores, tais como os que se integram na Escola de Frankfurt, ou autores relacionados com perspectivas psicanalíticas e sociólogos contemporâneos como Giddens (Phillipson, 2000, p. 25). Considera também que todas estas “perspectivas são utilizadas para problematizar as perspectivas tradicionais da gerontologia e desenvolver uma alternativa para compreender o processo de se tornar velho (Phillipson, 2000, p.26). Na gerontologia crítica o pensamento de Freire é central, daí desenvolvermos posteriormente os aspectos que fundamentam a gerontologia educativa e que são pertinentes para problematizarmos as práticas educativas, em termos globais e em termos empíricos, na Universidade da Terceira Idade escolhida para o estudo de caso;

c) - na necessidade de um novo discurso que traduza os princípios da gerontologia educativa crítica, o qual deve incluir “conceitos como emancipação, *empowerment*, transformação, controlo social, hegemonia e o que Freire chamou de ‘conscientização’ (...)”²⁸ (Glendenning & Battersby, 1990, p. 228). Em relação ao conceito de hegemonia²⁹, Glendenning (2000) explicitou-o, referindo a similitude do conceito de hegemonia de Freire com o conceito de hegemonia de Gramsci (cf. Glendenning, 2000, p. 18). Para Gramsci (1974, p. 41), hegemonia trata-se de um processo de dominância, que não é mecânico, mas dinâmico e criativo, e não tem oposição, ou seja, obtém o consentimento dos que são dominados. Para Glendenning, este conceito é importante para

²⁸ Quanto ao conceito de *conscientização* que muitos atribuem a Freire, este não foi inventado por ele. Curiosamente, era utilizado por teóricos do ISBE (Instituto Superior de Estudos Brasileiros, criado em 1955 e extinto em 1965 pelo golpe militar), tais como Álvaro Pinto e Guerreiro Ramos, através dos quais Freire terá contacto com este conceito pela primeira vez (cf. Gadoti et al., 1997, pp. 717 e 724).

²⁹ Sobre a análise do conceito de hegemonia, quer no pensamento de Gramsci, Freire, Giroux e McLaren, consultar Silva (2002, pp. 192-204).

analisar a educação dos adultos idosos, concretamente, colocando as questões «“De quem são os interesses que são realmente servidos?”, “Quem controla o processo de aprendizagem?”» (Glendenning, 2000b, p. 18). Morrow & Torres (1997) referiram que a noção de hegemonia³⁰ na sociedade civil, em Gramsci, é importante para a análise do funcionamento das sociedades capitalistas. Na realidade social a noção de hegemonia é traduzida nas relações nas quais dominam valores e normas da burguesia sobre as classes dominadas. Uma característica importante é que a hegemonia acontece não por recurso à força armada, policial ou legal, mas através de persuasão moral e intelectual. Gramsci também distinguiu analiticamente entre a esfera da coerção organizada que corresponde ao Estado e a sociedade civil que corresponde à relação de domínio da burguesia sobre as classes dominadas, existindo neste caso uma aceitação sem restrições dessa situação de hegemonia (cf. Morrow & Torres, 1997, pp. 234-235). Este conceito é central para a problematização das práticas educativas para os adultos idosos, pois poderá permitir identificar e evitar situações de práticas pedagógicas hegemónicas e promover uma educação emancipatória para os adultos idosos;

d) – no facto da gerontologia educativa crítica implicar a noção de praxis, uma relação dialéctica entre teoria e prática, o que na perspectiva de Glendenning &

³⁰ Como Morrow & Torres (1997) consideraram: “Um outro traço característico da abordagem de Gramsci assentava no esforço de compreensão da natureza da ordem social como hegemonia cultural, ou seja, como sistema de poder baseado não só na coerção, mas também no consentimento voluntário das classes dominadas e subalternas. A partir desta perspectiva, tornou-se possível colocar algumas novas e fundamentais questões sobre a natureza, tanto da ordem social como das condições de possibilidade da sua transformação. Se os indivíduos possuem crenças que reforçam a própria ordem social que os oprime, então estas não desaparecerão de forma automática quando surgirem as condições objectivas para a transformação revolucionária (i.e., a crise económica). Logo, nesta perspectiva, um elemento fundamental da estratégia revolucionária tinha de consistir numa luta cultural (e, no sentido mais lato, educacional) anterior à emergência de uma crise revolucionária. Por outras palavras, a revolução não era apenas uma questão de conquistar o Estado porque as instituições da sociedade civil forneciam o contexto no seio do qual os sujeitos sociais são formados e transformados” (Morrow & Torres, 1997, pp. 231-232).

Battersby, conduz à necessidade da ‘gerogogia crítica’³¹ (*critical geragogy*), a qual

“tem sido vista como a articulação prática (i.e. praxis) dos princípios da gerontologia educativa crítica. Central à gerogogia crítica deve ser a sua tentativa de transformar a satisfação que as pessoas idosas sentem sobre as condições sociais na comunidade e na sociedade ampla (geral) e sobre as suas convicções. A gerogogia também deveria reconhecer que a educação não é uma tarefa neutra e que envolve dimensões morais e éticas. (Glendenning & Battersby, 1990, p. 228).

Uma das preocupações desta perspectiva crítica é contribuir para a resolução das desigualdades sociais que os idosos vivenciam no seu dia a dia, através de uma educação libertadora e emancipatória, seguindo, entre outros, o pensamento de Freire³².

³¹ Formosa (2002) defende que a gerontologia educativa crítica permitiu a emergência da gerogogia crítica, diferente da noção de gerogogia que tem sido “usada de uma forma muito condescendente e psicológica” (Formosa, 2002, p. 75). A gerogogia de cariz mais psicologizante foi substituída por uma outra de natureza mais radical, defendida por Battersby. Uma outra conceptualização de educação para os idosos que visava a libertação e a emancipação, sendo o diálogo um dos aspectos importantes nesta nova prática educativa (Formosa, 2002, p. 75-76). A primeira vez que se usou o termo gerogogia, como indicou Zych (1992), foi em 1956, pelo pedagogo e gerontologista alemão Hans Mieskes, significando a pedagogia do envelhecimento e das pessoas idosas (cf. Zych, 1992, p. 33). Jarvis (2001) também indicou o aparecimento de um outro termo, “humanagogia” (*humanagogics*), utilizado nos E.U. por Kundson, em 1979, e indicava a ideia de uma educação ao longo da vida (Cf. Jarvis, 2001, p. 6). Sobre o desenvolvimento do conceito de geragogia e sobre geragogia crítica ver Zych (1992), Glendenning (1992) e Formosa (2002). Sobre a necessidade de uma pedagogia específica para os adultos idosos, mas não sem a inserir numa perspectiva crítica da educação, consultar Carré (1981, pp. 59-60).

³² Nóvoa sintetiza alguns aspectos centrais do pensamento de Freire: “Os problemas educativos não são pedagógicos, mas antes políticos, o que dá uma pertinência acrescida ao conceito de mudança social; a educação é produto de uma relação histórica, que só pode ser compreendida através do desenvolvimento de uma consciência crítica; toda a acção educativa deve ser dialógica, baseada nos conhecimentos e na práxis dos educandos e fortemente enraizada nos seus contextos culturais; uma pedagogia da libertação implica adopção de atitudes democráticas, no âmbito de acções colectivamente partilhadas” (Nóvoa, 1998, p. 174-175). Complementando (quanto a nós) esta síntese de alguns princípios do pensamento de Freire, Gadoti considera que “(...) a obra de Paulo Freire pode ser vista tomando-a seja como cientista, seja como educador. Contudo essas duas dimensões supõem uma outra: Paulo Freire não as separa da política. Paulo Freire deve ser considerado também político. Esta é uma dimensão mais importante da sua obra. Ele não pensa a realidade como um sociólogo que procura apenas entendê-la. Ele busca, nas ciências (sociais e naturais), elementos para, compreendendo mais cientificamente a realidade, poder intervir de forma mais eficaz nela. Por isso ele pensa a educação ao mesmo tempo como **ato político**, como **ato de conhecimento** e como **ato criador**” (Gadoti, 1997, p. 80). Lima, referindo-se à obra de Freire afirma: “Trata-se de um trabalho de reflexão que testemunha e interroga a própria acção político-pedagógica desenvolvida pelo autor, num constante vaivém teoria e prática, reflexão e acção (nele indissociáveis), de um diálogo com os seus críticos, de um pensar dialéctico e praxiológico, que fazem a sua obra (escrita e não escrita) uma obra em processo e, seguramente, uma obra-aberta. Recusando todo o tipo de enclausuramento e de ortodoxia, sem nunca denegar a sua militância ou enfraquecer as suas convicções, antes se oferecendo à crítica e à argumentação incessante, rejeitando práticas invasoras, de endoutrinamento ou de simples persuasão e convencimento, radicalmente opostas às suas concepções libertadora e problematizadora de educação, oferece-nos uma obra solidamente referenciada a opções políticas e ancorada em valores e compromissos éticos” (Lima, 1998, p. 9).

A educação libertadora, para Freire, implica que a concepção bancária de educação seja substituída por uma concepção de educação dialógica e, como Ana Freire assinalou: “se (...) instale uma situação gnoseológica do EU-TU e o mundo. Relação de sujeitos cognoscentes entre si e o mundo. Relação de sujeitos cognoscentes entre si e desses com o mundo objectivo que assim se torna cognoscível” (Freire, 1999, p. 145).

Paulo Freire explicou a distinção entre as duas concepções de educação:

“O antagonismo entre as duas concepções, uma a «bancária», que serve à dominação; outra a problematizadora que serve à libertação, toma corpo exactamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Para manter a contradição, a concepção «bancária» nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnoseológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica. Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando; não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (Freire, 1979, p. 97).

A educação libertadora pressupõe um diálogo entre dois sujeitos cognoscentes, mediatizado pelo mundo, problematizando-o, “percebendo, criticamente, como estão *sendo* no mundo *com que* e *em que* se acham” (Freire, 1975, p. 102).

Esta concepção de educação assume e percebe que a educação não é neutra, “que está intimamente ligada a múltiplas situações de dominação e subordinação – e, de um modo essencial, a lutas para desconstruir e reconstruir essas relações” (Apple, 1998, p. 28).

Considerar a prática educativa como neutra e ao serviço do bem-estar da humanidade, para Freire, é uma visão profundamente ingénua da prática educativa (Freire, 2000, p. 77). A questão é que através da educação não se transmitem conteúdos neutros, nem os professores deixam de ser directivos, nem o ser humano é um ser acabado, sem interesses e sem ética (cf. Freire, 1997a, pp. 124-125; 2000, p. 77-78).

Como Lima explicou:

“Ao considerar que a educação é, pela sua natureza, uma actividade política, Freire não atribui apenas uma dimensão política a todas as actividades educativas, não se limita a identificar um elemento político no processo de ensino-aprendizagem, nem a conferir conotação política genérica à acção pedagógica. Para o autor a educação é política” (Lima, 1999, p. 66)³³.

Assim, o que está aqui em causa e o que devemos pretender, para Freire, não é a neutralidade da educação mas

“O respeito aos educadores e educadoras por parte da administração pública ou privada das escolas; o respeito aos educandos assumido e praticado pelos educadores (...). É por isto que devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me adestrem. Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluno, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou medo de acusar injustiça?” (Freire, 1997a, pp. 125-126).

Para Freire a educação é vista como um meio pelo qual se pode operar a transformação social, embora ele reconheça os limites da educação³⁴:

“O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta a sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação não é nem uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queria, nem tampouco é a perpetuação do ‘status quo’ porque o dominante o decreta” (Freire, 1997a, p. 126-127).

Esta perspectiva crítica que tem em conta as desigualdades sociais, a situação de marginalização que muitos idosos vivem e que defende a necessidade de uma educação

³³ Lima continua: “É, de resto, a valorização dos sujeitos e da acção social que estes empreendem, seguramente condicionadas mas não determinados pelas estruturas sociais e pelos poderes de dominação, que confere ao elemento político um carácter decisivo e não apenas metafórico na abordagem freireana, destacando como dimensões analíticas, e simultaneamente como valores, a pluralidade de objectivos, a diversidade de interesses, o dissenso e a luta, a racionalidade política e o voluntarismo dos actores” (Lima, 1999, p. 66).

³⁴ Freire também refere a este propósito: “Que a educação perde o significado se não for compreendida – como o são todas as práticas – como estando sujeita a limitações. Se a educação pudesse fazer tudo não haveria motivo para falar de suas limitações. Se a educação não pudesse fazer coisa alguma, ainda não haveria motivo para conversar sobre as suas limitações” (Freire, 1997b, p. x). Sobre a possibilidade de a educação contribuir para a mudança social que Freire defende, Macedo et al. (2001) salientam que: “É ainda importante referir que, enquanto os trabalhos exclusivamente no quadro das teorias marxistas não atribuem à escola toda a possibilidade de acção na mudança social, Freire reconhece à educação potencialidades de contribuir para a mudança, podendo isto ocorrer, desde que aquela seja uma educação libertadora e emancipatória e surja em articulação com forças sociais” (Macedo et al., 2001, p. 67).

libertadora através da qual os idosos se conscientizem da sua situação e da sua capacidade para transformar o seu mundo é, no entanto, alvo de críticas.

Withnall (2000) criticou Glendenning, não obstante concordar que ele possa ter alguma razão ao considerar que a gerontologia educativa necessita de um novo paradigma que permita responder a questões importantes relacionadas com a educação no fim da vida. Contudo, esta autora considera que “apesar da abordagem derivada da teoria crítica procurar desmascarar distorções e constrangimentos,” ela corre o risco de fornecer uma visão parcial e algo distorcida da experiência humana “e de facto a edificação da emancipação e do *empowerment* pode tornar-se, ela própria, opressiva” (Withnall, 2000, p. 93). Outro aspecto que a autora apontou à gerontologia educativa crítica, é que não deixa lugar para uma educação expressiva³⁵ entre os idosos, pois, como defende uma educação emancipatória, visando um objectivo exterior à educação, passa a enfatizar uma educação instrumental (Withnall, 2000, p. 93).

Mais tarde, em 2002, Withnall referiu que a perspectiva crítica tem limites, como, por exemplo, não pode explicar a importância das actividades desenvolvidas pelo movimento Elderhostel³⁶, nos Estados Unidos, nem dos grupos de educação para adultos idosos promovidos na Inglaterra, que funcionam muitas vezes sem orientador. Isto porque, considerou a autora, “Os participantes neste tipo de actividades certamente não podem ser descritos como pessoas que tentam compreender como são marginalizados” (Withnall, 2002, p. 95).

³⁵ A conceptualização e a distinção entre educação expressiva e educação instrumental terá sido elaborada por Havrighrust, segundo Glendenning. A educação expressiva será “uma educação para um objectivo que se relaciona com a aprendizagem ou que está tão relacionada com o acto de aprendizagem que parece ser o objectivo” (Glendenning, 2000b, p. 19). Por exemplo, por participar no acto de aprendizagem, já se tem satisfação por isso. A educação instrumental é “uma educação com um objectivo delienado e articulado fora do acto de aprendizagem. A educação significa um processo de mudança da situação de aprendiz, com uma expectativa de um ganho com a conclusão da actividade” (Glendenning, 2000b, p. 19).

³⁶ Trata-se do nome de um dos muitos programas educativos existentes nos E.U. para os adultos idosos, tendo surgido na década de 70. Consultar Peterson (1990) sobre a história da educação de idosos nos Estados Unidos.

Contudo esta autora referiu a experiência de Cusack, no Canadá, como sendo um exemplo de educação emancipatória dirigida a grupos de idosos. Portanto, parece considerar que a educação emancipatória já pode contribuir para alguma mudança social e que pode dirigir-se a pessoas idosas para tentarem compreender como são marginalizadas pelo facto de terem uma certa idade, admitindo que a experiência de Cusack: “Parece ser uma útil aplicação prática da gerontologia educativa crítica que pode inspirar qualquer empreendimento de ensino de adultos idosos” (Withnall, 2002, p. 96).

A marginalização dos adultos idosos, para autores como Phillipson e Cusack, começa a ser concebida e considerada não só em função da classe social, de factores económicos, culturais e sociais, mas, também, a marginalização que os reformados podem viver por serem reformados, por terem uma certa idade, e estarem excluídos da esfera da produção³⁷. Os reformados, são alvo de discriminações (ageism), estão-lhes associados estereótipos, assim como alguns deles sofrem problemas de identidade associados à sociedade pós-moderna.

Aos reformados estão-lhes associados estereótipos e imagens negativas, que eles próprios tem de si e que os outros têm deles, o que exige, segundo Cusack (2000):

“A principal tarefa é libertar as pessoas de todas as idades da visão da velhice como terreno baldio, extenso e dispendioso e das pessoas idosas como fardos inúteis na sociedade” (Cusack, 2000, p. 61).

³⁷ Aliás, esta perspectiva alargada de formas de opressão e dominação, da consideração de outros factores seus geradores, como a idade, Freire também os terá reconhecido, como Torres salientou: “Paulo ensinou-nos que a dominação, a agressão e a violência são intrínsecas à vida social e humana. Paulo afirmou que poucos encontros humanos estão isentos de uma certa opressão, qualquer que seja, uma vez que as pessoas, devido à raça, classe social ou género sexual, tendem a ser vítimas ou causadoras de opressão. Ele salientou que o racismo, o sexismo, a exploração social são as formas mais evidentes de dominação e opressão, mas também reconheceu que a opressão pode ser gerada em crenças religiosas, filiações políticas e atitudes face à naturalidade, idade, tamanho e deficiências físicas e intelectuais” (Torres, 1998, p. 50).

Cusack (2000) tem desenvolvido programas de pesquisa e ensino para pessoas idosas, tendo como base a educação emancipatória. A sua pesquisa visa

“libertar pessoas de antigas atitudes e assunções acerca do envelhecimento e do que significa ser velho e abri-los a novas possibilidades. Similarmente a nova perspectiva de ensinar adultos da terceira idade (dos 50 aos 90 anos) é focada no empowerment dos indivíduos, grupos e organizações, pela aplicação de princípios específicos e técnicas que habilitam as pessoas a fazer mudanças pessoais e a trabalharem juntas por objectivos comuns” (Cusack, 2000, p. 62).

A autora defende que “empowerment” entendido como “libertação e a transformação das pessoas idosas através da educação deve ser intencional e explícito” (Cusack, 2000, p. 62).

Cusack desenvolve cursos educativos para reforçar o poder de liderança nos adultos idosos de modo a habilitá-los a serem eles próprios responsáveis e orientadores de actividades educativas para os seus pares, assim como cursos de exercício mental.

A necessidade de formar idosos para serem líderes e orientadores de programas educativos é defendida por Cusack, argumentando que os adultos idosos que desempenham esses papéis possuem pouca e nalguns casos nenhuma competência ou vontade política para lhes reforçar o poder (*empowerment*). Além disso, a forma como ensinam não é a mais adequada para adultos com mais de 50 anos de idade e que tiveram um percurso escolar atribulado e uma experiência educativa negativa ao longo da sua vida. Uma outra razão para justificar a formação de adultos idosos para serem líderes e orientadores de programas de formação dos seus pares prende-se com o facto de esses papéis não serem fáceis de desempenhar e exigirem competências que necessitam de ser desenvolvidas, pois o processo de reforçar o poder de alguém (*empowerment*) concretiza-se num diálogo entre duas pessoas em que ambos são

aprendizes e professores (cf. Cusack, 2000, p. 65)³⁸, ou seja, numa relação tipo educação libertadora, recorrendo a uma expressão de Freire.

O *empowerment*, para Cusack, implica reformular um velho conceito como “poder sobre” (*power over*) para “poder para” (*power for*) e “poder com” (*power with*) (Cusack, 2000, p.65).

Para além de Cusack, como já referimos, Phillipson foi outro autor que alertou para a existência de diferentes marginalizações que afectam, actualmente, as pessoas idosas. Contudo, para este autor, estas situações de marginalidade devem-se essencialmente ao mundo pós-moderno que origina problemas de identificação pessoal e social:

“(…) a ideia das pessoas idosas como um grupo marginal não é nova, e tem sido debatida na gerontologia crítica há uns anos. Mas o argumento desenvolvido é que a marginalidade está agora sendo experienciada de uma nova forma, distintiva pelas pessoas idosas. (...) Mas esta vulnerabilidade não é só acerca da experiência material de privação, também, atinge a experiência da vida do dia a dia. As pessoas agora encontram-se a elas próprias expostas a uma situação em que elas parecem não possuir identidade: ‘Quem sou eu?’ tornou-se uma questão difícil de responder para muitos” (Phillipson, 2000, p. 33).

Esta linha de pensamento de Phillipson encontra-se inspirada também nos trabalhos de Giddens (1990,1997), autor que tem trabalhado as questões da modernidade³⁹ e da *modernidade tardia*⁴⁰ e as alterações que esta provoca na vida social e na identidade de cada um. Como Giddens aborda:

³⁸ Cusack refere, igualmente, que: “Os adultos idosos que providenciam liderança educativa para os seus pares raramente têm uma apreciação das experiências de vida de uma vasta maioria das pessoas idosas que não usufruíram das vantagens da educação superior e daquelas opções na vida e das expressões criativas que foram sempre e continuam a ser limitadas. Para além disso, a nossa pesquisa nos centros seniores do Canadá, sugere que os líderes tradicionais exercem tipicamente o seu poder e autoridade à custa dos outros. Raramente eles têm a sensibilidade ou a competência exigida para partilhar o poder e a liderança com os outros (Cusack, 1998)” (Cusack, 2000, p. 65).

³⁹ A modernidade, como Giddens a utilizou na obra (1997) da qual transcrevemos o excerto que se encontra no corpo do texto, significa “as instituições e modos de comportamento estabelecidos primeiramente na Europa pós-feudal, mas que no século XX se tornaram crescentemente mundiais no seu impacto. ‘Modernidade’ pode entender-se como o equivalente tosco de ‘mundo industrializado’, desde que se reconheça que o industrialismo não é a única dimensão institucional. (...) Uma segunda dimensão é o capitalismo, significando este termo um sistema de produção de mercadorias que implica tantos

“A modernidade deve ser compreendida a um nível institucional, no entanto as transmutações introduzidas pelas instituições modernas entrecruzam-se de forma directa com a vida individual e, portanto, com o *self*”⁴¹ (Giddens, 1997, p.1).

Phillipson considera que as pessoas idosas nunca tiveram o seu estatuto social definido. O que tem acontecido é que, desde o fim segunda guerra mundial, este problema foi sendo adiado e iludido com a generalização dos sistemas de reforma e com o Estado-providência, segundo o qual os idosos tinham direitos, pelo menos à reforma e a certos serviços. Como afirma Phillipson:

“Por um período de pelo menos de 20 anos, deslocando as pessoas idosas para uma zona de reforma e de Estado-providência, apoiado, também, pela ideia de suporte intergeracional, foi mantido à distância o problema fundamental de encontrar um lugar e uma identidade para as pessoas idosas” (Phillipson, 2000, p. 28). “No caso das pessoas idosas, os ‘problemas de identidade’ têm sido sempre um problema importante nas sociedades onde os problemas relacionados com a produção e reprodução têm sido, tradicionalmente, centrais à ordem social e às identidades individuais dentro dele” (Phillipson, 2000, p. 29).

Porém, nas sociedades pós-modernas são questionados certos problemas, como a questão do Estado-providência, o acesso à reforma e a certos serviços proporcionados pelo Estado de Bem-Estar, verificando-se que a aparente situação estável das pessoas idosas, simplesmente, deixa de o ser. Também, no mundo pós-moderno, a questão da identidade é instável, dada a precariedade dos valores e das referências afectivas, sociais

mercados concorrenciais de produtos quanto a mercadorização da força de trabalho. Cada uma destas dimensões pode ser distinguida analiticamente das instituições de vigilância, que são a base do crescimento maciço do poder organizacional associado à emergência da vida social, moderna” (Giddens, 1997, p. 13) ”

⁴⁰ Expressão que Giddens utiliza em vez da pós-modernidade, esta última expressão da autoria de Jean-François Lyotard (1989). Como o próprio Giddens define: “*Modernidade tardia*: a corrente fase de desenvolvimento das instituições modernas marcada pela radicalização e globalização de traços básicos da modernidade” (Giddens, 1997, p. 214). Também se refere à pós-modernidade como “radicalização da modernidade”. As alterações ou as consequências da modernidade tardia são abordadas por Giddens, tendo em conta as diferentes dimensões da globalização das sociedades ocidentais actuais que são o Estado-Nação, a divisão internacional do trabalho, a ordem militar mundial e a economia capitalista mundial (cf. Giddens, 1997).

⁴¹ Reforçando e desenvolvendo esta ideia, Giddens referiu igualmente que “As instituições modernas diferem de todas as outras formas de ordem social precedentes no que diz respeito ao seu dinamismo, ao grau de erosão dos hábitos e costumes tradicionais e ao seu impacto global. Todavia, não se trata apenas de transformar radicalmente a natureza da vida social quotidiana e afecta os aspectos mais pessoais da nossa experiência” (Giddens, 1997, p. 1).

e culturais, que mudam com muita rapidez, sendo difícil às pessoas terem pontos de referência que lhes permitam identificar-se e saber quem são.

“Dos anos 80 em diante, a crise que afecta a reforma ilustra o caminho pelo qual o problema da marginalidade social entre os idosos tem sido controlado em vez de ser resolvido no período pós-guerra. Além disso, o cenário pós-moderno tinha para oferecer o ideal do consumo, parecendo só marginalizar mais determinados grupos tais como as pessoas idosas. (...) Mas para a maioria dos idosos o envolvimento na sociedade foi cada vez mais nem de produtor nem de consumidor. Ao mesmo tempo, o papel do idoso como ‘ícone’ do Estado de bem-estar, (...), foi atacado. (...) Estes desenvolvimentos não foram indiscutíveis mas eles confirmaram a seriedade do desafio que enfrentam as pessoas idosas. Na realidade, em termos das suas posições sociais, eles mudaram-se para uma nova zona de indeterminação, marginal ao trabalho e ao bem-estar” (Phillipson, 2000, p. 30).

Assim, os adultos idosos também são atingidos por esta instabilidade de valores e de situações e ainda pelo facto de não terem o seu estatuto social definido. Os adultos idosos, a partir da reforma, já não pertencem nem à esfera da produção nem à do consumo. A questão da desintegração do capitalismo origina situações de não envolvimento das pessoas, nem na esfera da produção, nem na esfera do consumo:

“(...) as pessoas idosas têm sido o grupo que mais tem a perder com o desmembrar das relações associadas com o que Lash e Urry (1987) referem como ‘capitalismo organizado’. Para eles, a extensão da individualização no período do ‘capitalismo desorganizado’, coloca uma ameaça significativa à própria identidade” (Phillipson, 2000, p. 28).

Face a este cenário, cada pessoa pode ter a possibilidade de adquirir múltiplas identidades, ou, então, ocorrer uma desintegração psicológica (Phillipson, 2000, pp. 28-29).