



A EDUCAÇÃO DOS ADULTOS SENIORES EM PORTUGAL: ESTUDO DE CASO – VOLUNTARIADO DE LITERACIA JURÍDICA JUNTO A PESSOAS IDOSAS NA MANSÃO DE MARVILA¹

Rute Saraiva²

1 INTRODUÇÃO

No Dia Internacional da Pessoa Idosa, a Organização das Nações Unidas (ONU) divulgou um conjunto de dados que revelam a crescente dimensão da chamada “maré cinzenta”, isto é do acelerado envelhecimento demográfico, em especial nos países mais desenvolvidos, com o velho continente a ser cada vez mais um continente de velhos. Entre outros, o número de pessoas com mais de 65 anos no mundo ultrapassou, pela primeira vez, o número de crianças com menos de 10 anos; entre 2017 e 2030, o número de pessoas com idades superiores a 60 anos deverá aumentar 46%, passando de 962 milhões para 1,4 mil milhões e, em 2050, é esperado que o número de pessoas com mais de 80 anos triplique dos atuais 143 milhões para 426 milhões.

Para Portugal, a ONU antecipa que a percentagem de idosos com mais de 65 anos possa situar-se no intervalo entre os 29,2% e 38,1% (SOUSA, 2019) e, de acordo com a Pordata, o índice de envelhecimento³ em Portugal cresceu de 27,5% em 1961 para os 157,4%

¹ A recolha de dados para o estudo de caso foi feita por Catarina Pimenta e Lucas Velho, ex-alunos da FDUL e mentores do projecto 8 e 80, a quem se agradece pelo excelente trabalho desenvolvido.

² Professora Auxiliar da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (FDUL) e Presidente do Gabinete de Responsabilidade Social da FDUL.

³ O índice de envelhecimento representa o número de pessoas com 65 e mais anos por cada 100 pessoas menores de 15 anos. Um valor inferior a 100 significa que há menos idosos do que jovens.

em 2018, tendo vindo a acelerar nos últimos anos, subindo igualmente o índice de longevidade⁴, passando dos 33,6% para os 48,4% entre 1961 e 2018 (PORDATA, 2019). Aliás, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística, a esperança média de vida por terras lusas é, em 2019, de 77,78 anos para os homens e de 83,43 para as mulheres, sendo que aos 65 anos, os homens podem esperar viver mais 17,58 anos e as mulheres mais 20,88 anos, o que representa ganhos de 1,23 anos e de 1,18 anos, respectivamente, na última década (INE, 2018).

Acresce, para os efeitos deste artigo, que, pese embora a quebra continuada dos níveis de analfabetismo, considerando o efeito geracional, este é, apesar de tudo, relevante na faixa etária dos + 65 anos, com o Alentejo a surgir como a zona do país com piores resultados, com uma taxa total de analfabetos de 9%, quase o dobro da média nacional⁵ (CNE, 2013, p. 28). Ainda assim, esforços vêm sendo feitos em Portugal para combater este flagelo, desde os anos 50, com as primeiras campanhas de educação para adultos, em especial em aldeias remotas, mas sobretudo com as reformas na educação, designadamente com o alargamento da escolaridade obrigatória, e mais recentemente, no que aos adultos diz respeito, com o Programa Qualifica e o Plano Nacional para a Literacia de Adultos, lançado em 2018. Mais, os níveis de escolaridade, em termos de educação formal, têm evoluído muito positivamente, em especial junto das mulheres, mesmo se existem mais mulheres sem escolaridade (as mais idosas) mas simultaneamente mais mulheres com ensino superior (VELOSO; ROCHA, 2016, p. 6).

Ora, face a um cenário de envelhecimento populacional, conjugado com uma expectativa de vida mais prolongada depois da idade da reforma e com níveis de literacia e educação tão diferentes entre os denominados adultos seniores, do analfabetismo a uma franja já algo alargada de diplomados superiores, não deixa de ser estranho verificar, como se constatará nas páginas que se seguem, uma ausência de uma política pública sistematizada, global e integrada de educação para idosos, que, em particular, os reconheça, por um lado, como um grupo social autónomo e, por outro, heterogéneo (ALBUQUERQUE; ALBUQUERQUE, 2019) que não deve ser estereotipado em termos de incapacidades, fragilidade e inactividade.

Nestes moldes, tentar-se-á, de forma relativamente sucinta, abordar e retratar a educação para adultos, em particular seniores, em Portugal, para finalizar com uma

⁴ O índice de longevidade é o número de pessoas com 75 e mais anos por cada 100 pessoas com 65 e mais anos. Quanto mais alto é o índice, mais envelhecida é a população idosa.

⁵ De acordo com o censo de 2011, contam-se cerca de 30 mil analfabetos em idade activa, o que significa mais de 400 mil com +65 anos.

experiência piloto levada a cabo, no plano do voluntariado social, por alunos da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (FDUL) junto dos utentes institucionalizados da Mansão de Marvila.

2 EM BUSCA DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA PARA ADULTOS SÉNIORES

Independentemente da variação terminológica (velhos, idosos, pessoa idosa, seniores, 3ª e 4ª idades) com conotações que traduzem concepções socio-culturais e preocupações do politicamente correcto e independentemente da forma e metodologia do seu recorte (ex. cronológico-biológico – designadamente acima dos 60 ou 65 anos; laboral – aposentação; ou funcional, entre outros), o grupo social das pessoas idosas não pode nem deve ser reconduzido a um estereotipo de exclusão social, doença, mormente com perdas de capacidades cognitivas, nem de indigência, cuja preocupação pública se deverá centrar em torno da sua inserção social, cuidados de saúde e apoios financeiros, colocando-o de fora de outras dimensões dos direitos fundamentais, em particular, e no que aqui interessa, da educação.

Com efeito, este grupo, que durante séculos não foi autonomizado, por ser considerado um assunto do foro privado das famílias e, na sua ausência, do sector social, até, por razões de (pouca) representação demográfica devido a uma esperança de vida mais curta, caracteriza-se pela sua heterogeneidade, em tudo similar ao que existe em outros patamares etários, seja no plano económico, social, educacional, de acesso à cultura, seja em termos de capacidades físicas, cognitivas, mentais e emocionais. Assim, se alguns apresentam níveis de escolaridade baixos, ou mesmo inexistentes, com rendimentos escassos e limitações de saúde, outros, da mesma idade, mais novos ou mesmo mais velhos, vivem confortavelmente, com elevados níveis de educação, perfeitamente capazes e activos. Por exemplo, no caso de estratos socio-económicos mais elevados não é incomum uma ausência de corte abrupto e integral com o mercado de trabalho e actividades socio-culturais, prolongando as relações pré-existentes. Já nas classes médias, cujo estatuto em muito se deve ao trabalho, a reforma, para muitos, surge como um marco de ruptura mais vincada, que obriga a uma reaprendizagem da gestão do tempo, enquanto que, nos estratos mais baixos se tende a manter padrões de conduta, seja de inactividade anteriormente associada a desemprego ou manutenção de tarefas anteriormente desempenhadas para garantir algum rendimento, sejam agrárias, limpeza,

construção, braçais, entre outras. Em suma, coexistem modelos de velhice tradicional e passiva com modelos activos, muito fruto da evolução social e de factores sociológicos e antropológicos como a diminuição do carácter determinístico da herança e a importância que assume o trabalho ou a alteração do modelo familiar, mas também de factores biológicos e científicos que permitem a extensão da esperança de vida e da sua qualidade.

Daqui decorre que, antes de avançar, há que desfazer alguns mitos, estereótipos ou generalizações que podem induzir em erro a compreensão deste grupo social e das suas necessidades e, conseqüentemente, as políticas públicas a ele dirigido e que deverão prosseguir, fomentar e consolidar os seus direitos fundamentais.

Assim, além de se querer quebrar a ideia de homogeneidade e, por outro, a sua recondução a pobres, doentes e analfabetos, há também, por isso mesmo, que afastar a pré-concepção e generalização abusiva de que a educação previne o envelhecimento ou garante um envelhecimento activo. Afinal, basta pensar que dificilmente reverterá cenários de senilidade e demência já instalados ou que uma educação e formação como a formal (escolar) e pensada para a integração na vida activa poderá ser adequada e interessar e motivar a totalidade da população idosa. Aliás, daqui se retira que, antes de mais, se deve pensar devidamente no que deverá ser a educação e formação de idosos, considerando inclusivamente a sua diversidade, tanto em termos de conteúdos como de metodologias, pedagogia, contextos ou fins. Na lógica de uma educação permanente ou ao longo da vida, esta deverá adequar-se ao seu público alvo e não tanto perpetuar um modelo redutor de educação para a vida activa, como parece decorrer das opções europeias e lusas, em especial. Mais, de igual modo, não se deve erradamente subsumir a educação e o ensino à educação formal e de tipo escolar, mas também informal, não formal ou extra-escolar, ou seja não sistematizada nem criada propositadamente para fins educativos, revelando portanto um processo educativo com concepções, contextualizações e metodologias diversas. Pelo contrário, em especial no caso das pessoas idosas, a construção e idealização de uma educação permanente devem englobar e passar por possibilidades educativas e pedagógicas fora do sistema educativo.

No âmbito da *soft law* internacional, desde a década de 70 que se vem focando a importância de uma educação permanente e de políticas públicas de educação de adultos e adultos seniores. Assim, recordem-se, entre outros, as Recomendações da Conferência Geral da UNESCO sobre a Educação de Adultos de 1976, de 1979 com o relatório *Introduction to Life Learning* ou do Relatório *Educação, um tesouro a descobrir* de 1996, ou do Relatório da OCDE de 1973 *Recurrent education: a strategy for life-long learning*, das Conferências

internacionais de Educações de Adultos, em particular em Tóquio em 1972, em Paris em 1985 ou em Hamburgo em 1997, ou ainda da Recomendação das Nações Unidas 44/1982 ou do Comentário n.º 6 de 1995 do Comité dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais, que alerta para a ausência de atenção quanto à promoção e protecção das pessoas idosas (ONU, 2002).

Nestes moldes, nas Recomendações de 1976 sobressai a ideia de a educação de adultos ser encarada como uma forma de correcção de desigualdades decorrentes de diversos factores, incluindo a idade, no acesso ao ensino e formação iniciais. Sugerem-se pois acções específicas para a faixa etária dos adultos séniores, designadamente numa óptica de preparação para a aposentação, um envelhecimento activo e para uma melhor compreensão intergeracional. Procura-se, deste modo, no recorte da definição da educação para adultos ir para lá da dimensão escolar e de formação profissional para abarcar uma lógica de desenvolvimento pessoal e social (UNESCO, 1976). Por seu lado, a Conferência de Tóquio chama a atenção para a existência de grupos marginalizados no plano educativo, como a população rural, jovem em países em desenvolvimento, desempregados e idosos, sendo que, porém, não se reporta a estes últimos de forma individualizada nas recomendações específicas finais (UNESCO, 1972). Já a de Paris salienta a problemática da evolução demográfica em termos de envelhecimento progressivo, recomendando-se o acesso à educação e cultura independentemente da idade até como condição e fortalecimento da cidadania. Deste modo, e afastando-se de um modelo em que os idosos são vistos como desfavorecidos mas apenas como pessoas com necessidades especiais educativas, reconhece-se “a educação de adultos idosos como um investimento necessário ao equilíbrio social”. Ou seja, defende-se um direito à educação e a aprender para todos, em particular à pessoa idosa. Mais, alerta-se para a dimensão constitutiva da educação para adultos no seio da política de desenvolvimento socio-económico e cultural (UNESCO, 1985). Por seu lado, a Conferência de Hamburgo, intitulada “Aprender em idade adulta: uma chave para o Século XXI”, advoga a importância e necessidade do reconhecimento e valorização das competências e capacidades dos idosos que observa serem geralmente discriminados na educação para adultos (UNESCO, 1997). Ademais, defende-se aqui que esta não deverá servir apenas para efeitos de não declínio cognitivo mas sobretudo para assegurar a sua participação activa como cidadão de pleno direito. Em suma, reforça-se a ideia da educação como direito fundamental também do idoso. A Recomendação 44 da ONU, por sua vez, na sua referência à educação, inclui a educação informal, sobretudo quanto aos idosos, enfatiza o papel destes enquanto formadores e transmissores de conhecimentos e valores, sugerindo a criação de programas que os valorizem. Nestes moldes, com os olhos postos na experiência piloto e bem sucedida da

primeira Universidade Sénior, em Toulouse, 1973, a ONU alerta para a necessidade de adaptação e adequação do ensino às capacidades dos idosos e a sua participação satisfatória, de acordo com um “princípio do direito das pessoas idosas à educação” (ONU, 1982, p. 86-87).

No caso português, a velhice só deixa de ser invisível e passa a identificada como categoria social autónoma com a revolução dos cravos (VELOSO, 2004, p. 51, 55; VELOSO; ROCHA, 2016, p. 7), evoluindo de uma caracterização de indigência ou questão familiar para um problema de protecção social.

Ainda que o art. 13.º referente ao princípio da igualdade não preveja expressamente a idade como factor discriminatório, a Constituição lusa de 1976 estipula, no seu art. 67.º n.º 1 alínea b, uma política de terceira idade, mesmo se numa lógica de inserção socio-familiar e de uma política de manter preferencialmente o idoso no seu domicílio, e no seu art. 72.º, que aos poucos foi alargando a sua visão muito focada na preocupação com a exclusão socio-económica, vindo, com as sucessivas revisões constitucionais, a acentuar mais objectivos de empoderamento pessoal e de uma cidadania plena, designadamente com uma menção cultural, pese embora sem uma referência expressa à educação, consagrada no artigo seguinte. De notar que se o art. 73.º n.º 2 CRP se refere à educação, realizada através da escola e outros meios, já o art. 74.º CRP concentra e reconduz o ensino à educação formal e escolar.

Não deixa de ser extraordinária e significativa a criação e funcionamento entre 1975 e 1976 de uma Direcção-Geral de Educação Permanente, com uma abordagem bastante inovadora, mormente através da recolha da cultura oral depois passada a escrito e levada de volta às populações de origem, em vez de uma simples aposta na alfabetização maciça. Todavia, a sua curta duração é um pronúncio de uma ausência de uma política pública de educação para idosos e até de inversão, mesmo se a Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro, cria um plano nacional de alfabetização e de educação de base de adultos, com uma natureza mais fundada na educação formal e escolar, que prevê duas fases quinquenais de implementação. Porém, apenas a primeira acabou por funcionar, terminando em 1984 com o desenvolvimento de quatro programas regionais integrados. Assim,

As formas de mobilização popular, que no período anterior se procurava estimular, passaram a ser encaradas com desconfiança e o recurso ao destacamento de professores do ensino regular traduziu a emergência de um mandato assente no

esforço de escolarização de segunda oportunidade. (GUIMARÃES, documento não datado, p. 1)⁶

A Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, sem qualquer referência expressa a pessoas idosas, trata da educação de adultos pela via do ensino recorrente, no seu art. 20.º; a formação profissional no art. 19.º; a educação extra-escolar, com finalidades de educação permanente, incluindo o combate ao analfabetismo, a promoção da educação de base de adultos e a promoção da solidariedade e participação activa, no art. 23.º; o acesso ao ensino superior “directo” para os maiores de 25 anos na alínea b) do n.º 1 do art. 12.º e; finalmente, o ensino à distância, sobretudo pela via da Universidade Aberta, no art. 21.º. Da análise do diploma (na sua versão original), não decorre qualquer preocupação de visão sistemática com a educação de adultos (muito menos com os seniores), mormente numa óptica de empoderamento para uma cidadania plena, e sem verdadeira integração entre os aspectos formais e não formais do ensino (VELOSO, 2004, p. 197). Neste sentido, aliás, a Direcção-Geral para a Educação de Adultos é, com o Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro, substituída pela Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa, transformada em apenas Direcção-Geral de Extensão Educativa com o Decreto-Lei n.º 484/88, de 29 de Dezembro e finalmente extinta pelo Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril, passando o ensino recorrente para a esfera dos Departamentos do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Por outras palavras, sobressai, na institucionalização e organização administrativa, a marginalização da educação para adultos e a invisibilidade da educação sénior.

No mesmo sentido caminha a tentativa de reforma educativa no final dos anos 80, com um grupo de trabalho relativo à educação de adultos que não só diagnostica o sector (ensino recorrente, formação profissional e intervenção socio-educativa e cultural) e as suas falhas (falta de formação de formadores e de motivação e mobilização dos adultos ou inexistência de programas socio-educativos) como apresenta um rol de recomendações e orientações, entre as quais se encontra a criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos com uma forte componente descentralizadora (ideia mais tarde retomada) e de um Fundo de Apoio a projectos privados de intervenção cultural e socio-educativa. Infelizmente, o plano não se concretiza. Veja-se que o Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação de Adultos (1989), financiado pelo PRODEP I da Comunidade Europeia, impunha a exigência de proporcionar uma dupla certificação, a saber o cumprimento da escolaridade

⁶ GUIMARÃES, Paula. *Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação?*. Disponível em: <http://www.apcep.pt/alfabetizacao/artigos/paula_guimaraes.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2019.

obrigatória e atribuir uma formação profissional de nível 1, pelo que a abordagem é marcadamente económica, competitiva e vocacional, afastando os idosos (GUIMARÃES, documento não datado, p. 2)⁷.

No entanto, em 1997, procura-se, através do Grupo de Trabalho coordenado por Alberto Melo, relançar um projecto de solução educativa para todos com iniciativas vocacionadas para adultos, entre outras, de alfabetização e educação básica, formação de formadores de educação de adultos, parcerias entre o Estado e a sociedade civil, mais investigação e promoção do ensino para adultos, com centros de ensino exclusivos, mormente usando ferramentas à distância, ou a implantação de uma Agência Nacional para a Educação de Adultos.

Com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de Julho, lança-se um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos que conta com o apoio da Universidade do Minho e que apresenta uma proposta de modelo institucional descentralizado com uma componente intra e interministerial, que culmina com a criação da ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) com o Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro, que prossegue, entre outros objectivos, e com a colaboração da sociedade civil, a construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos. A sua extinção chega, porém, em 2002 com a sua substituição pela Direcção-Geral de Formação Vocacional.

Ainda assim, mesmo durante o período de institucionalização da ANEFA, revela-se difícil adivinhar uma política pública sistemática e global de educação de adultos, principalmente idosos, seja pelo âmbito vago do envolvimento daquela agência na concepção e desenvolvimento concretos da política de educação de adultos, pela não concretização de uma verdadeira descentralização, pela sua fragmentação e tomada pontual de iniciativas, seja pela ausência de uma intervenção focada para uma educação para a cidadania e socio-educativa (VELOSO, 2004, p. 215-216). Em rigor, o seu reinado é marcadamente de formação e não de educação (VELOSO; ROCHA, 2016, p. 20). A ANEFA, aliás, tem competências de reconhecimento, validação e certificação de competências, seja, por exemplo, no seio dos cursos EFA (Educação e Formação de Adultos), seja no âmbito do programa s@ber+ que, bem analisados, se destinam à integração na vida activa, com uma participação de cerca de 75% de jovens adultos entre os 18 e os 24 anos e só 25% entre os 25

⁷ GUIMARÃES, Paula. *Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação?*. Disponível em: <http://www.apcep.pt/alfabetizacao/artigos/paula_guimaraes.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2019.

e os 64 anos (VELOSO, 2004, p. 218). Esta preponderância de jovens adultos é também ela muito visível no ensino recorrente⁸, numa aposta política séria numa escolarização compensatória (de segunda oportunidade) (VELOSO, 2004, p. 201; TÁVORA; VAZ; COIMBRA, 2012, p. 36). Com uma recolha alarga de dados estatísticos quanto ao perfil etário no ensino recorrente, veja-se VELOSO (2004, p. 201). Sobre a degradação de uma formação de base humanista para compensatória em Portugal, por todos, A(s) crise(s) da educação e formação de adultos em Portugal (TÁVORA; VAZ; COIMBRA, 2012, p. 36). Resta saber se esta política de formar primeiro sem educação de retaguarda, retomada com o Programa Novas Oportunidades e depois Qualifica, alguma vez funcionará eficazmente (VELOSO; ROCHA, 2016, p. 21).

Resumindo, as soluções nacionais, na esteira das tendências europeias, visam, por um lado, uma educação de “segunda oportunidade”, com o ensino recorrente, e uma educação vocacional e profissional, que, naturalmente, se centra nas camadas mais jovens, deixando de fora os adultos seniores.

Ora, este movimento afirma-se no Direito da União Europeia desde a década de 80 do século passado em que se reforça, sob a tutela do Estado, o elo entre o sistema educativo e o mercado de trabalho, numa abordagem estratégica neo-liberal. Basta para tal recordar os apoios europeus para a formação profissional⁹ ou os Livros Brancos sobre Crescimento, Competitividade e Emprego ou sobre Ensinar e Aprender ou a denominada Estratégia de Lisboa ou de Nice, que, com uma acentuada nota vocacionalista, procuram a promoção de competências técnicas e profissionais, numa lógica restritiva e redutora de pendor económico que se traduz, de um lado, numa dimensão de mercado centrada na competitividade, emprego e inclusão social e, de outro, e em consequência, num público alvo em idade activa. Trata-se, portanto, de uma política de educação ao longo da vida activa, excluindo os mais velhos do direito à educação e cultura (VELOSO, 2004, p. 191-192). Veja-se que a Estratégia Nacional para o Envelhecimento Activo se baseia em políticas de emprego e não de educação (VELOSO; ROCHA, 2004, p. 8).

Isto não significa, contudo, que a União Europeia esqueça, durante este período, as pessoas idosas. Afinal, em 1993 celebra-se o Ano Europeu do Idoso e da Solidariedade entre Gerações e já antes, a Decisão do Conselho n.º 92/440/CEE, de 24 de Junho, que possibilita a geração de projectos inovadores de intervenção junto dos idosos, com uma das redes dedicada

⁸ Despacho Normativo n.º 73/86, de 25 de Agosto e Portaria 243/88, de 19 de Abril.

⁹ Pense-se, por exemplo, em formações financiadas pelo Fundo Social Europeu e pelo PRODEP através do Ministério da Educação.

à solidariedade intergeracional para a educação e formação. De novo, em 2012, festeja-se o Ano Europeu do Envelhecimento Activo e da Solidariedade entre Gerações. Todavia, o potencial da educação para adultos seniores teima em não se assumir na sua plenitude.

Nos últimos anos, o modelo continua, até devido à recessão económica com níveis históricos de desemprego na sequência da crise financeira de 2008 e da subsequente crise da dívida soberana, a apostar primordialmente nos adultos em idade activa, seja por via de ensino recorrente e de Vias de Conclusão do Nível Secundário de Educação¹⁰, seja por via da formação técnica e profissional. Trata-se de uma resposta criada para quem frequentou, sem concluir, percursos formativos de nível secundário de educação ao abrigo de planos de estudo já extintos ou em processo de extinção. O seu modelo é de educação formal, sendo asseguradas por escolas com ensino secundário públicas, particulares e cooperativas com autonomia pedagógica e por entidades formadoras de Cursos EFA de nível secundário.

Assim, no que a esta última interessa, a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) é o instituto público que tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e de formação profissional de jovens e adultos e acautelar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências. Neste momento, estas actividades envolvem os denominados Centros Qualifica¹¹ que, enquanto estruturas do Sistema Nacional de Qualificações, assumem um papel determinante na ligação entre a educação, a formação e o emprego, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, dirigindo-se a jovens e adultos que procuram uma qualificação, com o objectivo de continuar os estudos e/ou uma transição/reconversão para o mercado de trabalho. Todavia, o Programa Qualifica, lançado em 2017 com bastante sucesso na linha da Iniciativa Upskilling Pathways da União Europeia e que conta hoje com três centenas de centros, não é, como reconhece o relatório de 2018 da European Association for the Education of Adults – EAEA (2018, p. 47), uma estratégia de longo-prazo, dependendo de financiamento (do Fundo Social Europeu) que não se sabe se será renovado, para além de alguns problemas associados com pagamentos em atraso e reembolso de custos.

Por outro lado, prosseguem os cursos EFA¹² para adultos que pretendam elevar as suas qualificações, desenvolvendo-se de acordo com percursos de dupla certificação e, sempre

¹⁰ Como base legal, entre outros: Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de Outubro; Portaria n.º 612/2010; Despacho n.º 6260/2008.

¹¹ Como base legal, entre outros: Resolução do Conselho de Ministros n.º 32/2019; Despacho n.º 7534/2017; Despacho n.º 6261-B/2017; Despacho n.º 1971/2017; Portaria n.º 232/2016.

¹² Como base legal, entre outros: Despacho n.º 334/2012; Portaria n.º 283/2011; Portaria n.º 1100/2010; Portaria n.º 711/2010; Despacho n.º 3447/2010; Portaria n.º 230/2008; Portaria n.º 817/2007; Despacho n.º 11 203/2007;

que adequado, apenas de habilitação escolar, com vista a uma (re)inserção ou progressão no mercado de trabalho. Na mesma linha de preparação e integração para a vida activa, e numa lógica de educação formal, surgem os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) enquanto formações pós-secundárias não superiores que preparam para uma especialização científica ou tecnológica numa determinada área de formação, cuja realização confere o nível 5 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações e um diploma de especialização tecnológica (DET), sendo ministrados em estabelecimentos de ensino públicos e do ensino particular e cooperativo, Centros de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional do (IEFP), Escolas Tecnológicas ou em outras entidades formadoras acreditadas. Acresce ainda a este universo de qualificação e formação profissional para adultos¹³ as chamadas formações modelares¹⁴, que se dirigem, prioritariamente, a indivíduos sem a conclusão do ensino básico ou secundário, e que são promovidas por entidades de natureza pública, privada ou cooperativa, designadamente, estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas ou associações empresariais, sindicatos e associações de âmbito local, regional ou nacional, desde que integrem a rede de entidades formadoras do Sistema Nacional de Qualificações.

Rapidamente daqui se retira a sua perfeita desadequação a adultos seniores e a ausência da sua contemplação na esfera do Ministério da Educação e da ANQEP que coordena, em Portugal, a implementação da Agenda Europeia para a Educação de Adultos, decorrente da Resolução de 20 de Dezembro de 2011, do Conselho da União Europeia enquanto um dos meios a considerar para se alcançar os objetivos da Estratégia Europa 2020 baseada num "crescimento inteligente, sustentado e inclusivo", que deverá abarcar a aprendizagem ao longo da vida e interligar todas as competências e conhecimentos obtidos em diversos contextos (formais, informais e não formais) (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2011, p.1-6)¹⁵.

A Agenda Europeia renovada para o período 2020 previa como prioridades:

Despacho n.º 26 401/2006; Despacho n.º 15 187/2006; Despacho conjunto n.º 1083/2000; Decreto Regulamentar n.º 26/1997; Portaria n.º 216-C/2012.

¹³ Podem, todavia, ser integrados em formações modulares, jovens com menos de 18 anos, desde que comprovadamente inseridos no mercado de trabalho ou em centros educativos tutelados pelo Ministério da Justiça.

¹⁴ Como base legal, entre outros: Despacho n.º 13147/2014, Despacho n.º 1039/2013, Portaria n.º 283/2011, Despacho n.º 13484/2011, Portaria n.º 711/2010, Portaria n.º 612/2010, Despacho n.º 18223/2008, Portaria n.º 230/2008.

¹⁵ CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, resolução do Conselho da União Europeia sobre uma agenda renovada no domínio da educação de adultos, OJ C 372, 20.12.2011, p. 1-6. Disponível em: <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX:32011G1220(01))>. Acesso em: 5 nov. 2019.

- i. Fazer da aprendizagem ao longo da vida e da mobilidade uma realidade, o que se traduz, designadamente na aposta em sistemas de segundas oportunidades; formação no local de trabalho; acesso facilitado ao ensino superior; e mecanismos de validação da aprendizagem formal, informal e não formal;
- ii. Melhorar a qualidade e a eficácia do ensino e da formação, passando, entre outros, pela maior e melhor formação dos formadores, criar sistemas de garantia de qualidade, mais adequação da formação a um mercado de trabalho em mudança; ou o envolvimento público, privado e da sociedade civil;
- iii. Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania activa através da educação de adultos, designadamente aumentando a literacia para a cidadania, ambiental ou financeira, envolver grupos marginalizados como ciganos e migrantes, chegar aos que estão excluídos do ensino por deficiência, doença, prisão e, num contexto de envelhecimento activo, promover a aprendizagem dos mais idosos, incluindo o voluntariado e a promoção de formas inovadoras e intergeracionais e de iniciativas que procurem aproveitar socialmente os conhecimentos, aptidões e competências dos mais velhos;
- iv. Fomentar a criatividade e a capacidade de inovação dos adultos e dos respectivos ambientes de aprendizagem, mormente através da promoção da aquisição de competências essenciais transversais, como aprender a aprender, um reforço do papel das organizações culturais ou aproveitar as tecnologias da informação e da comunicação, em particular para uma aprendizagem à distância; e
- v. Melhorar a base de conhecimentos sobre a educação de adultos e a monitorização deste sector, o que implica mais investigação e, no que aqui interessa, alargar a cobertura dos dados à faixa etária acima dos 64 anos, acompanhando o prolongamento da vida activa.

Por outras palavras, mesmo se alguns aspectos toquem directa ou indirectamente numa educação para adultos séniores, o grosso da preocupação centra-se numa aprendizagem ao longo da vida activa, sem verdadeiramente se perspectivar uma política pública europeia focada naquele grupo etário. Aliás, é de salientar, à semelhança do que sucede no plano nacional em que se elege, apesar de tudo, os seniores como um dos grupos-alvos prioritários, uma entrega desta tarefa à sociedade civil, ainda algo descoordenada nesta matéria, sem grandes linhas orientativas que não seja uma lógica vaga de envelhecimento activo e de inclusão social, que passarão por um (indeterminado) intercâmbio de saberes e partilha de experiências intergeracionais, e sem qualquer previsão de financiamento a médio-longo prazo.

Ao nível da EPALE – Plataforma eletrónica para a educação de adultos na Europa, financiada pelo Programa Erasmus +, que funciona em Portugal por via da ANQEP, nota-se, porém, uma preocupação acrescida com os idosos assim como com outros grupos mais discriminados como as pessoas com deficiência, imigrantes ou os presos.

Em Portugal, a Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente (APCEP), fundada em 1982 com base nos princípios do Relatório Faure, funciona como chapéu da educação de adultos (e portanto também de seniores) no âmbito da sociedade civil e como impulsionador de uma política pública para a educação permanente, da alfabetização e educação de base ao empoderamento individual, passando pela componente de qualificação. Da mesma forma, a Associação Direito de Aprender assume por terras lusitanas um especial destaque na promoção da educação para adultos. Todavia, no caso do Plano Nacional de Literacia para Adultos, apresentado pelo Governo português em Outubro de 2018 com o apoio técnico do Serviço de Apoio às Reformas Estruturais da Comissão Europeia, pelo menos numa primeira fase, é apontado como parceiro estratégico para o seu desenvolvimento em termos técnicos, em colaboração com o Governo, a EAEA, uma vez que se pretende um Plano alinhado com as reais necessidades nacionais mas também europeias, bebendo das melhores práticas. Espera-se, ainda assim e nesta linha de adequação ao cenário luso, a colaboração das organizações da sociedade civil, procurando entre outros a criação de um Conselho Consultivo da sociedade civil para apoio e orientação ao longo de todo o projecto, a elaboração de um Relatório Técnico de Investigação e de um conjunto de estudos de caso, que identifiquem as necessidades e as práticas existentes, recolhendo e tratando informação e propondo recomendações, a organização de uma oficina internacional para partilha de práticas, a organização e selecção de Grupos de Desenvolvimento, reunindo diferentes actores da sociedade civil em reuniões de trabalho e reflexão e elaboração sistematizada de Relatórios Temáticos a partir dos resultados dos Grupos de Desenvolvimento, procurando-se sempre recolher contributos de todos os interessados para as fases subsequentes, nomeadamente, para a realização de uma estratégia de implementação, lançamento oficial do Plano e, finalmente, a elaboração de uma estratégia de disseminação. Em suma, procura-se envolver e sistematizar os contributos de uma sociedade civil dispersa que trata da educação de adultos, num compromisso de esforços, contributos, experiências e actores. Restará saber como será efectivamente concretizado e qual o lugar atribuído à educação dos adultos seniores, enquanto grupo autónomo mas heterogéneo.

Ou seja, também aqui é patente, como aliás resultou das várias iniciativas envolvendo a construção do Plano, em especial da oficina, que este, por um lado, não

excluindo os idosos, pelo menos por agora não os trata diferenciadamente, nem os parece reconhecer como conjunto heterogéneo, por outro lado, assenta basicamente numa estratégia de devolução da questão à sociedade civil. Fazendo um paralelismo com o Plano para a Literacia Financeira, no final, faz diferença a participação ou não do Estado nem que seja na definição de uma política pública sistemática e harmonizada (e financiada) para alcançar os objectivos definidos e que até poderão ser mais bem alcançados por via de organizações privadas ou do Terceiro Sector. Com efeito, os grupos demográficos que apresentam maiores défices de literacia financeira são compostos pelos jovens e os idosos, as mulheres e as franjas populacionais com baixos níveis de escolaridade e de rendimentos. Ora, se quanto aos jovens vem sendo desenvolvida uma estratégia de introdução da educação financeira nas escolas numa colaboração entre o Ministério da Educação e os supervisores financeiros, já os idosos, sobretudo os aposentados, requerem uma actuação mais estruturada e institucionalizada que teima em tardar, tal como reconhecido nas linhas de orientação do Plano Nacional de Formação Financeira para o quinquénio 2016-2020. Por outras palavras, apesar da bondade do Plano e da identificação do problema, os meios continuam a não existir sustentadamente. A educação financeira vai sendo feita pela Comunicação Social, organizações de protecção dos consumidores como a DECO ou privilegiadamente (e com conflitos de interesses) pelos gestores de contas nos intermediários financeiros.

A educação para adultos seniores encontra-se hoje, não só fora da escola, como na iniciativa da Economia Social e de projectos a mais das vezes ligados ao voluntariado. O exemplo paradigmático encontra-se nas Universidades da Terceira Idade, que existem em Portugal, desde 1978, e cujos modelos, institucionalização, objectivos e programas muito variam, ainda que, por um lado, haja uma estrutura-chapéu, a RUTIS¹⁶, única instituição nacional com acordo com o Estado para a promoção do envelhecimento activo, e, por outro, pareça ter como público-alvo preferencial adultos seniores de classe média (VELOSO, 2004, p.377), com formação e capazes.

Neste momento, a rede portuguesa de Universidades Seniores conta com cerca de 305 organizações, 45 mil alunos seniores e 5 mil professores e envolve actividades educativas em regime não formal, sem fins de certificação e no contexto da formação ao longo da vida (RUTIS, documento não datado). Apesar de em regra não se afastar a certificação, alguns projectos, até com interesse para a realidade da FDUL, podem envolvê-la. Recorde-se, por

¹⁶ A RUTIS – Associação Rede de Universidades da Terceira Idade – é uma Instituição Particular de Solidariedade Social e de Utilidade Pública de apoio à comunidade e aos seniores, de âmbito nacional e internacional, criada em 2005.

exemplo, a iniciativa muito interessante do Instituto Politécnico de Leiria com o Programa de Formação Sénior IPL 60+, destinado a adultos maiores de 50 anos, que permite aos inscritos a frequência semestral de até três disciplinas de qualquer dos cursos existentes no Instituto, integrando estes as turmas do Ensino Regular e usufruindo dos espaços académicos existentes. Aqueles que optam por se submeterem a avaliação recebem os créditos atribuídos à disciplina, de acordo com o Processo Bolonha, sendo submetidos às mesmas provas dos demais alunos. Uma solução similar foi entretanto adoptada com sucesso na Universidade de Aveiro para pessoas com deficiências mentais e cognitivas. A Universidade do Porto vem desenvolvendo também um projecto de Universidade de Terceira Idade.

A importância social das Universidades Seniores foi reconhecida oficialmente pela Resolução de Conselho de Ministros n.º 76/2016, de 29 de Novembro. Veja-se que a sua pujança permite uma mudança de paradigma na educação de idosos a partir da década de 80, compensando a falta de uma concepção de política pública global (VELOSO; ROCHA, 2016, p. 14). Em suma, em Portugal, não foi por iniciativa pública que surgem e se desenvolvem estes espaços necessários de formação, em especial informal e não formal e que fogem a uma lógica vocacionista (GUIMARÃES, documento não datado, p. 2)¹⁷, mas por via do activismo da sociedade civil, incluindo dos próprios beneficiários.

Trata-se de um fenómeno em rápido crescimento, sendo que as razões demográficas e a facilidade da criação de uma Universidade Sénior podem ajudar a explicar. Com efeito, é um processo muito pouco burocrático, com uma estrutura altamente informal e de baixo custo: no final, são precisos uma sala, professores voluntários e um grupo de interessados. Esta flexibilidade permite assim abranger a heterogeneidade de interesses e de interessados, podendo ir da pintura à contabilidade, à história ou às línguas estrangeiras. Grosso modo, há três grandes modelos de Universidades Seniores: as aulas da terceira idade (professores voluntários e sem certificação final), as universidades populares (abertas a todos) e as universidades da terceira idade (desenvolvidas pelas Universidades tradicionais e mais próximas deste modelo de ensino e dirigidas a um público em regra já com formação superior). Isto é, seja numa perspectiva de inclusão social, seja mais “elitista” de conhecimento pelo conhecimento em áreas de formação superior, as Universidades (tradicionais) podem oferecer as suas valências aos adultos seniores sem terem (e sem deverem) transformar-se em verdadeiras Universidades só de Terceira Idade, isto é, sem

¹⁷ GUIMARÃES, Paula. *Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação?*. Disponível em: <http://www.apcep.pt/alfabetizacao/artigos/paula_guimaraes.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2019.

perderem a sua identidade e missão. O projecto que se segue é pois um bom exemplo de uma pequena iniciativa nesse sentido, em especial não olhando para o envelhecimento activo meramente numa óptica economicista de envelhecimento produtivo que desloca as questões da velhice de direitos humanos para deveres económicos da pessoa idosa (VELOSO; ROCHA, 2016, p. 28).

Em suma, há que olhar para a educação dos adultos seniores numa perspectiva da abordagem das capacidades (NUSSBAUM, 2000; SEN, 2003; NUSSBAUM; SEN, 1993), isto é de igualdade (material) de oportunidades de desenvolvimento pessoal e de empoderamento enquanto pessoa e enquanto cidadão de direito pleno (GUIMARÃES, 2008, p. 37), o que significa adaptar e adequar o direito à educação à sua medida, designadamente tendo em conta a gerontologia educacional (MARTINS, 2015, p. 665). O como fica para uma nova discussão.

3 ESTUDO DE CASO: PROJECTO 8 E 80 – VOLUNTARIADO DE LITERACIA JURÍDICA JUNTO A PESSOAS IDOSAS NA MANSÃO DE MARVILA

3.1 Enquadramento

O projecto inovador 8 e 80 de voluntariado de literacia jurídica por parte de estudantes universitários junto de idosos na Mansão de Marvila da Fundação D. Pedro IV nasceu, em 2014, da iniciativa de dois muito motivados alunos de licenciatura na Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (FDUL) e da colaboração do Gabinete de Responsabilidade Social (GRS) desta instituição. A proposta foi encaminhada e bem recebida pelo Lar e pela Fundação, dando azo a uma primeira visita às instalações para se conhecer o espaço e os seus beneficiários e perceber, com os profissionais da Mansão, a sua melhor estrutura e conteúdo face às características específicas do público-alvo. Posteriormente, realizou-se, no final do ano lectivo 2013/2014, uma sessão experimental na Mansão, aproveitando o tema então quente das eleições europeias, tendo sido desenvolvido um jogo sobre a geografia europeia, a construção e as instituições da União Europeia e sobre as eleições, envolvendo um grupo inicialmente tímido de cerca de dez utentes com maiores capacidades cognitivas. Pese embora o princípio desconfiado e a necessidade de algum reajustamento do nível e tipo de perguntas do jogo, a experiência foi ganhando rapidamente o entusiasmo da assistência e motivou conversas paralelas sobre temas tão diferentes como a

descolonização portuguesa ou a diferença de vivências no Portugal antes e depois da adesão à CEE, hoje União Europeia. Em suma, o resultado revelou-se prometedora e determinante para a assinatura, a 5 de Novembro de 2014, de um protocolo entre a FDUL e a Fundação D. Pedro IV, oficializando não apenas o programa de voluntariado e os seus termos (ex., considerando o Decreto-Lei n.º 389/99, de 30 de Setembro, distribuição dos custos, seguro, transportes e ainda frequência) mas também uma cooperação em matéria de investigação científica em temas relacionados com o Direito da família, menores, idosos e violência doméstica, com a realização de uma conferência conjunta anual.

3.2 Funcionamento do projecto e sua missão

Durante o ano lectivo de 2014/2015, numa média quase bimensal, mesmo em períodos de avaliação escolar, equipas de 3 a 5 voluntários lideradas pelos mentores ou por alunos mais experientes no projecto dirigiram-se à Mansão para promover, com o apoio e acompanhamento dedicado dos profissionais do Lar, actividades previamente programadas na FDUL, por interacção entre os mentores e o GRS, de modo à melhor adequação das matérias em função do grupo de voluntários, da época do ano académico e dos comentários analíticos das sessões anteriores.

Os voluntários, maioritariamente alunos da licenciatura e cujo número foi crescendo até à trintena, de ambos os géneros e incluindo estudantes sem nacionalidade portuguesa, juntaram-se ao 8 e 80 graças, por um lado, à angariação pessoal pelos mentores e por um passa-a-palavra e, por outro, por sessões de esclarecimento envolvendo os mentores e o GRS e pela divulgação da iniciativa através de cartazes e de uma página do facebook especificamente criada para o efeito. No início do ano lectivo 2014/2015, os mentores organizaram uma banca sobre o projecto, no átrio da FDUL, na semana de recepção dos caloiros, de modo a ampliar a sua base e garantir voluntários por um período mais alargado, conferindo-lhe, assim, maior estabilidade para o futuro. Apesar de os dois mentores iniciais já terem concluído entretanto a sua formação e deixado a FDUL, o movimento teima em sobreviver à saída dos seus fundadores, tendo o projecto continuado a crescer e expandir-se para uma iniciativa similar com o apoio do GRS com a Associação Mais Proximidade Melhor Vida, que faz o acompanhamento de idosos que vivem muitas vezes sós, no centro da cidade de Lisboa.

Com efeito, uma das dificuldades previsíveis na implementação duradoura desta iniciativa pioneira prende-se com a renovabilidade dos mentores e dos voluntários, uma vez

que a sua passagem pela FDUL tem uma duração esperada de quatro anos, ainda que a média aponte para cerca de seis. Desta forma, além da procura activa de novos voluntários, pondera-se a maior institucionalização do projecto através da criação de uma associação sem fins lucrativos. O apoio do GRS é também vital para a sua sustentabilidade.

Dois outros obstáculos devem igualmente ser considerados em matéria deste tipo de voluntariado. Por um lado, por ser feito por estudantes, verificam-se períodos de maior complexidade na composição das equipas, em especial as épocas de avaliação (que na FDUL se estendem, grosso modo de Dezembro a meados de Fevereiro e de Maio ao final de Julho) e de férias escolares, em particular natalícias e de verão. Ainda assim, foi possível nos meses de exames garantir pelo menos uma visita por mês face à forte motivação dos estudantes. Por outro lado, constata-se, pelo menos em primeiros contactos, alguma relutância em acompanhar idosos, declarando muitos maior preferência por programas com crianças, adolescentes e/ou sem-abrigos. Este último aspecto revela um problema social de desvalorização da população sénior que este projecto visa combater.

Quanto à montagem das equipas, saliente-se que por vezes a tarefa se revela complicada por duas principais razões. Em primeiro lugar, porque, por uma questão de princípio aliada à sensibilidade e conhecimento necessários para o desenvolvimento das actividades, se procura garantir que esteja presente para liderar ou um dos mentores ou um aluno que tenha já colaborado. Deste modo, não só se facilita a passagem de testemunho, como se acautela alguma estabilidade e continuidade, tanto entre os estudantes como, mais importante, com os profissionais do lar e os seus beneficiários. Por outras palavras, assegura-se maior eficiência e, simultaneamente, segurança e reforço dos laços emocionais com os idosos. Em segundo lugar, a divisão tradicional dos horários na FDUL, com os alunos dos 1.º e 4.º anos a terem aulas no período da manhã e os alunos dos 2.º e 3.º à tarde, diminui, à partida, o número de estudantes disponíveis. Com efeito, as deslocações deverão ser feitas preferencialmente no horário da tarde, depois do almoço, uma vez que a manhã se destina maioritariamente ao tratamento e higiene dos idosos, que tomam as refeições relativamente cedo. Não obstante, tem sido possível coordenar equipas matinais, começando por volta das 11h00, com os beneficiários mais autónomos. Por outro lado, pese embora, a início, se tenha descontado os alunos do horário nocturno, uma vez que a maioria trabalha, impossibilitando, neste caso, o voluntariado, vem-se observando uma tendência crescente para a inscrição nesse turno de alunos sem estatuto de trabalhador-estudante com um perfil muito similar ao dos estudantes diurnos. Abre-se pois uma porta para o alargamento da base de recrutamento de voluntários.

No ano lectivo 2015/2016, por questões de maior pragmatismo, planeamento e de responsabilização, optou-se por um novo modelo de construção de equipas. Em vez da solução anterior de se procurar, casuisticamente, para cada sessão, alunos disponíveis, estabeleceu-se uma escala pré-montada considerando o calendário expectável de deslocações, dada a conhecer aos voluntários que deverão, na hipótese de não poderem comparecer no dia marcado, procurar, o mais cedo possível, um substituto ou informar os mentores. Ainda assim, em particular na altura de avaliações, surgem cancelamentos inesperados de visitas, obrigando a um reagendamento.

Por último, quanto a este assunto, sublinhe-se que o contacto e a coordenação entre voluntários ocorre sempre à distância (ex. facebook, mail, telefone), sendo esta a única maneira de garantir uma organização e eficácia mínimas até ao dia da actividade. Aliás, esta acaba, a mais das vezes, por ser preparada desta forma. De futuro, talvez fosse preferível e mais adequado, até para fomentar o espírito de grupo e de pertença a um projecto solidário, a atribuição de um espaço físico na FDUL para as reuniões entre voluntários, mentores e GRS.

No que respeita as actividades desenvolvidas, vêm sendo escolhidas e montadas, de acordo com três grandes critérios, num diálogo profícuo entre o GRS e os mentores e os voluntários:

- i. Matérias na ordem do dia nas mídias sociais, tais como as eleições legislativas ou os poderes do Presidente da República;
- ii. Matérias didácticas e com conteúdo pedagógico, de preferência com ligações às ciências jurídica e política;
- iii. Matérias e instrumentos que interessem os beneficiários, como os direitos dos idosos, ou que, no decorrer das sessões, se revelassem mais adequadas e motivadoras, designadamente desenhar e colorir.

Com efeito, o objectivo deste tipo de estrutura e conteúdo procura contrariar a tendência cada vez mais natural de infantilização dos cidadãos seniores, em especial dos que se encontram em lares, contrariando, na prática, os ensinamentos em voga de um envelhecimento activo. Assim, o que se pretende principalmente é:

- i. Promover a integração e o respeito social pelo idoso;
- ii. Estimular e manter as suas capacidades cognitivas, curiosidade e motivação;
- iii. Partilhar saberes e experiências intergeracionais, discutindo temas que permitam a ligação entre o passado e o presente;

- iv. Dar sentido de tempo, criando uma ligação com que se passa fora das portas do Lar, mas também de espaço, designadamente através de actividades ligadas a conhecimentos de geografia.

Neste sentido, foram sendo trabalhados, com abordagens diversas e interactivas (desde jogos didácticos tipo quem é quem, desenhos, jornais, apresentações a “mesas de café”, entre outras), por exemplo temas associados aos direitos dos idosos, ao sistema de governo com referência aos poderes do Presidente da República e da Assembleia, aos partidos, às eleições, aos impostos ou ao 25 de Abril. Saliente-se que é frequente as matérias escolhidas servirem, na prática, apenas de pontapé de saída para conversas animadas sobre assuntos paralelos e o seu planeamento, previamente enviado para conhecimento dos responsáveis e funcionários do Lar, ter de ser adequado durante a sessão ou implicar uma revisão das temáticas das visitas futuras programadas, revelando pois a dinâmica intensa que se estabelece entre os voluntários e os idosos participantes.

Note-se que o sucesso percebido a respeito deste projecto, em especial na sua dimensão pedagógica, exige, em boa parte, uma ligação afectiva entre os voluntários e os idosos. Aliás, neste momento, já se trabalha com os idosos no plano pessoal, dado que se foram estabelecendo pequenas ligações afectivas com alguns beneficiários a reter certos alunos na memória e estes a participarem em momentos da "família" do lar como na festa dos santos populares.

De sublinhar, por fim, a extrema importância da coordenação com os gestores da Mansão, nomeadamente com o animador socio-cultural, fundamental no arranque das actividades e para a adequação das mesmas ao estado dos idosos no dia em que a mesma decorre. Afinal, convém sempre ter em conta o que já estiveram a fazer naquele dia, se há algum idoso com pouca disposição e porquê, se há factores perturbadores, entre outros.

3.3 Avaliação preliminar do projecto

De modo a avaliar a bondade e o impacto desde projecto, tanto junto dos alunos como da comunidade, no final do ano lectivo 2014/2015, foram efectuados inquéritos anónimos (em anexo no final) preparados pelo GRS, tanto aos voluntários como aos responsáveis e funcionários do Lar mais próximos desta experiência. A opção de não inquirir directamente os utentes beneficiários prendeu-se, sobretudo, pelas incapacidades cognitivas de alguns que dificultam a sua realização correcta.

Note-se porém que, tratando-se de um projecto ainda pequeno, a amostragem, em termos científicos, pode ser criticável porque diminuta mas ainda assim, importa analisá-la, exactamente pela dimensão e experimentalismo do programa.

a) Pelos alunos voluntários

Dos cerca de 30 alunos que participaram no projecto-piloto, 13 responderam ao inquérito (Anexo II) que lhes foi colocado no final do ano lectivo 2014/2015.

Resumindo os dados recolhidos, todos declaram terem sido motivados principalmente por razões de solidariedade.

A maioria, 9 (ou seja, 69,2%), apenas se deslocou à Mansão uma única vez; 1 (7,7%) duas vezes; 1 (7,7%) três vezes; e 2 (15,4%) quatro ou mais vezes. Estes números realçam uma certa rotatividade dos voluntários mas a manutenção de pelo menos um mentor e/ou aluno mais experiente a acompanhar as sessões.

Quanto ao tempo de preparação antes de cada sessão, apenas 2 alunos (15,4%) declararam não ter gastado tempo. Outros 2 (15,4%) reportam até 15 minutos mas a maioria, 8 (61,5%), considera ter levado até 30 minutos nos preparativos prévios. 1 aluno (7,7%) estimou demorar mais de uma hora em matéria de organização. As respostas sugerem várias interpretações. Por um lado, que as actividades desenvolvidas necessitam de alguma, mas não muita, preparação pelos voluntários, talvez porque se, por um lado, é necessário algum tipo de *briefing* sobre os destinatários, a temática e os meios usados, por outro, os temas abordados não são, por natureza, complexos. Uma questão que se levanta é de saber se, na óptica da inclusão deste projecto na lógica das clínicas legais de rua (*Streetlaw clinics*), não se deveria aumentar a carga de trabalhos prévios, designadamente incentivando o aprofundamento do tratamento de matérias de literacia jurídica, tanto para os voluntários como para os beneficiários. Note-se porém que há um equilíbrio a encontrar entre as características destes como da disponibilidade daqueles, em especial face aos longos períodos de avaliação a que estão sujeitos. Ademais, convém recordar que as sessões são previamente concertadas e trabalhadas pelo GRS e mentores, diminuindo, deste modo, o esforço exigido aos estudantes participantes.

Aliás, 4 (30,8%) alunos apontaram como principal dificuldade a coordenação com o horário das aulas, 6 (46,1%) a coordenação com os estudos, 1 (7,7%) ambas. Apenas 1 (7,7%) considerou não haver qualquer tipo de obstáculo e 1 (7,7%) outro aluno referiu a distância e tempo de deslocação até à Mansão.

Por outro lado, 4 (30,8%) alunos apontam como maior desafio a falta de autonomia física dos idosos e 5 (38,5%) a deterioração da sua capacidade mental. 2 (15,4%) referem porém a falta de motivação e receptividade dos idosos. 1 aluno não respondeu a esta pergunta. Ainda assim, 11 (84,6%) alunos consideram que os utentes da Mansão, ao longo das sessões de voluntariado, em termos emocionais, ficam mais motivados e felizes com as actividades desenvolvidas. Apenas 1 (7,7%) voluntário defendeu que os beneficiários ficam emocionalmente indiferentes. Também aqui 1 aluno não respondeu a esta pergunta.

Acresce que 9 (69,2%) voluntários reconhecem, ao longo das sessões, que os idosos, em termos cognitivos, melhoram, pese embora 3 (23,1%) não constatem qualquer melhoria. 1 aluno não respondeu a esta pergunta.

Em termos gerais, de forma unânime, os voluntários sentem motivação no final de cada sessão.

Todos os alunos que responderam à pergunta 9), a saber 12 em 13, reconhecem ter aprendido algo com a experiência, variando bastante as respostas quanto ao seu conteúdo: humanismo, comunicação, inexistência real de um fosso intergeracional ou relacionamento pessoal. Todavia a resposta mais comum, em 7 (53,4%) casos, refere-se ao conhecimento mais aprofundado da realidade e vivência do idoso.

Em 12 respostas em 13 possíveis (1 aluno não respondeu a esta pergunta), a maioria (7-53,4%) considera que passou a ter um novo olhar sobre o Direito, em especial pelo programa demonstrar que o Direito é feito para as pessoas (4 respostas) e que os seus objectivos são aqui prosseguidos (3 respostas). 5 (38,5%) alunos, ao contrário, não experienciaram uma nova abordagem, sobretudo por não terem tido tempo suficiente no projecto para o efeito (3 respostas). 1 aluno defendeu que já esperava que o 8 e 80 fosse uma nova forma de abordar o Direito desde início, pelo que não foi uma surpresa. Enfim, apenas 1 (7,7%) aluno arguiu que a educação legal continua, na sua opinião, confinada à sala de aula.

Mais uma vez em 12 respostas em 13 possíveis (1 aluno não respondeu às duas últimas perguntas), mas agora de forma unânime, os voluntários concordam com a manutenção da iniciativa e querem regressar. No primeiro caso, a maioria (9) invoca a importância do humanismo e da promoção do bem-estar de outrem e do próprio, 2 argumentam com a importância de ter conhecimento do mundo real e 1 gostaria que o projecto fosse aprofundado. No segundo caso, a maioria (6), voltará por gosto, 4 por desenvolvimento pessoal e 2 para fazer a diferença.

b) Pelos responsáveis e cuidadores da Mansão de Marvila

Dos responsáveis e cuidadores da Mansão, foram recebidas apenas 3 respostas ao inquérito elaborado em Julho de 2015 (Anexo I) mas provenientes de quem, de forma mais próxima, acompanhou a iniciativa, sendo, por isso, a sua importância não despreciada pelo seu testemunho directo.

De forma sucinta, e atendendo às perguntas colocadas, as actividades foram desenvolvidas efectivamente com grupos em média de 10 utentes autónomos ou dependentes mas com boas capacidades cognitivas com gosto e interesse em participar.

Aos poucos, confirmou-se, unanimemente, um processo de conquista de aumento de confiança, proximidade e receptividade, potenciando, em consequência, uma maior abertura a uma experiência nova e ao diálogo intergeracional, ainda que se reconheça que a rotatividade dos alunos dificulta o reforço da ligação entre os voluntários e participantes. Um dos testemunhos sugere também a necessidade de melhores equipamentos e espaços para algumas das actividades.

Apesar das duas dificuldades referidas no parágrafo anterior, o projecto, na opinião dos 3 inquiridos, contribuiu para o incremento de bem-estar dos idosos ao mantê-los activos e com interesses diversificados, ao permitir a sua actualização e desenvolvimento cognitivo e, ademais, como salientado numa resposta, por combater a solidão e fomentar o diálogo, com a importância, para os beneficiários, de serem ouvidos.

Com efeito, é unânime a apreciação de que as actividades desenvolvidas, em especial as que implicam perguntas e respostas, potenciaram as capacidades cognitivas do grupo de utentes envolvidos ao estimularem o pensamento e raciocínio.

Se um dos inquiridos considera que mais do que aprendizagem face à idade dos participantes, o projecto conseguiu promover a activação da memória, os outros dois reconhecem alguma dimensão educacional, não apenas pela actualização e relacionamento entre passado e presente, estimulando a situação no tempo e no espaço, mas também pela curiosidade em relação a temas novos.

Dois dos testemunhos recolhidos consideram, em separado, que, num caso, também beneficiaram do projecto, com excelentes resultados, dois filhos de funcionários e, noutro, que as vantagens se repercutiram igualmente nos técnicos da Mansão que ficaram a conhecer uma dinâmica de relacionamento intergeracional diferente.

Em suma, todos concordam veementemente que esta é uma iniciativa a manter e até, num caso, se sugerem novas abordagens, como discussão sobre uma notícia actual por escrito.

4 APONTAMENTOS FINAIS SOBRE O PROJECTO

Em suma, pese embora a amostragem seja reduzida para validação puramente científica, ainda assim, os resultados parecem sugerir que o projecto-piloto de voluntariado da FDUL na Mansão de Marvila deve ser mantido e aprofundado, por ser uma iniciativa vantajosa para todos os envolvidos (*win-win*).

Vantajosa para os voluntários que se sentem motivados, se desenvolvem pessoal e emocionalmente e têm um conhecimento intergeracional da realidade.

Vantajosa para os idosos que ganham em termos cognitivos e emocionais e passam a sua mensagem aos mais novos, fazendo-se ouvir.

Mas vantajosa também para a FDUL por levar o Direito e os seus valores para fora de portas, prestando um serviço à Comunidade e mostrando novas abordagens e formas de Direito aos alunos.

E vantajosa para a Fundação D. Pedro IV, em particular à Mansão de Marvila e seus cuidadores e responsáveis, por poder beneficiar do dinamismo e motivação de um grupo dedicado de voluntários que trazem novas rotinas aos seus utentes.

Por último, vantajosa para a sociedade pela promoção do humanismo, da solidariedade e sobretudo do conhecimento e aproximação intergeracional.

Esperemos pois que este programa mantenha a sua vitalidade e se possa reproduzir noutras instituições, fomentando a solidariedade mas também a literacia jurídica e a aprendizagem do Direito fora de portas, numa lógica mais pragmática de clínica legal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas idosas constituem um grupo heterogéneo com motivações e interesses heterogéneos para continuar a aprender: sociabilizar, aprofundar conhecimentos e ampliar horizontes, preencher lacunas formativas, treinar a parte físico-cognitiva e emocional e manter competências, readaptar-se a novas situações (ex. aposentação) ou até dar significado a esta fase da vida, entre outras. O acesso à educação e a concretização de uma verdadeira educação permanente é um direito fundamental que lhes assiste como a qualquer outro cidadão e que lhes permite exercer e continuar a exercer a sua cidadania plena.

Nestes moldes, importa uma política pública sistemática e sistematizada de educação de adultos seniores que atenda às suas necessidades e diversidade e que tarda em chegar a

Portugal. Não se retire daqui que a actuação no terreno deverá ser pública. O modelo concreto poderá (e deverá) passar por cooperação estreita com o sector privado e social mas sem um chapéu ou espinha dorsal e ausência de meios e incentivos financeiros, dificilmente se passará de uma amálgama de iniciativas pontuais, mais ou menos estruturadas e sustentáveis, dependentes, em regra, da boa vontade, e que não conseguirão chegar a todas as pessoas idosas, independentemente das suas capacidades físico-cognitivas e socio-económicas e do local da sua residência, seja em lugares remotos ou em centros urbanos de maior ou menor dimensão, onde inclusivamente alguns vivem fechados e isolados em casa em prédios sem elevador.

Por fim, importa o empoderamento das pessoas idosas, confirmando-as como cidadãos de pleno direito.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Cristina; ALBUQUERQUE, Paulo. **O Estatuto dos idosos perante a Convenção Europeia dos Direitos do Homem**. Lisboa: Universidade Católica, 2019 (no prelo).

CNE – Conselho Nacional de Educação. **Estado da Educação 2013**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2014.

EAEA – European Association for the Education of Adults. **Adult Education in Europe 2018 – A Civil Society View**. 2018. Disponível em: <https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/11/Country_Reports_2018_final.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2019.

GUIMARÃES, Paula. A educação de adultos no século XXI: Desafios contemporâneos em perspectiva. **Revista Aprender**, Lisboa, n. 9, p.34-39, trimestral, 2008.

INE – Instituto Nacional de Estatística. **Tábuas de Mortalidade em Portugal**. 2018. Disponível em:

<https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_bo ui=316114129&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2019.

MARTINS, Ernesto. Educar adultos maiores na área da educação social: a intergeracionalidade numa sociedade para todas as idades. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 665-686, set./dez., 2015.

NUSSBAUM, Martha. **Women and Human Development: The Capabilities Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

NUSSBAUM, Martha; SEN, Amartya. **The Quality of Life**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Direitos Humanos e Pessoas Idosas**. Comité Organizador das Nações Unidas para a Comemoração do Ano Internacional das Pessoas Idosas em colaboração com o Secretariado do Comité dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais, o Gabinete do Alto Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos e o Serviço de Informação das Nações Unidas em Genebra. Genebra, 1999. Tradução para Português, 2002. Disponível em: <https://www.unric.org/html/portuguese/ecosoc/ageing/D_H_Pessoas_Idosas.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2019.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Rapport de L'Assemblée Mondiale sur le Vieillessement**. Viena, 1982. Disponível em: <<https://www.un.org/esa/socdev/ageing/documents/Resources/VIPEE-French.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2019.

PORDATA. **Indicadores de envelhecimento**. 2019. Disponível em: <<https://www.pordata.pt/Portugal/Indicadores+de+envelhecimento-526>>. Acesso em: 5 nov. 2019.

RUTIS – Associação Rede de Universidades da Terceira Idade. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.rutis.pt/paginas/1/quem-somos/>>. Acesso em 5 nov. 2019.

SEN, Amartya. **O Desenvolvimento como Liberdade**. Lisboa: Gradiva, 2003.

SOUSA, Jéssica. Pela primeira vez, há mais pessoas com 65 anos do que crianças com menos de cinco anos, revela a ONU. **Jornal Económico**, 1 out. 2019. Disponível em:

<<https://jornaleconomico.sapo.pt/noticias/pela-primeira-vez-ha-mais-pessoas-com-65-anos-do-que-criancas-com-menos-de-cinco-anos-revela-a-onu-496064>>. Acesso em: 5 nov. 2019.

TÁVORA, Antonio; VAZ, Henrique; COIMBRA, Joaquim. A(s) crise(s) da educação e formação de adultos em Portugal. **Saber & Educar**, Porto, v. 17, p. 28-40, 2012.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. Hamburgo, 1997. Disponível em: <<http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu12-3.html>>. Acesso em: 5 nov. 2019.

UNESCO. **Final Report Fourth International Conference on Adult Education**. Paris, 1985. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/251_13.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2019.

UNESCO. **Final Report Third International Conference on Adult Education**. Tóquio, 1972. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/TOKYO_E.PDF>. Acesso em: 5 nov. 2019.

UNESCO. **Recommendation on the development of adult education**. Nairóbi, 1976. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF>. Acesso em: 5 nov. 2019.

VELOSO, Esmeraldina. **Políticas e contextos educativos para os idosos: um estudo sociológico numa Universidade de Terceira Idade em Portugal**. Tese de Doutoramento – Universidade do Minho, Braga, 2004.

VELOSO, Esmeraldina; ROCHA, Maria Custódia. Políticas públicas, pessoas idosas, educação e envelhecimento: o caso de Portugal num contexto global. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v. 2, n.º 1, p. 3-37, jan./jun., 2016.

ANEXO I

Inquérito aos responsáveis e cuidadores da Mansão de Marvila

Agradece-se a resposta sucinta às questões abaixo, de preferência depois de sondados os beneficiários.

1. Qual o perfil do idoso que frequenta as actividades da FDUL?
2. Qual o número de idosos envolvidos?
3. Como evoluiu a receptividade e motivação dos idosos a este projecto?
4. Quais as maiores dificuldades na implementação deste projecto?
5. As actividades contribuíram para o bem-estar dos idosos?
6. As actividades contribuíram para a capacidade cognitiva dos idosos?
7. Os idosos aprenderam?
8. Na Mansão, mais alguém beneficiou destas actividades?
9. Consideram que o projecto deve continuar?
10. Comentários e sugestões.

ANEXO II**Inquérito aos voluntários 8 e 80****Selecione a resposta mais acertada do seu ponto de vista****1. O que o atraiu no projecto:**

- a) Solidariedade
- b) Ser um projecto com idosos
- c) Ser uma mais valia curricular
- d) Ser uma nova forma de aprender Direito
- e) Outra _____

2. Quantas vezes foi ao Lar:

- a) Uma
- b) Duas
- c) Três
- d) Quatro ou mais

3. Quanto tempo demorou a sua preparação para as actividades desenvolvidas:

- a) Nada
- b) Até 15 minutos
- c) Entre 15 e 30 minutos
- d) Entre 30 minutos e uma hora
- e) Mais de uma hora

4. Principal dificuldade no projecto:

- a) Conciliação do voluntariado com o horário das aulas
- b) Conciliação do voluntariado com o estudo
- c) Conciliação do voluntariado com a vida pessoal e familiar
- d) As matérias jurídicas abordadas
- e) Outra _____

5. Principal desafio na Mansão de Marvila:

- a) Falta de autonomia física dos idosos
- b) Deterioração da capacidade mental dos idosos
- c) Falta de motivação e receptividade dos idosos
- d) Falta de condições para as actividades desenvolvidas nas instalações
- e) Outra _____

6. Ao longo das sessões de voluntariado, os idosos, em termos emocionais, ficam:

- a) cada vez mais desmotivados e infelizes com as actividades desenvolvidas
- b) indiferentes às actividades desenvolvidas
- c) mais motivados e felizes com as actividades desenvolvidas

7. Ao longo das sessões, constata, em termos cognitivos, que os idosos:

- a) Pioram
- b) Não se alteram
- c) Melhoram

8. No final de cada sessão, sente:

- a) Desmotivação
- b) Indiferença
- c) Motivação

9. Aprendeu alguma coisa nova:

- a) Não
- b) Sim. O quê _____

10. Acha que este projecto mudou a sua forma de olhar para o Direito:

- a) Não porque _____
- b) Sim porque _____

11. Acha que este projecto se deve manter:

- a) Não porque _____
- b) Sim porque _____

12. Para o ano quer voltar a participar no projecto:

- a) Não porque _____
- b) Sim porque _____