



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mariana Machado Gomes Pinto

**Educação, Género e Classe:
Estudo numa Universidade da Terceira Idade**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mariana Machado Gomes Pinto

**Educação, Género e Classe:
Estudo numa Universidade da Terceira Idade**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Educação de Adultos

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Esmeraldina Maria Costa Veloso

Outubro de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora científica, Doutora Esmeraldina Maria Costa Veloso, por toda a sua dedicação, pelo seu constante incentivo e disponibilidade e pela capacidade de orientar sempre de forma construtiva.

Agradeço a todos os professores do Mestrado em Educação de Adultos, pela forma como leccionaram o mestrado e por me terem transmitido o interesse por estas matérias.

À Directora e utentes da Universidade da Terceira Idade onde se realizou este estudo, pela disponibilidade e colaboração.

Aos meus amigos, mas em especial à Ana pelo apoio, disponibilidade, partilha de experiências e suporte, mas sobretudo pela sua amizade.

Ao meu irmão pelo entusiasmo e por me ajudar a distrair nos momentos de lazer.

Ao Fábio, pela partilha da vida, compreensão, ajuda, força e incentivo. Pelo espaço que me deu e respeitar nas horas de isolamento.

Aos meus pais, Manuel e Leonor pelo amor, dedicação, encorajamento e incansável apoio ao longo da minha formação académica, o meu eterno agradecimento. É a eles que dedico este trabalho.

Educação, Género e Classe: Estudo numa Universidade da Terceira Idade

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização em Educação de Adultos

Mariana Machado Gomes Pinto

RESUMO

A presente dissertação identifica-se como um estudo de caso desenvolvido na área de especialização em Educação de Adultos, no âmbito do Mestrado em Educação.

Este trabalho tem como objectivos de estudo o analisar os motivos de um grupo de Adultos, essencialmente constituído por mulheres, para frequentarem uma Universidade da Terceira Idade no Norte do país, assim como indagar a classe social a que pertencem.

A componente empírica desta investigação decorreu no ano de 2009 e teve como palco uma Universidade da Terceira Idade do Norte do país.

A opção por esta instituição prende-se com o facto de ser uma instituição com mais de 20 anos de funcionamento, que tem vindo a ganhar visibilidade no distrito em que se insere, destinada a uma população que até ao início das reformas após o 25 de Abril de 1974 era vista como, dependente, decrépita e sem capacidades para aprender.

As metodologias desenvolvidas na investigação vigoram na análise documental, na observação directa e no inquérito por questionário do qual resultaram as análises estatísticas de tipo descritivo.

Os resultados desta investigação permitiram-nos concluir que as Universidades da Terceira Idade privilegiam o acesso à cultura, à educação, ao lazer e ao convívio de certos grupos sociais de idosos. Verificamos também que estas instituições são um local onde predominam essencialmente idosas do género feminino que durante a sua vida exerceram profissões num contexto escolar, nomeadamente professoras do primeiro ciclo do ensino básico.

Educação, Género e Classe: Estudo numa Universidade da Terceira Idade

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização em Educação de Adultos

Mariana Machado Gomes Pinto

ABSTRACT

This dissertation identifies itself as a study developed in the area of Adult Education within the Master of Education.

This study aims to examine the reasons for a group of adults, mainly women, to attend a Senior University in the north of the country, as well as to investigate the social class they belong to.

The empirical component of this research took place in 2009 and was observed in a Senior University in the North of the country.

The choice of this institution lies in the fact that it is an institution with more than 20 years of teaching, which has been increasing in the district where it is located, for a population that until the reforms after 25 April 1974 was seen as dependent, decrepit and with no capacity to learn.

The methodologies developed in the research prevailed in document analysis, direct observation and questionnaire survey, which led to the analysis of descriptive statistics.

The results of this investigation allowed us to conclude that the Senior Universities enables the access to culture, education, leisure and a better way of living of certain senior groups. We also found that these institutions are dominated essentially by elder female gender that had past jobs related to education, particularly as teachers of primary schools.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1.1. A problemática em estudo e a sua relevância social	2
1.2. Razão do estudo	4
1.3. Organização da dissertação	4
CAPÍTULO 1	
EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL	7
1.1. O analfabetismo em Portugal, uma marca de longa duração	8
1.1.1. Alfabetização em Portugal nos séculos XIX e XX.....	8
1.2. A erosão do conceito de Educação de Adultos e a fragmentação do sector	16
1.2.1. A educação de Adultos em Portugal até ao 25 de Abril	16
1.2.2. Do 25 de Abril aos nossos dias	18
CAPÍTULO 2	
A EDUCAÇÃO FEMININA EM PORTUGAL	31
2.1. Do século XVIII à actualidade.....	32
2.2. Século XVIII	32
2.3. Século XIX.....	36
2.4. Século XX.....	38
2.5. A perspectiva da dominação masculina	43
2.6. (Des)igualdade de género e cidadania.....	44
2.7. O lugar da mulher nas políticas nacionais e internacionais	46
2.8. A “Feminização” do Trabalho Docente: Uma consequência da Educação ao longo dos séculos	48

CAPÍTULO 3

O CAMPO EDUCATIVO NA TERCEIRA IDADE	52
3.1. Políticas para a Terceira Idade	53
3.2. O surgimento das Universidades da Terceira Idade em Portugal	56
3.3. Correntes teóricas da gerontologia educativa.....	60
3.3.1. A perspectiva funcionalista	60
3.3.2. A perspectiva da gerontologia educativa crítica	62
3.3.3. Género/ Classe social/ Vivência da reforma	64

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	70
4.1. Metodologia do estudo.....	71
4.1.1. Estudo de caso	71
4.1.2. Técnicas de recolha de informação.....	73
4.1.2.1. Análise documental	73
4.1.2.2. Observação directa	73
4.1.2.3. Conversas informais	74
4.1.3. Inquérito por questionário	74
4.2. Concepção do inquérito por questionário	77
4.3. Validade de conteúdo	78
4.4. Recolha de dados.....	79
4.5. Caracterização da amostra	80
4.5.1. Localização geográfica	80
4.5.2. A UNETPA.....	81

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	83
Parte I – Informação pessoal	84
Parte II – Universidade da Terceira Idade	98
CONCLUSÃO E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
ANEXOS	125

ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELAS

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Género.....	84
Gráfico 2 – Estado Civil.....	85
Gráfico 3 – Categorias Socioprofissionais dos utentes da UTI.....	88
Gráfico 4 – Categorias Socioprofissionais das mães dos utentes da UTI.....	90
Gráfico 5 – Categorias Socioprofissionais das mães das utentes da UTI.....	91
Gráfico 6 – Categorias Socioprofissionais dos pais das utentes da UTI.....	92
Gráfico 7 – Categorias Socioprofissionais dos pais dos utentes da UTI.....	93
Gráfico 8 – Categorias Socioprofissionais dos conjugues dos utentes da UTI.....	94
Gráfico 9 – Habilitações académicas do cônjuge.....	96
Gráfico 10 – “Se é casado(a) como é que o seu cônjuge ocupa os tempos livres?”.....	96
Gráfico 11 – “Há quanto tempo frequenta a UTI?.....	98
Gráfico 12 – “Na sua opinião, a UTI é, no geral, um espaço mais destinado às mulheres?”.....	104
Gráfico 13 – “O que mudou na sua vida após começar a frequentar a UTI?”.....	104
Gráfico 14 – “Além da UTI frequenta mais alguma instituição?”.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estado civil e género	85
Tabela 2 - Habilitações académicas e género	86
Tabela 3 - Actividade profissional e género	87
Tabela 4 - Tempo de reforma e género.....	87
Tabela 5 - Categorias Socioprofissionais e género.....	89
Tabela 6 - “Cônjuge reformado?”	95
Tabela 7 - “Mais alguém do seu agregado familiar frequenta a UTI?”	97
Tabela 8 - “Quais as razões para alguém do seu agregado familiar frequentar a UTI?”	98
Tabela 9 - “Antes de frequentar a Universidade Sénior participava em alguma actividade?”	99
Tabela 10 - “Gostava de ter continuado os seus estudos?”	99
Tabela 11 - “Até hoje, alguma vez sentiu que teve que sacrificar os seus sonhos pela sua família?”	100
Tabela 12 - “Classifique os motivos no que diz respeito à sua frequência nesta Universidade?”	101
Tabela 13 - “Que disciplinas frequenta nesta Universidade e qual o motivo para tal?”	102

LISTA DE ABREVIATURAS

ANEA – Agência Nacional de Educação de Adultos

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

CE – Cidadania e Empregabilidade

CNAEBA – Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

CRVCC – Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

DGEP – Direcção Geral de Educação Permanente

DGFV – Direcção Geral de Formação Vocacional

EA – Educação de Adultos

EFA – Educação e Formação de Adultos

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LC – Linguagem e Comunicação

FMA – Movimento das Forças Armadas

MV – Matemática para a Vida

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

PRODEP – Programa Operacional de Desenvolvimento Educativo para Portugal

PS – Partido Socialista

PSD – Partido Social Democrata

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SPSS – Statistical Package for the Social Science

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura

UNETPA – Universidade Nunca é Tarde para Aprender

UTI – Universidade da Terceira Idade

INTRODUÇÃO

1.1. A problemática em estudo e a sua relevância social

A educação não-formal, entre outros aspectos, caracteriza-se por ser heterogénea em relação aos contextos em que ocorre, aos públicos a que se dirige, aos conteúdos que transmite e às metodologias que utiliza.

No âmbito da educação não-formal, um dos públicos que começou a ser alvo de actividades educativas específicas foi a Terceira Idade, o que acabou por resultar na criação de universidades que lhe eram especialmente dirigidas.

Penso que a Educação de Adultos (EA) idosos é um tema bastante pertinente e actual pois verifica-se nos nossos dias uma esperança média de vida cada vez maior, fazendo com os idosos cheguem à idade da reforma cidadãos ainda bastante activos e com muita vontade de continuar a aprender.

Como é referido nas conferências internacionais da UNESCO sobre EA, esta deve-se basear nas diferentes necessidades e capacidades daqueles a quem se destina. Uma vez que é procurada voluntariamente, só pode atrair e prender adultos na medida em que vá ao encontro dos seus interesses espirituais, sociais, intelectuais ou materiais. Uma educação democrática, como deveria ser a verdadeira Educação de Adultos, tem que assegurar o equilíbrio harmonioso entre os direitos do indivíduo a uma vida pessoal, livre e humana, e os seus deveres para com a comunidade a que pertence. O objectivo da Educação de Adultos não é somente dar instrução, mas assegurar uma formação e estimular em cada pessoa a necessidade e possibilidade de se tornar parte activa no desenvolvimento da vida social e cultural (PNAEBA, 1979: 17-18).

O aumento da esperança média de vida e a melhoria do estado de saúde das pessoas idosas constituem dois grandes sucessos do século XX. No entanto tais factos poderão ser portadores de alguns riscos devido ao aumento da esperança média de vida e a taxas de natalidade diminutas que determinam um aumento da proporção de pessoas idosas. Estes terão impacto directo nas relações no seio da família, na igualdade entre as gerações, nos estilos de vida e na economia das nações. Os idosos são em maior número e mais velhos, pois beneficiam de mais saúde, mais instrução, melhores condições habitacionais e estão mais disponíveis para a cultura e para o lazer.

Para melhor analisarmos esta fase da vida estudamos autores como Guillemard e Lenoir, pela referência que constituem as suas obras nesta matéria. De uma forma muito breve podemos dizer que estes autores salientam que no passado os idosos ou estavam sob

responsabilidade do grupo familiar, ou eram internados em asilos, ou então ficavam dependentes de instituições de caridade. A imagem social desta velhice era uma imagem depreciativa, sendo a velhice encarada como sinónimo de dependência e inutilidade, encontrando-se inserida na área da exclusão social. Diferentes mudanças sociais, políticas e económicas fizeram alterar esta realidade que, por sua vez, foi alvo de políticas sociais específicas, subentendendo outra concepção de velhice. O conceito de *Terceira Idade* pretende assim romper com uma imagem de velhice associada à decrepitude, à indigência, à dependência e doença, passando a significar uma velhice autónoma, capaz e activa. Deste modo, surgem equipamentos, serviços e instituições diferentes, pressupondo uma nova representação de velhice, como centros de dia, ajuda domiciliária, lares, casas de repouso, residências e universidades para a terceira idade (Veloso: 2004).

Desde sempre se observou, em todas as etapas da vida, uma desigualdade entre os géneros, sendo que estes modelos de discriminação sucedem-se no tempo, como podemos verificar nas palavras de Amâncio,

“De facto o peso da história das relações entre homens e mulheres, das construções que definem o masculino e o feminino e a forma como elas interferem na vida quotidiana e na organização social são algumas das razões que conferem ao sexo e ao género um estatuto analítico que ultrapassa, muitas vezes, os quadros dos modelos estabelecidos e as fronteiras das próprias disciplinas” (Amâncio, 1994: 13).

O género ao longo da história tem sido um elemento de organização social. As mulheres e os homens sempre tiveram papéis diferentes, usando como justifica a explicação biológica, sendo o lado sociológico da questão descurado.

A discriminação do género feminino face ao poder do género masculino é uma questão antiga e transversal. A *dominação masculina* (Pierre Bordieu: 1998) faz parte do inconsciente colectivo e instituições como a Família, a Escola, a Igreja ou o Estado parecem assegurar a reprodução deste “androcentrismo”.

Os investigadores em múltiplas áreas das Ciências Sociais continuam a procurar as diferenças entre homens e mulheres partindo do velho princípio de que as diferenças biológicas entre sexos originam necessariamente diferenças sociais de género.

Assim, até há pouco tempo era consensual que o interesse das mulheres estava ligado sobretudo à esfera das relações e afectos, enquanto o interesse dos homens se centrava na preocupação pela autonomia e eficiência. Agora as diferenças entre os indivíduos são consideradas mais como factos sociais do que como produto da biologia e dedica-se mais atenção à demonstração das condições que proporcionam que estas diferenças se esbatam ou até desapareçam.

1.2. Razão do estudo

Considerando a exponente emergência das Universidades da Terceira Idade em Portugal, assim como as evidentes diferenças no que diz respeito aos modos de viver a velhice no passado e na actualidade e a desigualdade de papéis entre os géneros numa sociedade, decidimos, no âmbito da produção desta Dissertação de Mestrado em Educação de Adultos, analisar os motivos de um grupo de Adultos, essencialmente constituído por mulheres, para frequentarem a Universidade da Terceira Idade, assim como indagar a classe social a que pertencem.

Existindo actualmente consciência da importância sociológica desta questão, consideramos a relação entre educação, género e classe na Terceira Idade um tema bastante pertinente a abordar no âmbito deste mestrado.

1.3. Organização da dissertação

Decidimos estruturar este trabalho da forma académica clássica debatendo inicialmente os conceitos teóricos que aportam o nosso quadro teórico. Assim, a presente dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos, sendo os três primeiros dedicados à revisão da literatura e ao enquadramento histórico no domínio em causa e os dois restantes ao estudo empírico.

Assim, num primeiro momento, fizemos uma breve abordagem da perspectiva histórica da Educação de Adultos em Portugal. Aqui percorremos a história da alfabetização em Portugal nos séculos XIX e XX, tentando compreender e revelar algumas respostas para os factos que levaram a que a construção de uma sociedade apoiada num modo de funcionamento baseado

na escrita fosse tão lenta em Portugal. Para tal recorreremos aos estudos de autores como Helena Costa Araújo e António Candeias.

Ainda neste primeiro capítulo examinamos o percurso da Educação de Adultos em Portugal antes e depois do 25 de Abril.

No segundo capítulo desta dissertação, examinamos atentamente a história da Educação Feminina em Portugal do século XVIII até à actualidade, consultando autores como Luís António Verney, Ribeiro Sanches, Alice Pestana, Bernardino Machado e Elzira Machado Rosa. Abordamos ainda a perspectiva da dominação masculina, da desigualdade de género e fizemos uma breve retrospectiva do lugar das mulheres nas políticas nacionais e internacionais. Por fim, terminamos este capítulo convergindo as nossas atenções para a história da educação feminina ao longo dos séculos, recorrendo a autores como Helena Costa Araújo.

No terceiro capítulo, uma vez que o nosso estudo de caso é realizado numa Universidade Sénior, pareceu-nos de máxima importância conhecer a história do surgimento das Universidades da Terceira Idade em Portugal. Para isso recorreremos a estudos já efectuados por Veloso, que nos permitiram conhecer a história e os objectivos das Universidades da Terceira Idade.

Debruçamo-nos ainda, neste terceiro capítulo, sobre algumas correntes teóricas da gerontologia educativa, no sentido de compreendermos as mudanças que acompanham o processo de envelhecimento do ponto de vista físico, psicológico e sociológico. Por fim, abordamos a questão da classe social e vivência da reforma, segundo alguns aspectos da teoria bourdieusiana que considerámos pertinentes para a problematização da relação que os adultos idosos estabelecem com a educação, como, por exemplo, a sua análise sobre os estilos de vida, um aspecto que se relaciona intimamente com os objectivos do nosso estudo de caso.

Num segundo momento, apresentamos o nosso caso empírico – a Universidade Nunca é Tarde para Aprender, UNETPA – assim como os critérios e motivo da sua selecção. Para a concretização da investigação empírica recorreremos a uma metodologia de tipo qualitativo com recurso a inquéritos por questionário e a alguma análise documental.

Após o deambular teórico, apresentado nos quatro primeiros capítulos, focalizamos a nossa atenção no quinto e último capítulo numa Universidade da Terceira Idade fundada em 1987 no Norte do país – a UNETPA. A UNETPA tem como objectivo proporcionar uma melhor

qualidade de vida aos seniores do concelho, oferecendo-lhes para isso um contacto diário com a cultura artística, humanista, científica e tecnológica. Pretende-se também o desenvolvimento das suas capacidades criativas e, sobretudo, permitir aos seus alunos uma maior aproximação a temas que, por variadíssimas razões, não foram abordados noutras alturas das suas vidas. Noutra vertente, mas também importante, pretende-se proporcionar novas formas de socialização entre os alunos, para que assim se possam sentir mais confiantes e activos na sociedade em que se encontram.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

1.1. O analfabetismo em Portugal, uma marca de longa duração

1.1.1. Alfabetização em Portugal nos séculos XIX e XX

A história da alfabetização em Portugal não tem conseguido libertar-se de uma marca de longa duração - a permanência de elevadas taxas de analfabetismo. Ligada a esta marca de longa duração, uma outra, a de que a uma baixa taxa de alfabetismo, corresponde um subdesenvolvimento no plano histórico de Portugal (Candeias, 2004).

Segundo Candeias, esta marca deve-se essencialmente à condição periférica política e económica da sociedade Portuguesa:

“O caso português é, durante mais de um século, segundo dados disponíveis, quer a sua origem seja interna ou externa, um caso singular de dupla periferia no contexto europeu: periferia face ao “núcleo duro” da alfabetização, o Norte e o centro da Europa e periferia face aos limites Sul, Leste e Oeste da Europa, que historicamente foram menos impregnados pela cultura escrita” (Candeias, 2004: 35).

Candeias (2004: 33) refere ainda que, quando comparada com as restantes sociedades da Europa Ocidental pertencentes ao mesmo espaço geográfico e cultural que Portugal, a população portuguesa revela um atraso no que concerne à alfabetização e à escolarização.

Aquando a transição da sociedade portuguesa para a Contemporaneidade a cultura escrita não esteve presente de forma significativa. Podemos constatar tal facto quando fazemos a comparação com as sociedades do Sul da Europa que, em meados do século XIX, apresentavam taxas de alfabetismo muito semelhantes às de Portugal e que a partir de 1875 vêm as suas taxas de alfabetização ultrapassar as taxas portuguesas.

Sem pretensão de fazer comparações entre Portugal e os países da Europa do Norte e Central, que sempre possuíram taxas de alfabetismo mais elevadas, constatamos que, no final do século XIX e no início do século XX, os Países da Europa de Norte haviam cumprido a meta da escolarização de toda a população em idade escolar, facto que não se verificou no nosso país (Candeias, 2004).

Perante tais dados e factos, uma questão é permanentemente colocada, porque é que a construção de uma sociedade apoiada num modo de funcionamento baseado na escrita foi tão lenta em Portugal, quando comparado com outros países e sociedades congéneres.

Algumas das respostas possíveis a esta questão são a periferização face aos processos de modernização e algumas características próprias do tecido social português.

Estudos sobre os processos de alfabetização e escolarização indicam que a estagnação dos valores relacionados com a implementação da escrita, quer na sua vertente de alfabetização quer na sua vertente de escolarização, é perfeitamente paralela à decadência económica de Portugal. Os estudos feitos até hoje afirmam que existem duas fases na construção da literacia na Europa: a Alfabetização e a Escolarização, que reflectem graus de desenvolvimento social, político e educativos diferentes.

Araújo (1994) questiona ainda as razões que levaram a que a expansão da escola de massas em Portugal fosse tão lenta e precária, considerando sobretudo o facto de o estado português ter sido precoce no lançamento da escolaridade primária.

Para Araújo (1994) podemos falar em “precocidade” na intervenção do estado na escola primária, já em 1772, quando são criadas as escolas de “ler, escrever e contar”. Porém, esta escola destinava-se a uma parte específica da população, como os filhos (rapazes) de artesãos urbanos. Para os filhos dos camponeses, os ensinamentos dos párocos eram suficientes.

As declarações de escolaridade obrigatória surgiram em 1835 e 1836. A criação de liceus e das escolas politécnicas de Lisboa e Porto, em 1837, mostram a intervenção do Estado que aqui sublinha o seu interesse num papel mais extenso e activo na educação escolar (Araújo, 1994: 164).

As escolas para raparigas foram criadas em 1790, visto que a lei não seleccionou especificamente o público a que se destinava. Só no reinado de D. Maria I, em 1815, é que entram em funcionamento, mas exclusivamente pelo ensino das mestras.

Tratou-se de uma intervenção significativa do interesse do estado na educação pública das primeiras letras para sectores não pertencentes às classes sociais de maior poder (Araújo, 1994).

Segundo Candeias (2000: 227), é a partir do século XIX que alfabetização e escola se fundem. A escola emergiu como um agente do Poder Central apostado em controlar o que era “necessário ensinar”, tendo em vista a construção de uma sociedade onde cada cidadão fosse um “patriota, ordeiro e organizado”, e “hierarquizado” de acordo com as “rápidas transformações tecnológicas e sociais” que então se operavam, firmadas no “aparelho produtivo e das novas formas de vida emergentes”.

Em Portugal, a “escolarização da criança” desenvolve-se num processo muito lento, que só seria atingido em meados do século XX. O processo de escolarização deverá ser tomado em conta, no quadro de um aumento da procura social do ensino, inscrito na passagem da “cultural oral” para a “cultura escrita”.

Para António Candeias (2001) é importante que a história da Educação tenha feito emergir diferenças entre “processos de Alfabetização” e “processos de Escolarização” e devemos ter atenção às diferenças entre estes dois conceitos. Segundo o autor, a alfabetização tem frequentemente uma origem voluntária e permite que as populações se transformem, mas ao seu ritmo e costumes. Como tal pode originar diferentes níveis de intensidade entre as populações. A escolarização pressupõe resultados mais precisos e rígidos, uniformizando a população, pois são impostos por uma instituição constituída para o efeito, a escola.

Uma leitura atenta do que se tem escrito leva-nos a concluir que os responsáveis directos da Alfabetização e Escolarização das sociedades do Ocidente nos séculos XIX e XX foram os ciclos económicos que acompanharam a expansão europeia a partir do século XVI e, de seguida, a partir do século XVIII, na sequência da revolução industrial. Estes ciclos foram os responsáveis pelas “mutações nos tecidos económicos”, políticos e sociais, dando origem a sociedades mais complexas e sofisticadas que devido à crescente necessidade de gestão e administração acabaram por potenciar a utilização crescente, embora de forma desigual, de “instrumentos conceptuais” poderosos, como a escrita e os números (Candeias, 2001).

O cruzamento entre a reforma protestante e a cultura das luzes, que de maneiras diferentes se traduziram numa racionalização das sociedades que, além de terem potenciado a economia, foram criando uma ideia persistente de responsabilidade e protagonismo individual como base da “cultura do cidadão”. A utilização da palavra escrita aparece, pois, como um instrumento crucial na disseminação e consolidação dos processos sociopolíticos modernos,

quer nos refiramos ao aumento da mobilidade social que acompanha o desenvolvimento do capitalismo contemporâneo, quer aos processos de integração que sustentaram a “cultura do cidadão” que está na base dos regimes liberais do séc. XIX. Por fim, a consolidação do conceito de Estado-Nação nos séculos XVIII e XIX, que resultou na criação e aperfeiçoamento de aparelhos estatais com a função de, por um lado, inculcarem uma base cultural unificadora e geradora de consensos numa tentativa de “nacionalizarem as massas” de forma a criarem homogeneidade, identidade nacional e legitimação política nos segmentos sociais étnica e religiosamente diferenciados que coexistiam nos mesmos territórios e, por outro, instruírem a ordem e a eficiência necessárias para manterem um lugar num contexto extremamente competitivo e tenso como foi a Europa, e depois o mundo, entre os séculos XVI e XX. (Candeias, 2001: 38-40).

São estas as questões que, explicam a razão de ser do rápido progresso de um modo de cultura escrita do Ocidente do século XIX ao XX. Porém, mantém-se uma questão fundamental, perceber porque é que em Portugal as taxas de Alfabetização e Escolarização são baixíssimas quando comparadas como as outras sociedades da mesma época. Ou seja, Portugal mostra uma versão atenuada do processo descrito anteriormente.

Só no século XX é que Portugal atravessa as duas fases de implantação de uma sociedade baseada na escrita. Alfabetização, até 1940, e posteriormente a fase de Escolarização, a partir de 1960, como podemos concluir ao observar os Censos Populacionais remetentes à época.

Podemos reparar ainda mais no atraso de Portugal, em relação aos outros países congéneres, se lembrarmos que a partir do século XIX a Alfabetização torna-se sinónimo de “periferia” e de “atraso”,

“(…) sendo substituída como forma de acesso à cultura letrada por uma escola imposta pelas elites em nome do bem comum, uma escola que nas circunstâncias históricas em que se afirma aparece como um instrumento fundamental de controlo e racionalização do que era necessário ensinar, como um instrumento premonitório e preparador do que se gostaria que fosse o futuro (...)” (Candeias, 2001: 40).

De facto as taxas de Alfabetização mantiveram-se mais baixas que as dos restantes países da Europa do Norte. Na transição para o século XX a taxa de analfabetos mantinha-se em cerca

de 70%. Apesar destes números dramáticos não há uma acção concentrada, nem junto das crianças e adolescentes em idade escolar, nem junto dos adultos, com o objectivo de inverter esta situação.

Até 1940 não existe uma maneira estandardizada de acesso às letras por parte da população portuguesa, o que significa que a entrada no mundo letrado pela escola é apenas uma das muitas vias possíveis. A situação só começou a mudar a partir de 1960 quando começamos a assistir a um verdadeiro processo de escolarização. Se observarmos os Censos Populacionais, podemos ver que a partir desta data as classes de idades mais novas tornam-se substancialmente mais alfabetizadas que as mais velhas.

Apesar de na implantação da I República, o combate ao analfabetismo ser definido como prioritário, é com o Estado Novo que de facto se assiste a uma subida acentuada nas taxas de alfabetismo e de escolarização no seio da população adulta e sobretudo na população infantil e adolescente. Em meados do século XX Portugal atingia uma taxa de 50% de alfabetizados, no total da população, meta que os países de Europa do Norte e de Centro haviam atingido um século antes.

No século XX em Portugal, é notória uma divisão entre uma parte fracamente escolarizada, apenas alfabetizada embora ainda com alta taxa de analfabetismo, e outra parte, escolarizada pelo Estado Novo. Assim concluímos que ao contrário do que geralmente se pensa, foi o Estado Novo e não I República quem escolarizou os portugueses. Tal processo foi muito tardio, como já referido, quando comparado com os outros países do Ocidente, pois apesar de existência de leis sobre a obrigatoriedade escolar desde 1835, estas não eram cumpridas. Aliás, nos últimos anos da I República gerou-se uma acesa polémica sobre o verdadeiro significado de Alfabetização. Para alguns, obrigar os filhos dos camponeses a irem à escola era uma violência. De facto, para muitas camadas da população rural, embora também houvesse camadas da população urbana que continuavam analfabetas, a escola continuava a apresentar-se como um projecto distante, ambicioso e como tal pouco acessível em termos de mobilidade social. A cultura escolar era um factor heterogéneo, desarticulado e sem utilidade imediata para o quotidiano de uma parte significativa da população.

Araújo (1994) salienta que, no que concerne à questão da divisão dos géneros, a declaração de escolaridade obrigatória de 1836, parece dirigir-se a uma criança universal, que

socialmente não era construída a partir de papéis sociais diferentes. No entanto, não há qualquer menção às raparigas, nem aos currículos que a sociedade do século XIX distribuía de acordo com o género. Para a autora,

“Vale a pena mencionar que a reforma de 1844, que novamente declara a intenção Estatal no lançamento da escolaridade obrigatória e onde as escolas para raparigas são já mencionadas, num capítulo à parte, considerando a educação feminina como “educação especializada”. É necessário esperar pelas reformas de 1870 e de 1878 para ver escrito que a escola de massas se destina tanto a rapazes como a raparigas” (Araújo, 1994: 164).

Segundo Ramos (1988) a igreja portuguesa no século XIX também desempenhou um papel no ensino. A igreja dedicou-se essencialmente ao ensino popular, a chamada “Educação do Povo”, o objectivo da igreja era a “salvação da gente” a educação moral do povo. Em 1866, 20% dos professores primários eram sacerdotes católicos. Os padres assumiam um papel de representantes do Estado. Durante o século XIX, os párcos colaboravam nas eleições, nos recenseamentos, na cobra de impostos e davam a conhecer as decisões dos corpos administrativos, por exemplo, na hora da missa ou afixando-as na porta. Várias vezes o Estado pediu o auxílio da igreja para divulgar a causa da educação primária. Contudo, o objectivo nunca foi a de iniciação do povo nas técnicas de leitura, mas sim uma catequização do povo, como podemos constatar na seguinte passagem:

“De facto, a Escola é um lugar recente da alfabetização e, mesmo durante a sua instalação em larga escala no século XIX, nunca foi o único, embora se tenha vindo a tornar o mais importante. A aprendizagem das letras desenvolveu-se, no passado, em vários contextos sociais, como fossem o grupo de amigos, a família, a comunidade religiosa, o ofício, o exército” (Ramos, 1988: 1100).

Na acção desenvolvida junto às camadas populares, a alfabetização não era encarada como uma aprendizagem da leitura e da escrita, moviam-na sobretudo objectivos de aculturação e de endoutrinamento.

Os centros urbanos eram desde logo, meios mais favoráveis à aprendizagem. Porém, no meio rural a densidade de padres e outros técnicos de escrita, como os escrivães, facilitam um pouco mais o encontro com a cultura letrada.

A lei de 1844 foi a primeira onde se previam penas para os pais que descurassem a educação literária dos filhos. No entanto, não eram penalizados aqueles que não tivessem uma escola num raio de 2,5 km de sua casa. O que, como é de esperar, não abrangia grande parte dos portugueses, pois em 1849, existia apenas uma escola em cada quatro freguesias. Mais um facto que contribui para o grande número de analfabetos da época.

Apesar das importantes diferenças de escolarização entre sexos, o ensino das meninas cresce de forma lenta e constante, apontando para uma adesão progressiva da população do País ao ensino do sexo feminino. Tal facto também se deve às lutas das mulheres, principalmente das que viviam nas áreas urbanas, que lutaram pela sua igualdade com os homens.

Em 1919, surgem as primeiras escolas mistas em Portugal. Este tipo de ensino foi duramente criticado por muitos, pois diziam ser prejudicial para a formação da mulher. Defendiam que a coeducação levava ao desaparecimento de raparigas habilidosas pois estas não aprendiam labores, que o trabalho mental era demasiado para as mulheres, que promovia a libertinagem e promiscuidade sexual, que as mulheres desta forma estavam sujeitas à linguagem obscena dos rapazes e que este ensino misto iria levar a uma semelhança entre os sexos, o que por sua vez conduziria à formação de uma nação fraca. Sob a tantas críticas e desagradados a coeducação é abolida em 1927, e só se volta a falar em tal tipo de ensino em 1933.

Desde a segunda metade do século XVIII que Portugal experimenta um progressivo atraso em relação aos principais parâmetros de desenvolvimento das nações do centro da sociedade industrial moderna. Uma das principais soluções para combater esse atraso sempre foi encontrada na Educação, visto que, mais do que o atraso económico nacional, o atraso educativo foi percebido como a causa do crescente subdesenvolvimento nacional. Os lamentos sucederam-se desde final do século XVIII, percorrendo todo o século XIX e só sendo abafados durante o primeiro quartel do Estado Novo. Só nos finais da década de sessenta do século XX, é

que se volta a ampliar e institucionalizar a ideia de “crise” da escola, tendo existido até à data de hoje, embora, na minha opinião, sem sucessos, uma reconfiguração do campo educativo.

Este atraso em anos passados tem, obviamente,

“(…) repercussões evidentes nas qualificações dos portugueses dos nossos dias, tendo implicações quer nas fracas taxas de produtividade dos trabalhadores portugueses, que são em média menos letrados que os seus colegas europeus, americanos e asiáticos, quer nas fracas taxas de rendimento escolar da generalidade dos alunos portugueses, cujas famílias não têm, nem podem ter, um capital cultural comparável ao dos seus colegas de sociedades em que a escolarização universal é um dado adquirido há bem mais de um século” (Candeias, 2004: 44).

Para Araújo (1994) é sobretudo a situação estrutural de cada estado-nação no sistema mundial que pode explicar a altura em que o mesmo terá recorrido à escola de massas. Como já foi referido anteriormente, os poderes dominantes no sistema mundial do séc. XIX, como Inglaterra e França, recorreram à escola de massas mais tardiamente, enquanto nos países com menor poder de intervenção, o recurso à escola de massas foi precoce. Do ponto de vista de Araújo os países responderam com a criação e expansão da escola de massas como resposta às derrotas militares, ou à ineficiência de políticas cujo objectivo era o de industrializar o país ou ainda a tentativas falhadas de levar o país a uma posição proeminente no contexto das relações mundiais. “É a construção da nação, a construção do espaço político que se pretendeu atingir com a criação e expansão da escola de massas, de forma universal” (Araújo, 1994: 165-166).

Araújo (1994), acrescenta ainda que as razões que levaram a que a expansão da escola de massa em Portugal, fosse tão lenta e precária, residiram no facto de o Estado, embora autónomo, enfrentar na época problemas de legitimação e procurar referenciar a sua acção pelos processos seguidos nos países centrais. Porém estes não podiam ser comparados com Portugal pois possuíam sociedades com traços totalmente diferentes.

Araújo, fala de um trabalho de Sousa Santos, em que este sublinha traços das sociedades relacionados com a heterogeneidade dos lugares estruturais, como o “espaço doméstico” e o “espaço de trabalho”. Para o autor, “influência do ‘espaço de trabalho’ em Portugal não foi tão forte como nos países centrais onde submeteu à sua lógica o ‘espaço doméstico’ e o ‘espaço da cidadania’ (Araújo, 1994: 171). Segundo Araújo, Santos realça o facto de em Portugal a

modernização do 'espaço da cidadania' se antecipar da do 'espaço de trabalho', o que não se verificou, por exemplo, na Inglaterra. Assim, a tentativa por parte do Estado em pôr as suas marcas na sociedade portuguesa, com o seu papel cultural e educativo foi "bloqueada" pela forte heterogeneidade dos diferentes espaços culturais da sociedade portuguesa, que com as suas "autonomias relativas" condicionaram a expansão da escola de massas em Portugal (Araújo, 1994: 172).

A autora acrescenta ainda, como factor para o lento desenvolvimento da escola de massas em Portugal, as práticas de patriciato e manipulações políticas, herdadas do Antigo Regime, mas que na época ainda se mantinham.

1.2. A erosão do conceito de Educação de Adultos e a fragmentação do sector

1.2.1. A Educação de Adultos em Portugal até ao 25 de Abril

O surgimento da Educação de Adultos em Portugal teve essencialmente um carácter formal, com a Campanha Nacional de Educação de Adultos em 1953-1958 e os Cursos de Ensino Primário Supletivo para Adultos em 1958-1959. Ambos com um modelo de educação escolar tendo em vista a obtenção de uma certificação.

Durante a 1ª República, surgem vários movimentos associativos, mas que depressa são abafados pela instauração do regime ditatorial que via com "maus olhos" todo o tipo de associativismo fazendo, desta forma, com que a Educação de Adultos se acanhasse e até atrofiasse.

A partir de 1926, e talvez sobretudo a partir de 1933 (data da Constituição Política do Estado Novo), o associativismo e a educação popular, que predominaram na 1ª República, sofreram grandes restrições. O regime apostou no corporativismo e criou as Casas do Povo em 1933 e as Casas do Pescadores em 1937, numa pequena tentativa para dinamizar a educação popular, sujeita a apertado controlo. Estas virão a conceber e a participar em algumas iniciativas fundamentalmente a partir do Plano de Educação Popular de 1952, lançado pelo primeiro-ministro de então, Pires de Lima, que tinha como principal objectivo o combate ao analfabetismo. Todas estas iniciativas eram sempre conduzidas e impulsionadas pelo poder

central, em que os cidadãos tenham autonomamente assumido iniciativas próprias de substância, o que de resto caracterizou outras iniciativas do regime.

Entre 1930 e 1950, a alfabetização de massas foi colocada em segundo plano. Tanto a Assembleia Nacional como a Câmara Corporativa e outros intelectuais afectos ao regime, revelavam apenas preocupação com a criação de elites qualificadas em detrimento da necessidade de ensinar o povo a ler.

Com a entrada de Portugal na Organização Europeia de Cooperação Económica, depois da II Guerra Mundial, o regime foi forçado a uma pequena abertura ao exterior devido à apresentação regular de relatórios sobre o estado económico e cultural do país. Como consequência houve uma necessidade da parte dos governantes em tentar pôr fim ao analfabetismo existente no nosso país. Como estratégias no combate à alfabetização estabelecem-se o Plano de Educação Popular, pelo ministro Pires Lima e a Campanha Nacional de Educação de Adultos. Na falta de formadores especializados, “estes cursos eram ministrados por professores primários ou regentes escolares, sem qualquer especialização para educar adultos. O tipo de ensino proposto era o mesmo da escola tradicional, burocrático e centralizado, com estratégias rígidas, e sem alterações de currículos” (Barbosa, 2004: 158).

Estas estratégias levaram a uma pequena diminuição do analfabetismo, mas estavam ainda muito longe de ser um êxito. Porém alguns aspectos positivos são de salientar tal como defende Licínio Lima,

“no domínio da formação escolar dos adultos, o panorama só foi diferente e ultrapassa a mediocridade com o Plano de Educação Popular e a Campanha Nacional de Educação de Adultos que embora concebida e realizada através do mesmo padrão centralista e com um contributo poderoso do Estado deixou em aberto algumas iniciativas que tiveram algumas repercussões positivas até ao 25 de Abril” (1988: 61).

Em 1968, surge a primeira acção inovadora, aquando a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório de Ensino Secundário. Estes cursos eram destinados a adolescentes e a adultos maiores de 18 anos, devendo realizar-se fora dos horários normais e poderiam ter planos de estudos adequados (Barbosa, 2004: 159).

A Educação de Adultos foi, até aqui, sempre deixada para segundo plano, só mais tarde com a chegada de Veiga Simão a Ministro da Educação, é que foi alvo de algum interesse. Para tal inovação, a estrutura do ministério sofre algumas alterações, sendo criada a Direcção Geral de Educação Permanente onde se estabelece o direito à educação para todos, sem distinção. “(...) importa agora conseguir plenamente aquele objectivo e reestruturar os cursos de educação básica para adultos tendo sobretudo em vista estripar o analfabetismo, que se situa principalmente no grupo etário superior aos 40 anos, e promover a elevação educacional do povo português” (Barbosa 2004: 160).

1.2.2. Do 25 de Abril aos nossos dias

Com a revolução de 25 de Abril “vive-se um período de euforia, marcado pela esperança de uma sociedade nova, pela mobilidade, pela generosidade e pela espontaneidade, na aposta inovadora e na conquista de novos espaços sociais de participação” (Barbosa, 2004: 161). Aliado a estes sentimentos encontra-se ainda em fase de implementação a Reforma de Veiga Simão. Tudo isto deu azo a uma explosão de campanhas populares de alfabetização levadas a cabo pela população que sonhava por uma mudança nas suas condições de vida. Em simultâneo surgem ainda associações impulsionadas por forças políticas e sociais, porém, estas apenas procuravam o poder sem se preocupar com os interesses da população, tal como veio a acontecer com o Movimento da Forças Armadas (MFA).

Contudo, com o passar do tempo e do entusiasmo do povo sentido na altura da revolução, todas estas associações populares acabam por se desvanecer. É nesta ocasião de desânimo que se dá a reorganização da Direcção Geral da Educação Permanente (DGEP), criada por Veiga Simão, “a DGEP procura promover uma política de Educação de Adultos, adequada às necessidades dos vários tipos de populações. Neste sentido, procura auxiliar, financeiramente e pedagogicamente, os projectos implementados pelas associações locais, potenciando o desenvolvimento da intervenção sócio-educativa” (Barbosa, 2004: 162). Porém, mais uma vez, após esta fase de grande participação e empenhamento da sociedade civil, a Educação de Adultos torna a enfraquecer e a estagnar, talvez pela falta, até à data, de uma política pública e global de Educação de Adultos.

A instabilidade vivida na Educação de Adultos só começa a parecer ter um fim quando em 1979, a Assembleia da República aprova a Lei-Quadro sobre a eliminação do analfabetismo e a educação de base de adultos (Lei nº 3/79). Estas directivas vêm no seguimento das recomendações da UNESCO, nomeadamente da conferência realizada em Nairobi em 1976, sem esquecer as conferências de Tóquio (1972), de Montreal (1960) e de Elsinore (1949) que insistentemente incutiam a integração da Educação de Adultos no seio do próprio sistema de educação nacional.

Com esta tomada de decisão, são lançadas em Portugal orientações na tentativa de dar corpo às resoluções emanadas das várias conferências internacionais da UNESCO, na medida em que era necessário desenvolver as possibilidades da Educação de Adultos no contexto de sistemas integrados de educação. A educação deveria responder às necessidades e ambições do homem contemporâneo, e, por isso, deveria passar de institucional a funcional, objectivo que só se poderia atingir através da execução de um sistema funcional de educação permanente. O Governo fica, assim, encarregado de elaborar, em seis meses, o Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos. É, então, criado o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA), responsável pela elaboração de um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA). Este é elaborado por Alberto Melo e a Direcção Geral de Educação Permanente, em colaboração com outras entidades.

Uma das principais directrizes para a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos é a própria definição de Educação de Adultos explicitada na UNESCO aquando a Conferência de Nairobi (1976):

“A expressão ‘Educação de Adultos’ designa a totalidade dos processos organizados de educação, quer sejam formais, ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades, e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram ainda as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural equilibrado e independente” (PNAEBA, 1979: 9).

Desta forma, e considerando sempre as recomendações dos organismos internacionais e principalmente a realidade portuguesa, o PNAEBA definiu os seguintes objectivos principais:

“o desenvolvimento cultural e educativo da população, tendo em vista a sua valorização pessoal e a sua progressiva participação na vida cultural, social e política; assegurar, de modo permanente, a satisfação das necessidades básicas de educação formal e informal, de adultos, através da implementação gradual, em todo o país, de um sistema regionalizado que assegure a mobilização e participação das populações, coordene a utilização de todos os recursos educativos e constitua o embrião de um sistema de educação permanente; assegurar as condições para que todos os adultos que o desejem tenham acesso à alfabetização e, progressivamente, aos vários graus da escolaridade obrigatória; assegurar a melhoria da qualidade pedagógica das acções de alfabetização e de educação de base dos adultos” (PNAEBA, 1979: 84).

Sendo um dos objectivos principais deste Plano a educação base que, por sua vez, tem como uma das suas componentes a alfabetização, este reconhece três fases fundamentais para uma política de educação de base:

“a) Acção cultural oral pré-alfabetização: antes de uma população analfabeta aprender a ler, escrever e calcular, e por ventura bem mais importante do que isso, é que seja habilitada a observar, pensar, raciocinar, exprimir-se, agir; b) Alfabetização (sentido restrito): a aprendizagem, no quadro da conscientização, dos instrumentos de leitura, escrita e cálculo, em que a decifração de alguns símbolos prolonga a decifração do mundo; c) Post-alfabetização: consolidação e desenvolvimento dos resultados obtidos nas fases anteriores, sob pena, como a experiência o demonstra, de os recém-alfabetizados recaírem em formas diversas de analfabetismo (analfabetismo regressivo, funcional, etc.)” (PNAEBA, 1979: 10).

Contudo, e tal como está presente na definição de Educação de Adultos explicitada pela UNESCO, quando falamos de um Plano de alfabetização de adultos esta não se pode reduzir à simples conquista das letras e dos números, deve sempre ter em conta práticas que fomentem o desenvolvimento da autonomia e participação dos sujeitos na vida comunitária, assim no PNAEBA as actividades de educação de adultos imergem na

“exploração, na descoberta e na pesquisa organizada do meio físico e social dos participantes e não na aprendizagem de técnicas ou mnemónicas alheias à prática controlável por eles. Particularmente no domínio da alfabetização, devem procurar,

situando-se no terreno próprio dos participantes, o seu descondicionamento e a valorização das suas capacidades” (PNAEBA, 1979: 103).

O PNAEBA deveria ser executado em 10 anos, dividido em duas fases, com uma avaliação intermédia. A primeira fase constituía 7 programas fundamentais: a criação e instalação de um Instituto Nacional para a Educação de Adultos, este instituto tinha atribuições específicas e possuía um estatuto de autonomia administrativa e financeira (PNAEBA, 1979: 111-112); a organização de uma rede de Centros de Cultura e Educação Permanente, era uma inovação do plano, tinha como base as Casas do Povo do país, estas seriam usadas como “centros de suporte das acções de divulgação, animação, e desenvolvimento sócio-cultural e de acções educativas de adultos” (PNAEBA, 1979: 123); o desenvolvimento de Programas Regionais Integrados, pretendia-se desenvolver uma educação de adultos que contribuísse para o desenvolvimento equilibrado das comunidades locais; a Alfabetização e Educação Básica Elementar, devido ao elevado analfabetismo as intenções deste programa era reduzir até 10% a taxa de analfabetismo até ao fim da década; a Melhoria e Incremento do Ensino Preparatório para Adultos e o Apoio à Educação Popular e Acções na Emigração, neste último programa é notória a preocupação com a discriminação sofrida pelos emigrantes, insegurança face ao emprego nos países onde vivem, falta de acesso à cultura e à educação, dificuldades linguísticas ou socioeconómicas, o choque cultural, entre outras. “No entanto, apesar das expectativas criadas, a execução deste Plano ficou muito aquém das expectativas, não se chegando à realização da segunda fase proposta e mesmo os objectivos propostos para a primeira fase de execução, não chegaram a ser logrados por falta de vontade política” (Barbosa, 2004: 165).

Para a elaboração deste Plano era fundamental o apoio de várias entidades tais como as associações de educação popular, associações culturais e recreativas, cooperativas, organizações populares de base territorial, organizações sindicais, comissões de trabalhadores e de moradores entre outras. As associações locais têm um forte dinamismo socioeducativo no desenvolvimento de programas e acções de educação popular de adultos, pois promovem

“actividades de carácter cultural e educativo que possibilitam a aprendizagem colectiva das relações entre os indivíduos, os grupos sociais e o meio em que vivem; fomentam a criação de cursos escolares específicos para adultos, nomeadamente a alfabetização, como base para uma ininterrupta educação e formação cultural dos cidadãos; organizam

actividades colectivas ou individuais destinadas à recolha e ao estudo de temas de interesse local, tendo também em vista a protecção do património cultural da região” (PNAEBA, 1979: 45).

Porém, “os apoios às associações foram insuficientes e limitaram-se praticamente à alfabetização” (Barbosa, 2004: 165).

Como se pode observar, o PNAEBA é muito forte no que diz respeito a metodologias e instrumentos pedagógicos valorizando as condições e os meios de vida dos sujeitos implicados no processo educativo, as suas necessidades educativas e culturais, a sua experiência de vida, resultando a aprendizagem/formação na interacção entre teoria e prática, assentando esta na base do “aprender a aprender”. Este Plano não contemplou somente a intenção de resolver a questão do analfabetismo, mas também a valorização pessoal dos adultos e sua inserção na vida cultural, social e política de modo a construir uma sociedade mais democrática e independente.

Em 1984 é encomendado um relatório à OCDE para a preparação da Reforma do Sistema Educativo Português, este relatório refere alguns aspectos pertinentes dando conta da situação do sistema educativo e da educação de adultos em Portugal. Um dos aspectos mais flagrantes a referir deste relatório é o grande fosso que existe entre o norte e o sul e o litoral e o interior, existe ainda uma grande diferença consoante as características etárias, profissionais e culturais da população. No que diz respeito aos programas educativos verifica-se também o mesmo panorama. “Os programas privilegiam a teoria, em detrimento da prática levando, cada vez mais ao desfasamento entre os saberes académicos e as reais condições de vida. A educação é vista, não como condição de desenvolvimento integral mas, como ‘trampolim’, para ascender a uma nova condição social identificada (...) (Barbosa, 2004: 167).

O período de 1985 a 1995 em Portugal ficou marcado no campo da educação e mais especificamente no campo da Educação de Adultos pela aprovação no Parlamento da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), pela adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia e pela iniciativa do governo em renovar o sistema educativo.

Com a publicação da LBSE em 1986, “assiste-se a um novo retrocesso na conceptualização (e afirmação) da EA em Portugal” (Melo *et al.*, 1998: 36). Analisando a Lei de

Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) podemos constatar que a Educação de Adultos continua a ter um tratamento secundário e desvalorizado. Ou seja, a Educação de Adultos só é abordada através de “ensino recorrente de adultos” (art. 23), da “educação extra-escolar” (art. 26) e da “formação profissional” (art. 22), existindo portanto,

“um tratamento articulado dos diferentes contextos educativos formais e não-formais e das diferentes práticas que se inserem dentro do conceito alargado de Educação de Adultos, parecendo traduzir, por conseguinte, uma não valorização deste campo. Ou seja, se não se verificasse essa desvalorização, o articulado da lei de bases teria enfatizado a importância da Educação de Adultos para o desenvolvimento do sistema educativos no seu todo, para o desenvolvimento global de cada cidadão no seu país, bem como a consagração efectiva do direito à educação de todos, dando-lhe um tratamento diferente como, por exemplo, um lugar de subsistema dentro do sistema educativo e não dispersando-a pelo ensino recorrente de adultos e pela educação extra-escolar” (Veloso, 2004: 197).

É de facto, incontestável que a LBSE não tem em consideração a concepção nem o papel da Educação de Adultos presente no PNAEBA e até mesmo nas Recomendações Internacionais sobre Educação de Adultos provenientes das Conferências Internacionais promovidas pela Unesco.

Desta análise feita da LBSE podemos então concluir que mais uma vez é dada à Educação de Adultos um carácter escolarizante, pois descarta aspectos fundamentais tais como “a qualidade de vida dos indivíduos e o desenvolvimento integral e integrado das comunidades” (Barbosa, 2004: 169) e a educação e cultura popular referida como fundamental no PNAEBA.

Talvez numa tentativa de redenção do tratamento que a Educação de Adultos sofreu da LBSE, em 1988 surge uma intenção política de reforma do sistema educativo. Para tal forma-se um grupo de trabalho que elabora uma proposta acerca de diferentes aspectos da educação, nomeadamente da educação de adultos. Na parte inicial deste relatório o grupo de trabalho efectuou um diagnóstico da situação da Educação de Adultos em Portugal para posteriormente numa segunda parte, propor um conjunto de políticas inovadoras. As linhas políticas orientadoras vão ao encontro das do PNAEBA visto que alguns dos elementos do grupo de trabalho, como é o caso de Alberto Melo, presidente da DGEP, estiveram também implicados na elaboração do PNAEBA.

“Os autores propõem e defendem uma perspectiva ampla da educação de adultos, dentro da linha humanista-comunitária, com um forte ênfase na articulação entre educação e democracia e apostando, sobretudo, na intervenção sócio-educativa, sem no entanto, menosprezar as outras vertentes da educação de adultos” (Barbosa, 2004: 171).

É a partir desta proposta que a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) realiza uma proposta final.

No entanto, embora “este documento apresente propostas coerentes e de execução viável, tendo em conta a situação da realidade portuguesa” e se apresente como “um projecto coerente e consistente, fundamentado cientificamente, com uma filosofia de acção implícita e com enquadramento jurídico” (Barbosa, 2004: 172) foi mais uma vez, um projecto que ficou por terra, desacreditando a educação de adultos em Portugal.

Em 1990 a taxa de analfabetismo da população portuguesa era de 13% e foi neste período que surgiu o Programa Operacional de Desenvolvimento de Educação para Portugal (PRODEP). Sendo Portugal um país com os níveis económicos e educativos inferiores à média comunitária, este programa tinha como objectivo alfabetizar e proporcionar a educação básica com vista a uma possível qualificação profissional. Esta formação é destinada a indivíduos com idades compreendidas entre os 14 e os 45 anos que não possuam a escolaridade obrigatória, desempregados ou em emprego precário. “A formação deverá integrar uma vertente teórica geral e uma vertente técnico-prática, que possibilitem a ligação do mundo do conhecimento com o mundo do trabalho” (Barbosa, 2004: 175).

Com as eleições legislativas de 1995, há uma viragem do país à esquerda. Após dez anos de governos do PSD, liderados pelo Professor Cavaco Silva, o PS venceu as eleições com maioria relativa, tornando-se o Engenheiro António Guterres o novo primeiro-ministro de Portugal. Com a chegada deste governo socialista a Educação de Adultos passa a fazer parte dos seus objectivos de intervenção. Um dos sinais da vontade demonstrada por este partido em mudar a situação da educação de adultos em Portugal foi a criação de um Grupo de Trabalho composto por Alberto Melo (coordenador), Ana Queirós, Luís Rothes, Lucília Salgado e Mário Ribeiro, tendo como objectivo determinar a situação e apontar soluções para a Educação de Adultos em Portugal. “Este grupo é tutelado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da

Solidariedade Social. Durante o ano de 1998, este grupo promoveu estratégias de auscultação, participação e negociação com todos os actores sociais e institucionais envolvidos na Educação de Adultos” (Barbosa, 2004: 195).

No final de 1997, o Grupo de Trabalho apresenta um relatório intitulado “Uma aposta educativa na participação de todos”, onde era proposto entre outras coisas a criação de uma “Agência Nacional de Educação de Adultos”. Esta agência seria um organismo especializado e responsável pela Educação de Adultos em Portugal, “uma estrutura exclusiva à EA que, dada a natureza muito específica deste sistema educativo, deverá abrir-se a uma participação alargada de organismos governamentais e não-governamentais (dos níveis central regional e local), e de diversos profissionais empenhados exercendo, designadamente, funções docentes” (Melo *et al.*, 1998: 58). A ANEA compreenderia um Corpo Técnico, constituído por funcionários do Ministério da Educação, um Conselho Nacional composto por representantes dos ministérios e por alguns organismos de âmbito nacional e de natureza não-governamental. A ANEA actuaria através da sua equipa central, de uma rede de Coordenadores Regionais de EA e de Organizadores Locais de EA, e teria missões tais como: gerir o Fundo de Desenvolvimento da EA; assegurar a alfabetização e a literacia básica; promover directa ou indirectamente a educação nas suas diferentes vertentes como técnica, científica, cívica e artística, numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida; apoiar estruturas e processos de Intervenção cívica; constituir uma rede nacional de EA; estimular o surgimento de associações locais de animação, educação e desenvolvimento local; garantir a oferta de formação de formadores, entre outros (Melo *et al.*, 1998: 59-61).

Tendo em conta os baixos níveis de escolarização, a elevada taxa de analfabetismo e a necessidade urgente de implantar um sistema de educação e formação de adultos para dar resposta às exigências da sociedade do conhecimento, foi constituído o Grupo de Missão para o desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, por decisão conjunta do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Segurança Social (Melo, 2001: 105). Para a criação de uma agência nacional, o Grupo de Missão solicitou à Universidade do Minho, mais especificamente à Unidade de Educação de Adultos um estudo para a criação de um modelo institucional para essa agência (Lima *et al.*, 1999: 9).

Tomando como principais documentos de referência o Documento de Estratégia publicado em Abril de 1998, a Resolução do Conselho de Ministros, nº 92/98, de 25 de Junho, os Documentos internos produzidos pelo Grupo de Missão e naturalmente, tendo em conta a Lei de Bases do Sistema Educativo assim como os principais normativos aplicáveis ao sector (Lima, 1999: 13), foi então apresentada a proposta de um modelo institucional para uma estrutura de desenvolvimento e coordenação da Educação e Formação de Adultos. Esta proposta foi elaborada por Licínio Lima, Almerindo Afonso e Carlos Estêvão, partindo das suas interpretações dos documentos de referência e das orientações genéricas que lhes foram dadas, integrando críticas e sugestões. O estudo contempla essencialmente uma análise crítica do passado recente e sobretudo a ausência de vontade política, evidenciada pela não criação de uma estrutura nacional de desenvolvimento e de coordenação, conjecturada e defendida há já duas décadas. (Lima *et al.*, 1999: 14).

A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) seria:

“um instituto público dotado de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, com atribuições nas áreas da promoção, do financiamento, do acompanhamento e avaliação, da validação e certificação, da investigação e difusão, de programas e de projectos de educação e formação de adultos, designadamente nos domínios da alfabetização e literacia básica, do ensino recorrente, da promoção educativa e da formação para o trabalho numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida, da intervenção cívica, da animação socioeducativa e do desenvolvimento comunitário” (Lima *et al.*, 1999: 58).

Apesar de contribuir para a valorização de um sector que se encontrava escolarizado, disperso e marginalizado, pelo menos entre 1985 e 1995, como já analisado anteriormente, o Decreto-Lei nº 387/99 de 28 de Setembro, cria uma Agência mais limitada do que se fazia prever nas propostas do Grupo de Trabalho e da equipa da Universidade do Minho. Constata-se uma restrição do campo da Agência, ao nível da política global e coerente para a educação e formação de adultos, bem como a não contemplação de áreas como a educação para o trabalho e para a cidadania, animação socioeducativa e desenvolvimento comunitário (Veloso, 2004: 215-216).

Através do Decreto-Lei nº 389/99, artigo 18, o Grupo Missão é extinto e passa as suas responsabilidades para a ANEFA. Dos feitos executados pela ANEFA destaca-se a implementação de um Sistema Nacional de Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências e a construção de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC). Destaca-se também a criação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA), estes destinam-se a adultos com idade superior ou igual a 18 anos, sem escolaridade básica, sem qualificação profissional e desempregados.

Os cursos EFA e as acções para o Reconhecimentos de Competências adquiridas ao longo da vida encerram essencialmente adultos ainda em vida activa, as actividades dos cursos desenvolvidos pela ANEFA não contemplam os adultos que estão fora da vida activa, o que nos leva a concluir que, mais uma vez, o adultos mais velhos e com menos instrução continuam a ser excluídos da educação e formação de adultos, continuando a Educação de Adultos a ser “dominada pela necessidade de dar resposta educativa aos jovens em idade escolar que o sistema escola ‘rejeita’ “ (Lima, 1988: 69), esquecendo-se das necessidades educativas e culturais dos mais velhos.

Em 2002 a ANEFA foi extinta, tendo sido transferidas as funções para a Direcção Geral de Formação Vocacional.

A partir de 2003 houve uma degradação progressiva em matéria de política de orientações entregue à rede de centros. Transformou-se processos educativos ricos e diversificados, em simples processos centrados na certificação independentemente da eficácia do processo ou transformações positivas que devia proporcionar aos adultos (Fragoso, 2005: 2).

Em 2005, foi eleito um novo Governo Socialista e o discurso em matéria de certificação mudou mais uma vez. Foi criado um novo programa para atender os adultos denominado "Novas Oportunidades" e foi anunciada uma nova agência denominada Agencia Nacional para qualificação (ANQ) para substituir a DGFV.

Surgiram novos e fáceis discursos com base em qualificações. A Estatística mostrou o baixo nível de qualificações da População de Portuguesa, daí, o Governo pretender qualificar, até 2010, 1 milhão de Portugueses. Abolindo inclusive a lei que obrigava as instituições a passarem por um processo de acreditação prévia, que lhes permitiria certificar os adultos, de

forma a tornar o processo mais rápido. Como se pode observar consultando o site da ANQ, em 2006, existiam 270 novos centros de RVCC. Para Janeiro de 2007 foi previsto o alargamento dos processos ao nível do ensino secundário (12º ano), para o qual já haviam sido elaborados e apresentados os referenciais de competências com que os centros seleccionados iriam iniciar os processos de reconhecimento a este nível. Em 2007, contava-se com 269 novos centros de Novas Oportunidades, a maioria deles em escolas secundárias. Houve um grande incremento também dos cursos EFA.

Em 2008 existiam 259 centros de Novas Oportunidades, com quase 130 000 alunos inscritos em cursos de dupla certificação de nível secundário. Número que tem vindo a aumentar pois no ano lectivo de 2009/2010 existem cerca de 150 000 alunos inscritos. Até Março de 2010 encontravam-se 454 centros de Novas Oportunidades em funcionamento no País, menos um centro que em 2009.

Nesse sentido, subsiste alguma preocupação pois existe uma contradição crucial na estratégia governamental, para a implantação do referido ensino, pois o êxito destas inovações, que vieram a partir da ANEFA, tanto de ofertas formativas, como de CRVCC, deveu-se, sobretudo, ao facto de a sua aplicação estar a cargo de organizações, predominantemente de natureza cívica e solidária, com grande experiência no trabalho de base comunitária. O substancial alargamento que se tem verificado, teve lugar em diversas instituições como: escolas secundárias ou sedes de agrupamento da rede pública; nos centros de formação do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e em grandes empresas. O que leva a uma certa preocupação: “qual será o resultado final, quando inovações como estas são introduzidas, de forma algo forçada, em instituições em geral nada inovadoras, e elas próprias ainda por inovar?” (Melo, s/d: 13).

Os Centros foram implantados por entidades públicas e privadas, com abrangência local, regional ou nacional, que se candidataram e foram acreditadas pelo Sistema Nacional de Creditação de Entidades, constituindo-se num meio que permite aos adultos que o pretendam, melhorar os seus níveis de certificação escolar e qualificação profissional, bem como a continuação de processos subsequentes de formação contínua, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Rothes (2005: 343), ao fazer a releitura da Portaria nº 1082^a, de 05 de Setembro de 2001, afirma que os centros são encarados como espaços privilegiados de mobilização dos adultos e de excelência para aplicação de metodologias de reconhecimento e

validação de competências. O público-alvo são os sujeitos com mais de 18 anos, que sejam: empregados, desempregados, homens, mulheres, que não possuam o 6º ou 9º ano de escolaridade.

O sistema concretiza-se em três níveis correspondentes aos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, conferindo aos candidatos uma certificação escolar equivalente aos respectivos ciclos, abrangendo as quatro áreas de competências. São elas: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática da Vida (MV), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE).

O acto formal da validação de competências só pode ser feito por uma entidade devidamente autorizada como Centro de RVCC, previsto nos artigos de nº 03 e 07 da portaria 1082-A, de 2001. A concretização da avaliação dá-se por meio de um júri de validação de todas as competências apresentadas pelo adulto que, através do Dossiê pessoal construído autonomamente pelo formando, dá demonstração da autonomia do candidato. Os pretendentes a esse serviço apresentam uma solicitação onde fica registado o pedido de validação de competências, em função do referencial de competências e do estabelecido nos artigos 7 e 8 da portaria referida.

O júri de validação é constituído pelo profissional do RVCC que acompanhou o adulto ao longo do processo de reconhecimento de competências, pelo formador ou formadores de cada uma das áreas de competências e por um avaliador externo, devidamente credenciado pelo Ministério da Educação e Segurança Social e do Trabalho. O processo de reconhecimento não tem tempo definido, depende da demonstração da autonomia do candidato.

Resumindo, depois desta breve análise podemos concluir que a Educação de Adultos embora tenha sofrido ao longo do tempo variadíssimas reformas políticas, mostrando-se algumas delas bastante positivas, esteve sempre sujeita a avanços e retrocessos o que fez com que ainda nos nossos dias não tivesse encontrado o seu rumo existindo uma grande distância entre a teoria e a prática. É, actualmente, salvo poucas excepções, uma educação promovida pelo Estado, caracteriza-se essencialmente por valorizar e dar ênfase à educação e formação profissional, tendo em vista apenas o mercado de trabalho descurando completamente os interesses e necessidades dos adultos. É também uma Educação de Adultos destinada quase

exclusivamente a jovens adultos e adultos em idade activa, excluindo todos os adultos que já usufruem da reforma. Ou seja, é uma educação direccionada para

“programas de formação de recursos humanos, de formação profissional e de produção de capital humano, os quais têm visado, maioritariamente, sectores muito específicos da população activa tendo em vista a qualificação de mão-de-obra e a criação de ‘vantagens competitivas’ ao nível da economia. A formação para a democracia, para a participação cívica e a autonomia, para os direitos humanos e a tolerância, para o ambiente, a saúde, o património...representa hoje um vector essencial em termos de solidariedade social e educativa e de democratização da democracia” (Lima, 1996: 66).

Lima (2007: 20), acrescenta ainda que esta educação de adultos só será eficaz quando deixar de ser considerada como um bem de consumo passível de mercadorização, e de troca, e a aprendizagem ao longo da vida e se transformar num atributo meramente individual.

É então urgente,

“recolocar a Educação de Adultos na agenda das políticas educativas, onde de resto só muito raramente permaneceu, transformá-la em objecto de discussão e debate políticos, estabelecer os seus sentidos e a sua relevância na realização de direitos humanos básicos, como o direito à educação e, sobretudo, às novas aprendizagens dos cidadãos adultos, à revalorização das culturas locais num quadro de globalização e à intervenção individual e colectiva no sentido de melhorar as condições da existência humana (...) (Lima, 1996: 66).

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO FEMININA EM PORTUGAL

2.1. Do século XVIII à actualidade

A Educação, ao longo dos tempos, apresentou um carácter fundamentalmente masculino e, conseqüentemente, discriminatório. A mulher foi, durante séculos, considerada como ser inferior ao homem, tendo sido a sua importância minimizada em muitas culturas e povos.

As mulheres lutaram por direitos que viram ser-lhes negados por sociedades construídas sob a autoridade masculina reivindicando, ao longo dos tempos, sobretudo, o direito de Cidadania.

Ao longo deste capítulo, será apresentado um cenário global da educação da mulher nos últimos séculos em Portugal, fazendo referência a personalidades de ambos os géneros que, de alguma forma, contribuíram para que se alterasse gradualmente, ainda que de forma ténue, a condição feminina – Luís António Verney, Ribeiro Sanches, Alice Pestana e Bernardino Machado.

2.2. Século XVIII

Lopes (2005) refere que o ensino português, no século XVIII, estava entregue a mestres, sem que houvesse um método uniforme ou regulamento que os obrigasse a seguir procedimentos pedagógicos eficazes e quanto à educação formal de mulheres, a tão celebrada Reforma Pombalina não a contemplou, sendo completamente omissa quanto a tal questão.

Nesta época, a sociedade portuguesa resistia à ideia da erudição feminina – as poucas que conseguiam alcançar uma educação mais aperfeiçoada eram alvo de críticas por parte de homens e mulheres pois os papéis sociais que cabiam ao género feminino eram os de esposa, “fada do lar” e mãe, para os quais a instrução não era vista como requisito. De acordo com o contexto social da época deviam ser reclusas, recatadas, quietas e obedientes aos homens (Lopes: 2005).

O Decreto de D. Maria I para criação do lugar das primeiras Mestras de Ler e Escrever da Corte data de 31 de Maio de 1790, mas só passará à realidade em 1815, por falta de disponibilidade financeira, enquanto os Mestres de Primeiras Letras já haviam sido criados pela Reforma Pombalina em 1759 (Lopes: 2005).

Arilda Ribeiro (2002), no seu livro *Vestígios da Educação Feminina no Século XVIII em Portugal* refere que no início do século XVIII a mulher continuava a ser subalternizada, facto que não provocava em Portugal agitação social, porém, a partir da segunda metade do século XVIII foram surgindo vozes dissonantes contra esta condição de submissão feminina. Neste sentido, surgiram nomes de homens da Cultura que escreveram sobre como educar as mulheres, Luís António Verney, Ribeiro Sanches e Cavaleiro de Oliveira.

Verney, para desenvolver as suas ideias sobre Educação Feminina, inspirou-se em alguns autores estrangeiros como Erasmo, Comenius, Vives, Fénelon, Rollin e Poullain De La Barre. A sua obra *O Verdadeiro Método de Estudar* causou polémica mas o “Apêndice sobre o estudo das mulheres”, nele incluído foi ignorado por muitos, não tendo sido reconhecido como proposta inovadora para a educação da mulher em Portugal (Ribeiro, 2002).

A realidade escolar portuguesa demonstrava o total desprezo pela educação das mulheres, grassando entre elas um analfabetismo generalizado. Segundo o próprio Verney, pouquíssimas sabiam ler e escrever e, muito menos, fazer ambas as coisas correctamente (Lopes, 2005).

Este autor, na sua proposta de estudo, solicitava aos homens que não considerassem as mulheres inferiores pelo facto de se encontrarem em estado de ignorância, pois apesar dos esforços educativos que se forneciam aos rapazes, muitas vezes eles continuavam ignorantes. Logo, as meninas a quem se negava completamente o acesso ao estudo, estavam numa situação muito mais difícil. Verney não hesitava em defender que a diferença de género não podia legitimar a desigualdade de oportunidades educativas e que, tanto homens como mulheres, deviam aperfeiçoar-se no *Verdadeiro Método de Estudar*. (Lopes, 2005).

No entanto, e apesar do carácter inovador, o método de Verney não conseguiu fugir completamente ao contexto da época e utilizou como critério para a necessidade da educação feminina as qualificações “naturais” das mulheres: o de serem melhores mães e boas esposas – a educação de aperfeiçoamento individual, em proveito próprio não era considerado. A esfera feminina continuaria a ser a doméstica, privada. Curiosamente e paradoxalmente às ideias de liberdade e igualdade que defendia, Verney não conferia o direito à educação às mulheres solteiras, apenas às mães de família ou freiras. Também fazia distinção entre as classes, às meninas pobres bastaria aprender a coser, remendar e outras coisas da casa, ao passo que as

mais ricas deveriam aprender línguas, história, gramática e a gerir o dinheiro dos maridos (Ribeiro, 2002).

De acordo com a mesma autora, Arilda Miranda Ribeiro (2002), parece óbvio que Verney somente reconhecia a necessidade de educação das mulheres porque daí resultariam benefícios para os homens.

Contemporâneo de Verney, Ribeiro Sanches também escreveu sobre questões relacionadas com a educação feminina defendendo o direito à educação para as meninas oriundas da nobreza portuguesa, pois tinha receio que permitir o acesso à instrução às camadas mais baixas da sociedade pusesse em perigo a estrutura social vigente (Ribeiro, 2002).

Segundo Arilda Ribeiro (2002), as matérias que Ribeiro Sanches sugeria serviriam, não para a erudição das mulheres, mas para evitar que tivessem atitudes desaprovadas pela classe masculina. Ele considerava que para as meninas era suficiente aprenderem leitura, escrita, aritmética, História e Geografia de Portugal, labores femininos, dança e jogos domésticos. Não recomendava que “perdessem tempo” com música, Latim, Filosofia, Matemática ou Teologia. Sanches concordava com Verney em que o lugar da mulher era em casa, no espaço privado. A inovação é que aceita que para as mulheres solteiras também é importante a educação, desde que nos moldes anteriormente referidos.

Ribeiro Sanches condenava o ensino fornecido por preceptoras, hábito recentemente introduzido nas casas nobres portuguesas, uma vez que as via como mulheres de condição inferior, sem requisitos para tal função. Também desaprovava o envio das meninas para conventos por serem assim, impedidas de viver a maternidade (Ribeiro, 2002).

Tanto Verney, como Sanches, Caetano Brandão ou as mestras particulares concordavam que à mulher não interessava a abertura de espírito ou a clarificação de ideias que o estudo lhes podia proporcionar. Todos concordavam em conceder às mulheres o acesso a apenas algumas matérias, o que não deixava de ser um progresso desafiador para a época (Ribeiro, 2002).

Arilda Ribeiro (2002) relembra também Cavaleiro de Oliveira, um dos muitos que se opuseram às débeis iniciativas de educação feminina a emergir no século XVIII século. Este comparava a inteligência feminina com a de um cavalo de circo.

Apesar de todo este enquadramento desfavorável às mulheres, muitas foram as que resistiram e se revoltaram, sofreram e foram castigadas pela sua ousadia, deixando marcas na história e na cultura portuguesas, sendo disso exemplo Leonor de Távora e a Marquesa de Alorna.

Leonor de Távora, e seu marido Francisco de Assis, conde de Alvor (e antigo vice-rei da Índia), eram as cabeças de uma das famílias mais poderosas do reino, ligadas às casas de Aveiro, Cadaval, São Vicente e de Alorna. Leonor de Távora era uma mulher política, preocupada com os negócios do Reino, entregue a seu ver a um novo-rico sem educação, D. José I. Assim sua casa era um local de oposição. Daí resultou ser a primeira indigitada como criminosa, no atentado contra a vida de D. José, e considerada como a principal instigadora do crime. É presa em sua casa na noite de 13 de Dezembro de 1758. A 12 de Janeiro de 1759, sai a sentença que a condena à morte. Foram também mortos alguns familiares e amigos, presumíveis implicados no atentado, os restantes estiveram presos até D. Maria I subir ao trono. O processo dos Távora é conhecido até hoje, por ainda não existirem provas da sua culpa do atentado ao Rei. Leonor de Almeida Lorena e Lencastre, 4.^a marquesa de Alorna, é uma das mais notáveis vozes do pré-romantismo em Portugal. Neta, por parte da mãe, dos marqueses de Távora, executados pela justiça do marquês de Pombal. É enclausurada no Convento de Chelas, de onde é libertada dezanove anos depois, em 1777, após a queda política do marquês. No entanto, a sua prolongada reclusão é o principal motivo para a esmerada formação literária e científica que recebe. Leituras de Rousseau, Voltaire, da *Enciclopédia* de Diderot e d'Alembert, abrem o seu espírito vivo e inquieto às ideias do iluminismo francês. Casa com o conde de Ovenhausen, oficial alemão que viaja pela Europa, do qual fica viúva aos 43 anos.

Regressou a Portugal e foi perseguida por Pina Manique, dadas as suas ideias liberais. Exilou-se em Londres entre 1804 e 1814. Foi escrevendo poemas que acompanhavam as angustiosas mudanças políticas no país, desde as invasões francesas à partida da família real para o Brasil. Esteve contra Napoleão o que não aconteceu com muitos fidalgos portugueses.

Sob o nome árcade de *Alcipe* trabalhou em traduções do latim (a *Arte Poética*, de Horácio, por exemplo), do alemão (textos de Christoph Wieland), do inglês (o *Ensaio sobre a Crítica*, de Alexander Pope) e do francês (textos de Lamartine), cultivava a epistolografia (*Cartas a Uma Filha Que Vai Casar*) e escreve poesia. *Recreações Botânicas*, poema em seis cantos

dedicado às «Senhoras Portuguesas», prenuncia já o sentimentalismo romântico que avassalará a literatura anos mais tarde. A sua poesia está reunida nos seis volumes das *Obras Poéticas da Marquesa de Alorna* (1844).

2.3. Século XIX

“A entrada em Oitocentos fez-se, em Portugal, com uma pesada herança de séculos de ignorância e atraso em relação à Europa” (Lopes, 2005: 45).

A evolução política da monarquia constitucional fazia-se desde meados do século passado através do rotativismo dos partidos regenerador e histórico. A seguir ao *Pacto da Granja* forma-se, através da fusão dos dois anteriores, o Partido Progressista – parece haver falta de ideias originais e corrupção no sistema, pois esta prática rotativista acaba por atenuar as diferenças entre os programas dos dois partidos, tornando-se todos mais ou menos conservadores, revezando-se conforme a eloquência dos oradores (Rosa, 1989).

A Economia portuguesa sofre os efeitos da depressão de Kondratiev¹. São publicadas as primeiras medidas que regulamentam os horários de trabalho, o salário mínimo e a protecção ao trabalho das mulheres e das crianças mas verificou-se a ausência do seu cumprimento. Não obstante, o movimento associativo começa a englobar os grupos que defendem a instrução popular e a educação da mulher (Rosa, 1989).

Aconteceram, neste século, vários movimentos a favor da escolarização, primeiro como resposta à alfabetização popular já existente e posteriormente a uma instrução formal. Tais movimentos foram contestados sob o argumento de que a educação generalizada oferecida às classes pobres seria prejudicial à sua moral e felicidade. De acordo com Cook-Gumperez (1988), a alfabetização era vista como uma ameaça social uma vez que os operários se apropriariam dos ensinamentos de hábitos de produtividade e economia, o que não convinha às classes abastadas (Maria Fernanda Sousa, 2002: 83).

Na segunda metade do século XIX, numa altura em que os saberes domésticos eram transformados em saberes escolares, a escolarização das raparigas era marcada por modelos de

¹ O ciclo de Kondratiev descreve a evolução sinusoidal da economia capitalista mundial. Estes ciclos duram em média 50 anos sendo, alternadamente, de crescimento elevado e lento.

feminilidade diferentes e de acordo com o estatuto social de cada uma. Assim, a mulher da burguesia era considerada uma boa gestora da actividade doméstica, porém necessitava sempre do apoio das suas criadas sendo estas as verdadeiras boas donas de casa, que se dedicavam exclusivamente às tarefas domésticas (Maria Fernanda Sousa, 2002).

Elzira Machado Rosa (1989) escreve sobre a participação e os contributos de Bernardino Machado e Alice Pestana para a Educação Feminina nos finais do século XIX.

Bernardino Machado, enquanto Ministro das Obras Públicas, Comércio e Indústria, promove a expansão do ensino profissional, nos seus vários graus e para ambos os sexos.

Os princípios de uma educação liberal e igualitária, assinalada pela preocupação de inserir os jovens na comunidade nacional, buscavam à data, as suas raízes no decurso da ideologia liberal. Desses princípios se apoderou, igualmente, a primeira República Portuguesa. Foi, por intermédio desta última via, apesar das conhecidas interrupções, imediatamente posteriores, que aqueles princípios acabaram por sobreviver nas perspectivas pedagógicas modernas, conservando uma surpreendente actualidade (Rosa, 1989).

De acordo com a mesma autora, o entusiasmo de Bernardino Machado pela criação dos liceus femininos tem de ser considerado tendo em conta os princípios duma educação liberal e burguesa. Desde 1883 que este pedagogo, na altura orador parlamentar, instava à criação do ensino secundário feminino e em 1888 é criada a lei que autoriza a criação do primeiro liceu feminino, não sem polémica.

O ensino secundário oficial feminino não foi o único grau de instrução favorecido pela intervenção de Bernardino Machado, mas também o ensino profissional para raparigas e os colégios particulares femininos. Mais tarde, pouco antes da implantação do Estado Novo, este associava claramente a causa feminista à causa republicana. A Liga Republicana das Mulheres Portuguesas referiu-se mais do que uma vez a este estadista em termos de amizade e gratidão (Rosa, 1989).

Alice Pestana recebeu a educação que era normalmente ministrada às meninas de classe social média-alta através de uma mestra inglesa que, em casa, lhe ensinava a língua materna e o Francês e ainda piano, gramática, rudimentos de redacção, de aritmética, de geometria e de História e Geografia de Portugal. Não se falava de Ciências e o método de ensino-

aprendizagem utilizado era a memorização. Este tipo de educação tinha o objectivo de preparar e polir as meninas para o casamento e veio a ser criticado pela própria Alice Pestana na sua obra de 1898 “La femme et la paix” (Rosa, 1989).

Alice Pestana prossegue estudos após uma ruptura familiar e consequente abandono do lar paterno, tendo começado a publicar os primeiros contos em 1885 sob a protecção de pseudónimos, estratégia a que recorreram muitas mulheres ao longo da história mundial (Rosa, 1989).

Entre 1885 e 1889 a vida da escritora é marcada por um interesse crescente pelas questões feministas, principalmente nas que se relacionavam com a educação das mulheres. Esta defendia a necessidade de um desenvolvimento total da mulher em todas as suas faculdades: afectivas, intelectuais e psicológicas. A sua entusiástica campanha em prol da Educação das mulheres suas contemporâneas, acabou por se inscrever na rede institucional do sistema político vigente entre 1892 e 1893. (Rosa, 1989).

Durante a última década do século XIX, mesmo apresentando percursos individuais distintos, Alice Pestana e Bernardino Machado acabaram por convergir na mesma linha de acção, no sentido de clarificar a problemática feminista. O próprio Bernardino Machado havia indicado o nome de Alice Pestana como uma das professoras idóneas e competentes para leccionar no primeiro liceu feminino, aquando da sua criação (Rosa, 1989).

2.4. Século XX

É apenas no século XX que a escolarização é vista como necessária ao bem-estar económico, social e pessoal. Por isso, o acesso à educação, mais do que o acesso ao voto, é a principal aspiração dos movimentos feministas portugueses de então e directamente associada à emancipação da mulher, a educação feminina foi durante muito tempo, em Portugal, monopólio de instituições privadas, na sua maioria religiosas (Rocha, 2007).

Independentemente de algumas vozes de alerta para a necessidade de educar as mulheres, o discurso normativo da sociedade durante a 1ª República, impunha que a mulher

não devia ser letrada e não havia, até então, qualquer estabelecimento escolar que pudesse proporcionar-lhes uma educação cuidada e planeada (Ribeiro, 2002).

De acordo com Maria Paula de Sousa (2002), nos finais do Antigo Regime, muitas famílias portuguesas de classes sociais elevadas partilham a educação das suas filhas com as congregações religiosas femininas. A educação doméstica era complementada pelos saberes ensinados em internatos conventuais, preparando as educandas para o exercício de funções sociais de esposas, mães e de gestão do lar. A permanência das educandas nos conventos podia chegar a durar vários anos. A frequência de colégios religiosos permitia às jovens meninas o desenvolvimento de competências de leitura e escrita e o acesso a outras formas de comunicação, bem como a possibilidade de participação em práticas sócio-culturais relacionadas com o livro e a leitura.

Apesar dos inúmeros defensores da educação feminina, como Luís Verney, Ana de Castro Osório, Maria Amália Vaz de Carvalho entre outros, o surgimento da instrução feminina pública revela-se um processo lento com um atraso de várias décadas em relação ao da instrução masculina, tanto no ensino Primário, como no Secundário – em 1906 na cidade de Lisboa, foi criado o primeiro liceu público feminino, a Escola Maria Pia, mais tarde Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho, mas setenta anos antes já tinham sido criados, em Lisboa e Porto, os primeiros liceus masculinos (Maria Paula Sousa, 2002).

Em 1922, no Congresso de Professores, defende-se que o objectivo da educação para raparigas é educá-las para a emancipação mas dentro de uma educação moral sólida; deviam ser preparadas para um desempenho excepcional das suas funções em casa, designadamente para transmitir aos filhos ideias sobre o passado glorioso da nação (Maria Paula Sousa, 2002).

Não obstante os inúmeros atrasos iniciais, o processo de escolarização pública das mulheres não parou de crescer. Nas décadas de trinta e quarenta do século passado, em pleno Estado Novo, o denominado “Plano de Centenário” culminaria na construção e abertura de quinze mil salas de aula, dotando o país da primeira rede estruturada de Escolas Primárias públicas, originado o incremento da escolarização feminina que justificou mesmo, nas duas décadas seguintes, um número mais elevado de raparigas nas escolas primárias e nos liceus portugueses, na metrópole e nas colónias. Esta “revolução silenciosa” terá repercussões na

década de setenta no Ensino Superior com a feminização de muitos cursos, fenómeno que se verifica e acentua cada vez mais nos dias de hoje (Maria Paula Sousa, 2002).

O regime salazarista cria uma nova imagem da mulher, idealizada pela religião e pela moral. Assim, ela devia ser uma esposa carinhosa e submissa, uma mãe sacrificada e virtuosa. Aliás, numa entrevista que Salazar concedeu a António Ferro, em 1932, este descreveu o ditador português como "elegantemente anti-feminista tal como Mussolini, como quase todos os ditadores". No entanto, Salazar fazia uma distinção entre a mulher solteira, que vivia sem família ou com família a seu cargo, à qual devia ser facilitado o emprego, e a mulher casada, cuja missão na família era tão importante como a do homem, mas de forma diferente (Maria Paula Sousa, 2002).

O slogan do regime era "a mulher para a família, a mulher para o lar". Num discurso proferido por Salazar a 16 de Março de 1933, este defendia que "o trabalho da mulher fora do lar desagrega este, separa os membros da família, torna-os um pouco estranhos uns aos outros. Desaparece a vida comum, sofre a obra educativa das crianças, diminui o número destas..." Na apresentação de uma nova constituição, em 1933, Salazar considerou que o aparelho produtivo não devia afastar a mulher da família. A verdade é que, segundo Salazar, esta situação não trazia qualquer vantagem para a mulher, pelo contrário, prejudicava a verdadeira função feminina na família (Maria Paula Sousa, 2002).

Para preparar as mulheres para a sua missão natural, o governo cria em 1937 a Obra das Mães pela Educação Nacional. Segundo Salazar, nem sempre as mulheres entendiam o que ele decidira ser "melhor" para elas. Atitude semelhante à dos países ditos mais desenvolvidos nos quais, dizia Salazar, o liberalismo teria mesclado a função família. Mas, no fundo, todo este discurso tinha como propósito eliminar a concorrência feminina num mercado de trabalho onde existia desemprego, onde algumas empresas competiam desregradamente e deslealmente com outras, à custa da mão-de-obra feminina e infantil (Maria Paula Sousa, 2002).

De acordo com Maria Paula Sousa (2002) a Obra das Mães pela Educação Nacional surge com o claro objectivo de reeducar as mulheres, no sentido de estimular a acção educativa da família, assegurar a cooperação entre esta e o Estado e "preparar melhor as gerações femininas para os seus futuros deveres maternos, domésticos e sociais". Tinha como alvo mulheres de elite do regime, cuja actividade poderia ser útil para propagandear o regime,

servindo de exemplo a seguir pelas mulheres de outros meios sociais. Tinha assim dois objectivos principais a cumprir: a reeducação das mães e a assistência materno-infantil através dos centros sociais e educativos, das Semanas da Mãe e dos Prémios às Famílias Numerosas e, por outro lado, o prolongamento da escolaridade através da educação infantil e da Mocidade Portuguesa Feminina (MPF).

No final dos anos 50 virou-se para o meio rural, dedicando-se a formar assistentes sociais e educadoras familiares que ministravam aulas a jovens do campo, nomeadamente nos distritos de Braga e de Portalegre. Nunca foi uma organização de filiação obrigatória, mas antes voluntária. Talvez por essa mesma razão o seu campo de acção fosse muito limitado, organizando escassos cursos domésticos e pontualmente praticando caridade. Inicialmente deveria também dirigir a Mocidade Portuguesa Feminina.

É formada a Mocidade Portuguesa Feminina com o objectivo de criar uma “mulher nova”, ao “estimular nas jovens portuguesas a formação de carácter, o desenvolvimento da capacidade física, a cultura do espírito e a devoção ao serviço social no amor de Deus, da Pátria e da Família”, principalmente na classe média e alta, o alvo principal desta instituição. A sua actividade incidia sobretudo no aconselhamento em relação aos valores que deveriam preservar, como se deveriam comportar de modo a manter a sua condição social. Incitava e organizava práticas de caridade e serviços sociais como as Semanas da Mãe, Berços e Enxovais, Embaixadas de Alegria, Folares da Páscoa e Salões de Educação Estética (Maria Paula Sousa, 2002).

Implementou-se no meio escolar, sobretudo nos liceus femininos urbanos, onde todas as alunas frequentavam obrigatoriamente, nos centros escolares, actividades de formação moral e nacionalista, educação física, canto coral e formação feminina.

Com a crise académica de 1962 e de 1964, muitas mulheres vão despertar para a causa feminina, e é desta forma que em 1968 nasce a Comissão Democrática Eleitoral de Mulheres, que se vai instalando por comissões em vários pontos do país, de norte a sul, no seio do movimento de oposição ao regime de Salazar, durante o período das eleições para os deputados à Assembleia Nacional. Após as eleições, as comissões transformaram-se, por unanimidade, no Movimento Democrático de Mulheres (Maria Fernanda Sousa, 2002).

Apesar de residual nos currículos de Ensino Primário e Secundário no final do Estado Novo, a separação de géneros foi durante décadas uma realidade que provocava diferenças educativas e discriminatórias, nos conteúdos diferenciados transmitidos a rapazes e raparigas. Só nos finais dos anos sessenta a UNESCO desenvolveu um estudo sobre a coeducação, no qual manifestava a vontade de a implementar em todo o mundo por ser um sistema mais adequado à condição da Mulher, de acordo com os diferentes papéis que viria a desempenhar em várias áreas (Maria Fernanda Sousa, 2002).

Nos anos setenta, em Portugal a taxa de analfabetismo era elevada em ambos os géneros mas as mulheres detinham uma taxa de mais de 64%.

Com o 25 de Abril, o processo que levava a que as mulheres aceitassem uma ordem social de subordinação alterou-se. Já lhes era, agora, permitido pensamento próprio como profissionais, embora lhes estivessem destinadas profissões ditas “femininas”, como a docência ou a enfermagem. Mas apesar dos ideais democrático da altura, a escola manteve uma predisposição para a distinção de papéis entre géneros.

A escola, para além de ser um poderoso agente de socialização, era onde estava legitimado o poder da libertação. As mulheres que se instruíam tinham a possibilidade de se tornarem independentes e assim, de exercerem os seus direitos de cidadãs (Maria Fernanda Sousa 2002).

Hoje, quase todas as mulheres têm fácil acesso à educação, preenchem até a maioria das vagas nas universidades distribuindo-se por todo o tipo de cursos, fazem carreira em áreas profissionais anteriormente “masculinas”, como a Aviação ou o Exército. Mas, ao mesmo tempo, continuam a ser as primeiras responsáveis pela gestão doméstica e a educação dos filhos, têm muitas vezes salários inferiores em comparação com os homens que desempenham as mesmas funções, são preteridas em muitos cargos devido à possível maternidade.

Rocha (2007), afirma que as actuais políticas neoliberais, ao reduzirem a intervenção do Estado nos processos de vulnerabilização e de exclusão social e nos processos educativos, reafirmam as desigualdades na educação. Nas sociedades ocidentais, não obstante todos os instrumentos e organismos criados e em funções, continuam a persistir ambiguidades e contradições no desenvolvimento, implementação e práticas das políticas para a igualdade de

oportunidades entre homens e mulheres. Também em Portugal não existe qualquer quadro legal, ou sequer uma proposta concreta e consensual, que possibilite pensar nos princípios que estão na base destas políticas e aplicá-las.

2.5. A perspectiva da dominação masculina

Os estereótipos quanto à construção social de género perpetuam-se. Ainda que se consigam observar ligeiras mudanças, estas tomam forma ao ritmo lento que caracteriza a evolução de mentalidades e da consciência colectiva.

É visto como *natural* e aceitável que as tarefas que exigem força física sejam desempenhadas por homens, enquanto a parte estética fica a cargo das mulheres; é *natural* que os homens se especializem em engenharias, enquanto as mulheres optam pelas línguas; é *natural* que os homens assegurem maioritariamente a economia da família, enquanto as mulheres são as primeiras responsáveis pela educação dos filhos; é *natural* que os homens seduzam e as mulheres mantenham a compostura; é *natural* que os meninos brinquem com carrinhos, subam às árvores e vistam azul e as meninas colecionem bonecas, ajudem nas tarefas domésticas e vistam rosa... a lista é interminável e cada estereótipo merecia um Estudo de Caso.

Valerá a pena questionar, natural ou necessário? Natural, numa perspectiva determinista e quase fatalista? Ou necessário servindo propósitos utilitaristas e grupos sociais específicos?

As diferenças biológicas parecem legitimar ainda a atribuição de diferentes papéis sociais. “O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexuentes” (Bourdieu, 1999:9).

A exclusão e a sujeição estão intimamente ligadas ao tipo de pacto patriarcal que subjaz ao contrato social. A aliança entre *contratualismo* e direito natural expressa-se na ideia de contrato sexual (através do casamento, da organização patriarcal de família, da ideia de feminilidade...), o qual é na realidade económico, político e cultural. Este contrato sexual implícito ajuda a explicar que a desvantagem social generalizada constitui o núcleo fundamental da dominação masculina (Bourdieu, 1999: 61).

Bourdieu (1998) tinha ido já mais longe ao defender a tese de que a reprodução da dominação masculina é conseguida porque as mulheres são instruídas para assimilarem o mundo de acordo com as categorias próprias do pensamento masculino. O *poder simbólico* surge, segundo o mesmo autor, como todo o poder que consegue impor significações e impô-las como legítimas. Os símbolos afirmam-se, assim, como os instrumentos por excelência de integração social, tornando possível a reprodução da ordem estabelecida e o *habitus* funciona como uma força conservadora no interior da ordem social.

Não podemos ignorar, portanto, que as relações sociais de género são relações sociais de poder, sendo este poder central na produção de diferenças quer opressivas, quer hierárquicas (Rocha, 2007).

2.6. (Des)igualdade de género e cidadania

Percorreu-se já um longo caminho no sentido do estabelecimento da igualdade de género e do equilíbrio do direito à cidadania, mas persiste a “incoerência entre os valores que o direito consagra e o modo como continuamos a entender e a exercer a cidadania” (Rêgo, 2008:42).

Exemplo flagrante e paradigmático da lentidão do reconhecimento de direitos de cidadania às mulheres foi o facto destas terem conseguido o direito de voto muito mais tarde do que os homens.

Actualmente ainda continua a ser encarada como “natural” a divisão de campos de intervenção para homens e mulheres. De acordo com Rêgo (2007) aos homens cabe a produção e a representação (esfera pública) e às mulheres cabe a reprodução e o cuidado (esfera privada).

As mulheres estão cada vez mais presentes na vida pública (esfera ainda predominantemente masculina), é visível, mas estas continuam a acumular tarefas dentro e fora de casa, a sofrer discriminações no mundo do trabalho, a participar em segundo plano na política, a viver uma subordinação sub-reptícia a todos os níveis.

Camps (1998:30) afirma que “defender a igualdade como direito universal não implica necessariamente que todos os indivíduos sejam clones” e defende que as diferenças devem ser tratadas de maneira diferente e as desigualdades decorrentes da separação entre o público e o privado devem ser corrigidas.

Os problemas da vida privada, essa nula distribuição do trabalho não remunerado, exigem soluções políticas, o poder da vida privada também é poder político. É injusto, por exemplo, desvalorizar *o tempo reprodutivo das mulheres* em prol do *tempo produtivo dos homens*. A política, bem como outros trabalhos qualificados, requer um estilo de vida e um ritmo que só é permitido a quem não tenha obrigações para além das laborais, regra geral, os homens
Camps (2001)

Rêgo (2008) chama a atenção para o facto de se aceitar que homens e mulheres tenham ‘cidadanias’ diferentes e por isso ‘complementares’ ainda que tal contribua para a persistência de assimetrias já aqui referidas. O próprio Estado, ainda que defenda e legisle a igualdade de género, demonstra continuar a precisar dos homens para a economia e a política e das mulheres para a infra-estrutura familiar e doméstica.

A mudança de paradigma não é fácil, nem célere, nem pacífica. Exige esforço, persistência e mesmo uma forte argúcia para contornar estereótipos perpetuadores de desigualdades e injustiças. Rêgo (2008:45) defende que

“a mudança sobre o entendimento e a vivência da cidadania de homens e mulheres proclamados livres e iguais em dignidade e direitos exige investimentos importantes na educação e formação (...) susceptíveis de permitir a evolução da consciência ingénuo para a consciência crítica, como nos ensina Paulo Freire.”

Os direitos e deveres de cidadania não podem ser encarados apenas como pertencentes ao domínio público, deverão ser vividos também na esfera privada, por homens e mulheres, numa perspectiva de igualdade e equilíbrio promotora da paz e da sustentabilidade económica a que aspira o modelo social europeu — por exemplo, se as mulheres devem participar mais activamente na política, aos homens deverá ser concedido o direito à licença de paternidade remunerada.

2.7. O lugar da mulher nas políticas nacionais e internacionais

Durante todo o século XX, ainda que com especial incidência nas últimas décadas, assistiu-se ao surgimento de muitas orientações internacionais, nomeadamente europeias, em prol da equidade de resultados e no sentido da liberalização de oportunidades.

No ano de 1990, em Jomtien, na Conferência Educação Para Todos, a Mulher é apontada como prioridade para a Educação de Jovens e Adultos no século XXI. Já na Conferência Mundial sobre a Mulher em Beijing, em 1995, o debate centrou-se na relação entre a educação das mulheres e a sua capacidade de acção.

Com base em trabalhos da UNESCO surge a proposta de capacitação da mulher através da Educação de Adultos. Da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, promovida pela UNESCO em 1998, resultou a Declaração de Hamburgo na qual foi sublinhada a importância do fortalecimento, autonomia e da integração das mulheres, destacando-se o contributo destas para todos os aspectos da vida em sociedade, nomeadamente no trabalho:

“As mulheres tem direito à igualdade de oportunidades; a sociedade, por seu turno, depende da sua contribuição em todos os domínios de trabalho e em todos os aspectos da vida. As políticas de educação de jovens e adultos devem ser receptivas às culturas locais e dar prioridade à expansão das oportunidades educativas para todas as mulheres, respeitando simultaneamente a sua diversidade e eliminando os preconceitos e estereótipos que limitam o acesso à educação de jovens e adultos e restringem os benefícios que poderiam derivar da mesma. Toda a tentativa para limitar o direito das mulheres à alfabetização, educação e formação deve ser considerada inaceitável. Devem ser adoptadas medidas práticas e correctivas a esse respeito” (UNESCO, 1998: 24).

No excerto anterior chama-se ainda a atenção para o facto de que o respeito pela diversidade cultural não pode servir para impedir as mulheres de aceder a oportunidades educativas e que acções contrárias a esta premissa devem ser erradicadas.

A Comissão Europeia tem vindo a sublinhar, ao longo dos últimos anos (2007 foi o Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades Para Todos), a necessidade de elaborar estratégias globais para a Aprendizagem ao Longo da Vida insistindo em aspectos como a aprendizagem informal e não formal, o acesso a ofertas de aprendizagem para todos os cidadãos até à fase mais avançada das suas vidas e a importância da inclusão social, nomeadamente das mulheres:

“...O compromisso claro da Comissão Europeia a favor da igualdade homens/mulheres e da integração da dimensão do género a todos os níveis deu lugar, não só a directivas precisas nos domínios do emprego e da formação profissional, mas também relativamente a orientações para os programas Comunitários referentes à educação. (...) As questões de igualdade homens/mulheres são tomadas em conta aquando da selecção dos projectos e todos os novos coordenadores de um projecto europeu são sensibilizados para considerarem a dimensão do género no quadro da formação individual que recebem após a obtenção do contrato de subvenção.(...) Todos os anos vários projectos se interessam directamente por temas ligados à igualdade homens/mulheres, reunindo formadores de adultos para um intercâmbio de métodos e de material didáctico a fim de, por exemplo, dar a mulheres que ocupam postos de direcção a possibilidade de participarem em estudos sobre as mulheres à escala europeia, de responderem às necessidades em matéria de educação e de formação dos pais de família oriundos da imigração ou, simplesmente, de sensibilizar as pessoas para as questões da igualdade homens/mulheres” (GRUNDTVIG, a acção para a Educação de Adultos dentro do Programa Comunitário Sócrates, 2005: 7).

Nas palavras acima transcritas nota-se a preocupação crescente com a igualdade de oportunidades e com a necessidade de dar visibilidade às questões de género num maior número de projectos relacionados com Educação de Adultos. Sugere-se que as próprias mulheres investiguem e estudem estas questões.

De acordo com Rocha (2007), todos os países industrializados têm vindo a criar leis e recomendações relacionadas com a promoção da igualdade de oportunidades entre os géneros, no entanto, a legislação característica dos modelos de Estado de Direito não consegue, na maioria das vezes, produzir efeitos imediatos sobre os interesses sociais e educativos.

Nas escolas só agora começam a desenvolver-se e a ganhar visibilidade alguns projectos no âmbito da Educação Sexual e dos Direitos Humanos, quer no ensino regular quer nas Novas Oportunidades.

No que se refere à realidade laboral têm vindo a ser desenvolvidos, na União Europeia e mesmo em Portugal, vários mecanismos de incentivo à promoção de práticas não discriminatórias, nomeadamente com a criação de uma rede de informação e experiências entre empresas de forma a divulgar e incentivar as políticas de igualdade. As políticas e as leis para a igualdade de oportunidades no âmbito do trabalho, tendo tido grande destaque no que se refere

ao enquadramento político e jurídico mas necessitam ainda assim de efectividade (Rocha, 2007).

A União Europeia tem convidado os seus Estados-Membros a apresentarem projectos de promoção da igualdade de oportunidades e que contribuam para a integração das mulheres no mundo do trabalho. Neste sentido, em Portugal tem havido várias acções positivas, nomeadamente por parte do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), medidas que se traduzem em incentivos financeiros às empresas que contratem mulheres, e/ou lhes proporcionem formação em profissões tradicionalmente masculinas; incentivos também para as mulheres que criem as suas próprias empresas (Rocha, 2007).

No entanto, em Portugal tal como na maioria dos restantes Estados-Membros, as mulheres continuam a auferir salários inferiores em relação às remunerações dos homens, mesmo quando exercem as mesmas funções. Os lugares de chefia continuam a ser ocupados maioritariamente por homens.

2.8. A “Feminização” do Trabalho Docente: Uma Consequência da Educação Feminina ao longo dos séculos

Tende a falar-se em feminização de um sector de trabalho quando este é crescentemente ocupado por mulheres. Este fenómeno tem-se vindo a verificar e a torna-se cada vez mais evidente desde os finais do séc. XIX no ensino primário.

Como podemos ler nos parágrafos anteriores, as mulheres estiveram sujeitas a constantes alterações dos processos sociais e de políticas da época. Estas alterações influenciaram directamente na sua educação e conseqüentemente nas suas escolhas a nível profissional. Todas estas interferências do meio a que estas mulheres estiveram sujeitas fizeram com que, de uma forma geral, todas enveredassem pelas mesmas profissões.

Tal como já foi referido anteriormente, a escola de massas desenvolveu-se de forma diferente para rapazes e raparigas. O papel específico atribuído às mulheres na sociedade do séc. XIX, de esposas e mães atenciosas, condicionou o processo de escola de massas, com

implicação de disciplinas especializadas introduzidas no currículo das escolas femininas, em particular nos labores (Araújo: 2000).

“A escola procurou manter uma divisão sexual do trabalho, no sentido dos rapazes serem preparados para perceber a esfera pública do trabalho e da vida como seu domínio; e as raparigas serem chamadas a canalizar as suas energias, sobretudo para casa, e a tornarem-se o alicerce do lar” (Araújo, 2000: 50).

No entanto, a incorporação de mulheres na escola de massas, não foi feita apenas como alunas, mas também como professoras. Esta inclusão foi justificada numa perspectiva funcionalista, realçando que o sistema económico necessitava de uma força de trabalho com características específicas (Araújo, 2000).

A profissão docente envolve todo um peso histórico-social. A ideia de que esta corresponde a uma missão, a uma vocação, muito mais importante que a recompensa financeira, reside num conjunto de questões relacionadas com a influência de regimes políticos e sociais. Talvez o processo educativo a que estas mulheres estiveram sujeitas tenha sido um dos mecanismos mais fáceis para as induzir a escolher as profissões menos valorizadas socialmente.

“A incorporação das mulheres no Estado foi visivelmente reforçada com a Reforma de 1878, de duas maneiras. Em primeiro lugar, e pela primeira vez, sublinha-se a igualdade de acesso das raparigas à escola de massas. Segundo, as mulheres alfabetizadas eram integradas mais alargadamente nas escolas públicas, na qualidade de professores, sob o argumento de que eram as verdadeiras educadoras” (Araújo, 2000: 79).

Tal como defende Araújo (2000), a feminização do ensino está relacionada com a divisão do público e privado, com o processo de educação de rapazes e raparigas e como uma resposta às necessidades do Estado ou do Capitalismo, pois esta força de trabalho femininos era tida como barata e também submissa, visão claramente desenvolvida num enquadramento funcionalista, onde as condições ideológicas e económicas se uniram, dando ao “sistema” a resposta que requeria.

Inicialmente eram os homens que frequentavam em grande maioria o magistério. Mas, aos poucos essa situação foi mudando em decorrência dos salários diminutos e a presença de mulheres que aceitavam esses parcos rendimentos, tornou-se maciça nas escolas.

Como justificação da saída dos homens do magistério, surgiram discursos que procuravam tornar natural a inclinação das mulheres para a docência, esta passara a ser vista como uma extensão do lar. Assim a profissão docente começa a ser percebida como marcadamente feminina (Araújo, 2000).

A disseminação de visões, tais como o maternalismo podem ser vistas como ocupando, em parte, este terreno, legitimando a entrada das mulheres em grande número no ensino, bem como apresentando o ensino como trabalho de mulheres.

Para muitas mulheres o magistério era a possibilidade de sair da esfera doméstica, das normas tradicionais da sociedade. Uma forma de realização pessoal que lhes fora negada durante muitos anos. O aumento de recrutamento de mulheres, assumiu proporções sem precedentes nos anos de 1930 a 1950.

Actualmente as Ciências Sociais procuram evidenciar a forma como a área do trabalho, incluindo a do sector estatal, se organiza de forma estratificada, conduzindo as mulheres, que em períodos determinados acedem ao mercado de trabalho, para postos subalternos, de pior remuneração, maior instabilidade e exigindo menores qualificações. Até à reforma de 1878, que pôs fim à discriminação salarial, as mulheres docentes recebiam apenas cerca de dois terços do salário em relação aos seus colegas do género masculino (Araújo: 2000).

Como foi referido anteriormente, a profissão docente teve a sua origem na figura masculina através de religiosos que serviam como exemplos de comportamento a serem seguidos. Foi com estas regras rígidas que as religiosas passaram a se ocupar da educação das meninas cristãs. Surge deste modo a figura feminina na educação, porém com atribuições distintas dos homens, pois as religiosas iriam preparar as meninas para serem boas esposas, boas mães e boas donas de casa.

As mulheres da burguesia consideradas boas donas de casa, seriam então as gestoras do lar, enquanto as mulheres de classes sociais mais baixas seriam as criadas destas gestoras do lar.

O espaço da docência seria então ocupado pelas mulheres da classe média, pois as mulheres das classes mais baixas, já estavam obrigatoriamente inseridas no mercado de trabalho, como empregadas domésticas ou em fábricas e grandes indústrias como operárias.

Até porque não tiveram oportunidade de estudar devido à precoce necessidade de trabalhar para viver.

É neste contexto de crescimento industrial e processo de urbanização que os homens se vão ausentando do magistério e migrando para cargos mais burocráticos ou administrativos, conseqüentemente as mulheres vão sendo inseridas na profissão docente.

A construção do género tece uma malha social de relações e representações, onde estão contidos os princípios e os preconceitos do papel que cabe aos elementos de cada sexo. O que se passa é que os indivíduos são levados a ultrapassar as características do conceito social de género para o conceito biológico de sexo.

Para Lígia Amâncio (1994: 27), as explicações a partir do processo de socialização têm limites e apenas podemos ficar a saber “de que modo as pessoas internalizam as suas identidades de género, (...) mas não se pode explicar o sentido da diferença destas identidades, porque os indivíduos já nascem num sistema social que produziu conteúdos simbólicos associados ao sexo, que os processos de socialização se limitam a reproduzir”. Desta forma, é sempre esperado que o comportamento social das mulheres seja de acordo com estas ideologias e estereótipos. “Existe uma lógica subjacente à caracterização social das mulheres e a todos os processos de inferência que lhe estão ligados e que é sempre orientada para a confirmação dos limites socialmente impostos à pessoa do sexo feminino” Amâncio (1994: 135).

CAPÍTULO 3

O CAMPO EDUCATIVO NA TERCEIRA IDADE

3.1. Políticas para a Terceira Idade

Em Portugal, a velhice até ao século XX, foi uma “velhice invisível”, onde o apoio aos idosos era exclusivamente da responsabilidade doméstica (Velooso 2004).

No final do século XIX e princípio do século XX, em Portugal, cresciam tensões sociais devido às difíceis condições de vida por parte dos trabalhadores assalariados, resultantes da industrialização em Portugal. Na falta de um sistema de segurança social adequado, os que viviam do seu trabalho, quando deixavam de trabalhar por motivos de doença, incapacidade e velhice caíam na pobreza. Neste período a única saída possível era a ajuda de instituições religiosas, ou estatais.

O Estado liberal tinha como preocupação a erradicação da mendicidade. Para tal, os pobres eram tratados de forma diferente consoante a categoria a que pertenciam.

Antónia Lopes (1994), propõe três tipologias de pobres de acordo com as representações sociais da altura:

- “1) Pobres por incapacidade de prover o seu sustento: crianças, deficientes, doentes, velhos e presos;
- 2) Pobres aptos para o trabalho, mas impossibilitados de assegurar cabalmente a sua subsistência e a dos seus dependentes: desempregados, viúva, trabalhadores com famílias numerosas;
- 3) Gente com aptidão para trabalhar, mas pobres porque voluntariamente ociosos: ‘falsos pedintes’ (falsos porque os ‘verdadeiros’ são os que pedem por necessidade), vagabundos e ‘pobres envergonhados’ (pessoas que, tendo vivido na abundância, perderam as suas fontes de rendimento, não se atrevendo, por razões culturais, a exercer certos ofícios ou a mendigar)” (Lopes, 1994: 502).

Assim, na época, aos idosos associados à incapacidade para o trabalho, apenas lhes restava o estatuto de indigente, pois ainda não existia qualquer tipo de protecção social.

A partir de 1836, criam-se os asilos de mendicidade, nos quais abrigavam os mendigos que não podiam trabalhar, nem tinham família.

Como, na época, o número de pobres era muito elevado e os asilos já se encontravam lotados, foram distribuídas licenças para mendigar, porém estes eram obrigados a andar identificados com uma chapa metálica (Lopes, 1994: 514).

Nesta época a protecção social era extremamente insuficiente. O Estado entendia que a prevenção de situações de miséria e pobreza deveria ser uma medida de responsabilidade individual (Lopes, 1994: 503).

As primeiras reformas criadas pelo Estado surgem em 1870 e em 1919 há uma tentativa de implantação dos seguros sociais obrigatórios.

No Estado Novo, regista-se a implantação do sistema de previdência social, havendo uma evolução na protecção social da população. Nesta fase já se verifica alguma protecção à velhice, porém, ainda não existe uma universalização do acesso a uma pensão de velhice (Velo, 2004).

Alguns idosos eram internados, pelo Estado, em asilos. Na maioria dos casos, eram mantidas em casa e eram da responsabilidade das famílias, as pensões da reforma ainda não eram generalizadas a todas as pessoas, o que dificultava na prestação dos cuidados necessários. Não foi antes de 60 que “(...) a forma de tratar a velhice começa a ser reflectida” (Velo, 2004: 97). Segundo Fernandes (1997) nos finais de 1969 realizou-se, em Portugal, o seminário “*Política para a Terceira Idade*” onde se apontou a importância de defender a dignidade da pessoa idosa assim como a existência de pensões para que lhes fosse permitido manter o nível de vida. Foi também referida a necessidade de instituições para apoiar esta população. Nota-se, então uma preocupação “mais séria” com a população idosa.

No entanto, apenas depois do 25 de Abril de 1974 é que se dá a generalização e universalização das reformas por velhice. Só a partir desta data é que há a tentativa de implantar um sistema de segurança social. Uma nova legislação é aprovada permitindo que um número elevado de pessoas integre o grupo de reformados e é consagrada pela primeira vez, na Constituição da República de 1976, uma política para a Terceira Idade (Velo: 2004: 53). Estas diferentes medidas legais contribuíram para que se verificasse uma “transformação objectiva” que permitiu a institucionalização da velhice como problema social, defendendo uma política de integração dos idosos na comunidade. Surgiram assim, novas formas de tratar a velhice criando

novas instituições para os idosos, sendo os asilos substituídos pelos lares (Veloso; 2004: 117-118).

Para Guillemard (1980) um importante factor para a alteração do “estatuto” e forma de tratar os idosos teve a ver com a generalização do sistema de reforma. Segundo a autora “a generalização de um modelo do ciclo de vida, onde a velhice e a reforma estão associadas, vai conferir progressivamente um princípio de identidade à última etapa da vida” (Guillemard, 1980: 20). Como refere a autora, uma característica comum a estas pessoas, desta “nova fase”, é a inactividade pós-vida laboral. Assim, a reforma deixa de ser associada à pobreza e à incapacidade para trabalhar, passando a ser considerada apenas como o período da vida, a partir do qual se deixa de trabalhar, sendo o desta forma o denominador comum entre os idosos.

Considera Guillemard que, constituindo um grupo homogéneo (de pessoas inactivas), a velhice passa de não identificada a identificada. “ (...) pourrait-on considérer la retraite comme l’opérateur principal d’un nouveau découpage des âges de la vie, qui fait de la vieillesse un monde unifié” (Guillemard, 1980: 22).

Outra medida proposta para a Terceira Idade, foi a criação de centros de dia e o apoio domiciliário aos idosos. Esta política foi uma forma de os idosos se sentirem mais inseridos e participativos na sociedade e de reduzir as despesas ao Estado, permanecendo nas suas residências.

Para além destas instituições surgem também os centros de convívio. “Estes centros são mais adequados para uma população idosa com maior autonomia e menos carente economicamente”, sendo o “centro de dia seria um equipamento dirigido para a população idosa mais dependente e mais carenciada” (Veloso: 2004: 125).

A partir daqui o Estado começa a incentivar a fundação de IPSS’s e de instituições privadas sem fins lucrativos, pois estes até favoreciam a redução das despesas do Estado. Estes incentivos em simultâneo com as diferentes formas de perceber e tratar a velhice contribuíram para que surgissem instituições de carácter cultural e educativo como as UTI’s, dirigidas para esta nova categoria social que é a Terceira Idade.

3.2. O surgimento das Universidades da Terceira Idade em Portugal

Tal como foi referido no capítulo anterior, o conceito de Educação de Adultos surgiu no período pós II Guerra Mundial, tendo como principal catalisador a necessidade de reconstrução do “espaço físico e social dos países envolvidos na guerra, conjuntamente com a necessidade de dotar os indivíduos de capacidades, que lhes permitam a utilização de novas descobertas científicas e tecnológicas (...)” (Barbosa, 2004: 89). Mas só na década de 70, na Reunião de Nairobi, no Quênia, surge o novo conceito de Educação de Adultos – a Educação Permanente – este sim, aceite por todos (Barbosa, 2004: 89). “É aqui que, pela primeira vez, a educação de adultos é entendida ‘como preparação permanente da população adulta para uma consciente valorização pessoal e para uma participação activa na sociedade a que pertencem’” (Silva e Tamen, 1981: 357).

A Universidade da Terceira Idade (ou Universidade Sénior ou Academia Sénior) é a resposta social, que visa criar e dinamizar regularmente actividades sociais, culturais, educacionais e de convívio, preferencialmente para e pelos maiores de 50 anos. Surgiram, como movimento específico de ensino para Adultos, em França, em 1973, na Universidade de Toulouse, com o Professor Doutor Pierre Vellas, (professor universitário de Direito). As UTI são um modelo de formação de Adultos com grande sucesso a nível mundial que lhes proporciona um grande leque de actividades culturais, recreativas, científicas e de aprendizagem.

A primeira Universidade da Terceira Idade em Portugal surge, em 1978 e aspirava “assumir-se como instituição cultural e educativa, pretendendo valorizar a imagem do idoso como alguém com capacidades para ser útil à sociedade, contribuindo para o seu desenvolvimento” (Velo, 2004: 136). Tinha como objectivo a valorização e o reconhecimento cultural das pessoas idosas activas e autónomas visando assim:

“Valorizar o idoso, as suas capacidades e potencialidades na área educativa, quer seja como aprendiz/formando, quer seja como educador/formador, reconhecendo os seus conhecimentos numa sociedade em que tal não se verificava (Velo, 2004: 136).

Pretendia-se portanto a criação de uma instituição desligada da ideia de assistência social, onde a finalidade não fosse amparar os idosos mais carenciados socialmente, economicamente e fisicamente.

De acordo com Veloso (2004: 136-139), no âmbito do seu estudo exploratório sobre as Universidades da Terceira Idade em Portugal efectuado entre 1998-1999, numa entrevista efectuada ao engenheiro civil Herberto Miranda, impulsor do projecto de criação da primeira Universidade da Terceira Idade em Portugal, a iniciativa da criação da primeira Universidade da Terceira Idade em Portugal surgiu aquando a sua ida a Paris, para frequentar um curso de especialização em planeamento, onde travou conhecimento com Pierre Vellas. Segundo Miranda, a temática da valorização social dos idosos já era motivo de debate e preocupação. Além deste encontro, o facto de o Eng. Miranda ter exercido a sua profissão em África observando a forma como lá os idosos eram prestigiados devido ao seu conhecimento e experiência e estabelecendo comparação com a realidade portuguesa onde o papel do idoso estava desvalorizado. Acrescentando ainda a experiência francesa na criação da primeira Universidade da Terceira Idade a única “solução encontrada era valorizar os idosos portugueses, criando um espaço de formação e de investigação” (Veloso 2004: 136).

Em 1978 foi realizado um Seminário onde foram estabelecidos os seguintes objectivos para a criação da primeira Universidade da Terceira Idade em Portugal:

- A) “Prestação de serviços à colectividade;
- B) Transmissão do saber e da cultura;
- C) Investigação no campo da gerontologia e da geriatria;
- D) Intercâmbio cultural no campo internacional;
- E) Ensinar a viver mais e melhor” (Universidade Internacional da Terceira Idade, 1988: 23).

As universidades para a Terceira Idade são uma mais-valia para manter a teia das relações sociais na comunidade em que os Adultos se inserem. As actividades desempenhadas podem contribuir para partilhar ideias, sonhos, construir projectos e trocar conhecimentos adquiridos ao longo de toda uma vida. Estas funcionam como instituições culturais para idosos activos e autónomos física e mentalmente. É um local de valorização cultural e coordenadora de conhecimentos e não como centro de assistência social (Miranda, 1988).

Estes objectivos encontram-se definidos nos Estatutos, no artigo 5.º,

“Os seus fins são culturais, de investigação técnica e científica, educativos e sociais; e a sua acção de participação voluntária poder-se-á exercer em todo o país e no Estrangeiro, mas predominantemente no espaço lusófono. Integrando-se no conceito clássico de universidade” (Universidade Internacional da Terceira Idade, 1997).

Em termos de naturalidade jurídica a UTI trata-se de uma fundação, “(...) é um organismo privado, reconhecido como ONG, pelos ONU e Ministérios da Educação (...) pertencente à pessoa colectiva de direito privado, Fundação Celeste e Herberto Miranda, sem fins lucrativos, dotada de personalidade jurídica que se rege pelos presentes Estatutos (...)”.

No artigo 4.º dos Estatutos, fica clara a sua configuração,

“Tratando-se de ensino universitário, oficialmente reconhecido e de interesse público, a UTI está integrada no Sistema Nacional de Educação e nos conceitos definidos no Primeiro Seminário Internacional sobre os seus objectivos, usando a sua identidade instituidora dos direitos, regalias e benefícios que a lei atribui e concede às pessoas colectivas de utilidade pública (Universidade da Terceira Idade, 1997).

Aquando a realização deste seminário já existiam 60 UTI´s pelos diferentes países.

Neste Seminário o Professor Doutor Pierre Vellas, fundador da primeira Universidade da Terceira Idade do mundo, como já foi referido anteriormente, apresenta as razões para o desenvolvimento e promoção das Universidades da Terceira Idade por todo o mundo:

“(...) a condição das pessoas idosas nas nossas sociedades é hoje difícil, podemos mesmo dizer indigna, tanto para nós como para elas. E, por consequência, era importante procurar por que meio seria possível melhorar, rapidamente, esta condição e realizar um progresso social.

(...) Para que isso pudesse ser feito em termos realistas (...) era importante procurar como se poderia realizar esse processo utilizando os recursos existentes em cada um dos nossos países. E, particularmente, os recursos próprios de que dispõem as universidades: em homens, em equipamentos, em serviços. A segunda razão é muito diferente. Com efeito, pode considerar-se, hoje (e é uma verdadeira revolução social) que as pessoas idosas, na nossa sociedade, possam representar recursos humanos, sociais e até

económicos, não temo dizê-lo, importantes – que por isso, permitirão reduzir o custo da velhice e contribuir para o progresso económico e social” (Vellas, 1988: 130-132).

Um outro aspecto que é importante focar é a problematização do conceito de terceira idade, o facto de os idosos de hoje viverem as situações de reforma e velhice de forma diferente de algumas décadas atrás. De facto, dois modelos de velhice coexistem hoje: uma velhice activa ao lado da velhice passiva tradicional.

Actualmente, graças ao progresso da ciência e da tecnologia, podem-se prevenir inúmeras doenças, algumas características da 3ª Idade, o que conseqüentemente aumenta o nível de saúde dos cidadãos e a esperança média de vida. Este facto verifica-se ainda com maior evidência nos países mais evoluídos, revelando-se num aumento do número de cidadãos idosos. Como a qualidade de vida das pessoas idosas tem vindo a aumentar ao longo dos tempos, implica que as formas de viver a velhice/reforma também se alterem. Deste modo verifica-se, em alguns idosos, um aumento da sua participação na vida cultural e a necessidade de se sentirem inseridos social e culturalmente, de continuarem activos e actualizados em diferentes áreas do conhecimento, o que, por sua vez explica o sucesso das UTI´s e a sua elevada procura social (Velo, 2007).

Esta questão prende-se ainda com o facto de “a educação começar a ser, cada vez mais, vista como um processo ao longo da vida, valorizando e envolvendo outros contextos e agentes educativos, ultrapassando a visão limitada e exclusivista de educação como educação escolar e como preparação para o mundo do trabalho” (Velo, 2007).

Segundo Faure, a educação de adultos é uma peça ideal para a concretização do ideal de educação permanente, permitindo à população adulta que já não está abrangida pela escolaridade obrigatória, ter acesso à educação e à cultura através de diferentes contextos e métodos, envolvendo diferentes objectivos (Faure *et al.*, 1974: 302-303). Desta forma a educação de adultos é um direito que assiste a todos incluindo os idosos.

3.3. Correntes teóricas da gerontologia educativa

A gerontologia estuda as mudanças que acompanham o processo de envelhecimento do ponto de vista físico, psicológico e sociológico, preocupando-se também com a adaptação do indivíduo às várias transformações que vão ocorrendo com a idade assim como as implicações e a saúde mental nesse processo.

Na área de educação de adultos idosos registam-se diversas perspectivas sociológicas sobre a educação para os idosos, porém iremos abordar apenas algumas, as que nos parecem mais pertinentes para o nosso caso em estudo. A perspectiva funcionalista, de onde se incluem a Teoria da Actividade e da Teoria da Ruptura ou Desengajamento e a Teoria da Modernização e a Teoria Crítica, uma perspectiva crítica, que defende o pensamento de Paulo Freire, questionando quem controla a aprendizagem.

3.3.1. A perspectiva funcionalista

A Teoria da Ruptura defendida por Elain Cumming e Willian Henry, 1961, enfatiza um corte faseado com os papéis sociais por parte dos idosos, como podemos constatar na seguinte transcrição:

“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 como os outros e com a sociedade é um processo que varia de pessoa para pessoa em termos de altura em que se inicia e do seu grau em que actua (...)” (Velo, 2004: 233).

Segundo esta teoria, o envelhecimento é uma separação, deste resulta a diminuição da interacção entre as pessoas idosas e a sociedade que as rodeia, “(...) o envelhecimento é um processo de afastamento, universal e inevitável, que é funcional tanto para o idoso como para a sociedade” (Siqueira, 2002: 49).

A teoria da ruptura encorajou a proposição da teoria da actividade. Inicialmente caracterizada como o seu oposto, ela é mais bem compreendida como sua complementação

(Siqueira, 2002). Devido ao afastamento inevitável do idoso na sociedade, defendido pela teoria da ruptura, para que estes envelheçam de uma forma saudável, é necessária uma substituição de papéis dos idosos nesta essa fase da vida, como defende a teoria da actividade.

Robert Havighurst, 1954, debate a teoria da actividade no que concerne à mudança de papéis na velhice, onde se verifica uma alteração principalmente ao nível das actividades desenvolvidas. A maioria dos papéis desempenhados até à Terceira Idade desaparecem ou diminuem sendo substituídos por outros. Deste modo é importante que os idosos possuam capacidade de adaptação aos novos papéis que vão surgindo. O bem-estar na velhice será o resultado do incremento de actividades relacionadas a esses novos papéis sociais.

A teoria da actividade aponta a actividade como benéfica e necessária para a satisfação com a vida na velhice, todos os idosos desejam elevados níveis de actividade social. Ao envelhecer, o individuo defronta-se com as mudanças nas condições físicas, psicológicas e sociais, típicas deste período, mas as suas necessidades psicológicas e sociais permanecem as mesmas de antes. Segundo a teoria da actividade uma pessoa envelhece em boas condições quando permanece activa e consegue resistir à ruptura social.

A teoria da modernização, apresentada por Cowgill e Holmes em 1972, tem como argumento central que o status dos idosos está directamente relacionado com o grau de industrialização da sociedade. Nas sociedades pré-industriais, os idosos possuem alto status em razão do controlo dos escassos recursos e do conhecimento da tradição, enquanto, nas sociedades industrializadas, a tendência é de perda de status. Aqui o conceito de modernização refere-se ao processo de industrialização que conduz a mudanças estruturais, que acontecem de forma particular em cada contexto social. Para tal podem influenciar factores como a tecnologia científica que leva à criação de novas ocupações profissionais em que os jovens são os principais intervenientes colocando os idosos à parte, conduzindo a uma aposentadoria precoce. A urbanização tem vindo a provocar a separação residencial entre familiares, aumentando o distanciamento geracional. Este facto, aliado à actual educação intensiva dos jovens, que os torna mais capacitados que os mais velhos, proporciona a perda de status destes últimos. No entanto, o desenvolvimento das tecnologias da saúde, provocando o aumento da esperança média de vida, juntamente com a possibilidade de adiar a idade de reforma, proporciona uma competição intergeracional por empregos (Siqueira, 2002: 50).

Guillemard analisou criticamente as correntes teóricas da perspectiva funcionalista. Na primeira dimensão da sua análise Guilhemard defende que para o idoso envelhecer de uma forma satisfatória e “bem sucedida” é necessário que este durante a velhice mantenha o nível de actividade que possuía aquando idade madura. Esta dimensão caracteriza o adultocentrismo pois tem em vista a “arte de bem envelhecer” prolongando os papéis sociais que o idoso praticou durante o período da meia-idade (Guillemard, 1980). Esta relaciona-se com a teoria da actividade pois esta defende que uma das formas de retardar o envelhecimento é a manutenção da actividade física e intelectual na Terceira Idade (Velo: 2004).

Na segunda dimensão a autora chama a atenção para o facto dos estudos efectuados darem especial atenção aos factores psicológicos e psicossociológicos, descurando os factores de carácter social e político durante o todo processo de envelhecimento. A esta dimensão Guillemard chamou de psicologismo, onde são analisadas as características pessoais, como a incapacidade e a falta de interesse na velhice (Velo: 2004).

Outra dimensão que a autora abordou foi a neutralização. Aqui Guillemard (1980) critica as teorias gerontológicas por não terem em conta as desigualdades sociais que existem entre os idosos, pois estas teorias consideram e retratam apenas as perspectivas das pessoas da classe média assalariada. Desta forma a gerontologia representa a “velhice como unificada e homogénea” (Velo, 2004: 242).

3.3.2. A perspectiva da gerontologia educativa crítica

Glendenning e Battersby (1991), propuseram um novo paradigma como alternativa ao paradigma funcionalista. Estes autores defendem que a educação para os adultos idosos pode ser um meio para aumentar a consciência acerca do seu papel na sociedade, contribuindo, para a resolução dos problemas das desigualdades sociais que os idosos vivenciam no seu dia-a-dia. A educação permitirá também que os idosos aumentem a sua qualidade de vida, o seu crescimento pessoal e a sua auto-realização (Velo: 2004). Sendo uma educação libertadora e emancipatória, seguindo o pensamento de Paulo Freire.

Paulo Freire é um autor central para a fundamentação teórica da teoria educativa crítica. Para este autor a educação é um meio para a transformação social,

“(…) 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 uma força imbatível ao serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queria, nem tampouco é a perpetuação do ‘status quo’ porque o dominante o decreta (Freire, 1997: 126).

Esta perspectiva tem em conta as desigualdades sociais que existem na 3.^a Idade e contribui para a sua resolução através de uma “educação libertadora e emancipatória” (Freire, 1975).

Freire deixa bem claro a sua visão, onde cada indivíduo tem o dever de lutar por uma “educação como prática de liberdade” isenta de neutralidade.

“(…) É por isso 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 aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade” (Freire, 1997: 125).

Uma “educação problematizadora”, em que as pessoas vão percebendo, “como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (Freire, 1975: 102).

Freire considera ainda que a educação é uma actividade política por natureza (Lima, 1999: 66), tal como podemos constatar nesta afirmação de Licínio Lima:

“É, de resto, a valorização dos sujeitos e da acção social que estes empreendem, seguramente condicionados mas não determinados pelas suas 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: 66).

Glendenning e Battersby dizem que, de uma forma geral, muitas das actividades educativas para a Terceira Idade dos dias de hoje, conduzem à domesticação. Chamam ainda a atenção de estudos que referem que os idosos que participam em actividades educativas são idosos que pertencem a classes sociais mais elevadas, com mais habilitações académicas.

Portanto, os autores salientam a importância de alterar os discursos actuais acerca da educação para a Terceira Idade (Velo: 2004), pois a educação é um direito universal, e como refere Paulo Freire, a "prática preconceituosa de raça, de classe, de género ofende a substantividade do ser humano e nega a democracia" (1996: 39-40).

A teoria crítica propõe-se alterar a situação actual da educação dos adultos idosos e proporcionar um acesso à cultura para todos. Os idosos, tal como todos os seres humanos, têm direito à educação e é esta que os pode conscientizar da sua situação no mundo e em alguns casos, devolver algum significado à sua vida. A educação dos adultos idosos deve deixar de ser uma forma de ocupar o tempo, mas sim uma prática "libertadora", apartada da educação formal, apenas transmissora de conhecimentos, mas produtora de conhecimento.

3.3.3. Género/Classe social/Vivência da reforma

Na década de 60 para Cumming, Henry e Damianopoulos, nos processos de ruptura com a sociedade, abordados anteriormente, podem verificar-se diferenças sobre o género devido à diferente forma de encarar o trabalho entre homens e mulheres. Para as mulheres o trabalho é encarado como uma actividade para aumentar o rendimento familiar e preencher o tempo, não significando na maioria das vezes, a inteira dedicação da mulher, pois o seu papel central é com a família. O oposto do que se verifica no homem, que investe quase toda a sua dedicação a construir uma carreira que lhe confira algum prestígio com o seu trabalho. Como refere Velo,

"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 isto 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 mais instrumental (...)" (Velo, 2004: 234).

Para a mulher a viuvez é um problema mais difícil de enfrentar do que para os homens, pois desta forma perdem o estatuto social derivado da ocupação do marido, levando este facto a uma ruptura com a sociedade (Cumming, Henry e Damianopoulos, 1961: 216).

Não podemos ignorar, portanto, que as relações sociais de género são relações sociais de poder, sendo este poder central na produção de diferenças quer opressivas, quer hierárquicas (Rocha, 2007).

Verificamos então que, não se pode tratar o período da reforma nas mulheres da mesma forma que nos homens, pois tal como em todas as etapas da vida existem desigualdades entre o género e, por vezes, a forma como os idosos vivenciam a reforma advém precisamente dessas desigualdades sociais experienciadas durante toda a sua vida, como Amâncio nos alerta:

“De facto o peso da história das relações entre homens e mulheres, das construções que definem o masculino e o feminino e a forma como elas interferem na vida quotidiana e na organização social são algumas das razões que conferem ao sexo e ao género um estatuto analítico que ultrapassa muitas vezes, os padrões dos modelos estabelecidos e as fronteiras das próprias disciplinas” (Amâncio, 1994: 13).

Podemos ainda questionar se existem diferentes modos de viver a velhice dependendo, além do género, da classe social dos idosos.

O modo como os idosos vivem a reforma, como a percebem e como representam não é independente das suas posições sociais. Segundo Bourdieu, existe em certo momento na sociedade “uma relação de homologia a um conjunto de actividades ou de bens e eles próprios relacionalmente caracterizados” (Bourdieu, 1997: 6), ou seja diferentes práticas podem ser associadas a determinadas posições sociais.

Bourdieu fala no conceito de habitus existente numa sociedade onde o espaço das posições sociais,

“retraduz-se num espaço de tomada de posição por intermédio do espaço dos habitus; ou noutros termos, ao sistema de desvios diferenciais nas propriedades dos agentes (ou das classes constituídas de agentes), quer dizer nas suas práticas e nos bens que possuem” (Bourdieu, 1997: 9).

Isto significa que a cada sociedade, ou espaço social, corresponde um espaço de tomadas de posição. A cada classe social corresponde uma classe de gostos, “habitus” produzidos pelos condicionalismos sociais associados à condição correspondente e, por intermédio destes habitus

e das suas capacidades generativas, um conjunto sistemático de bens e de propriedades, unidos entre si por uma afinidade de estilo (Bourdieu, 1997: 9).

Para Bourdieu os diferentes modos de vida, funcionam, dentro de uma sociedade, como uma linguagem que distingue as diferentes posições sociais.

“Os habitus são princípios geradores de práticas distintas e distintivas - o que o operário come e sobretudo a sua maneira de comer, o desporto que pratica e a sua maneira de o praticar, as opiniões políticas que são as dele e a sua maneira de as exprimir diferem sistematicamente dos consumos ou das actividades correspondentes do padrão industrial, mas esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão, gostos, diferentes. Estabelecem diferenças entre o que é bom e o que é mau, entre o que está bem e o que está mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc., mas as diferenças não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo bem pode parecer distinto a um, pretensioso ou exibicionista a outro, vulgar a um terceiro” (Bourdieu, 1997: 9).

Os habitus criam formas distintas de ver o mundo. Para Bourdieu a noção de habitus é muito importante, pois é esta que explica as diferentes formas de pensar, de agir e às diferentes posições sociais estão associadas determinadas práticas.

Assim, a reforma pode ser vivida de diferentes formas, segundo as classes sociais a que os idosos pertencem, pois condições de vida distintas, implicam diferentes vivências nos idosos. “Nas classes médias assalariadas a reforma é um corte com a vida anterior, vivendo internamente como uma ‘ruptura’, pois ‘devem a sua posição social ao trabalho e à obstinação pelo trabalho’” (Velo, 2004: 268) e porque os idosos em posições sociais mais elevadas têm maiores possibilidades de se manterem nos meios sociais aos quais já pertenciam, logo o choque que estes poderiam sentir nesta fase da vida é praticamente inexistente. Desta forma observa-se que, “o prolongamento da sua vida profissional ou quase profissional varia segundo a estrutura do capital que eles detêm” (Lenoir: 1979: 73).

Fernandes, 1997, afirma ainda que, a idade a partir da qual se começa a envelhecer varia não só pela forma diferencial com que se perdem aptidões físicas e intelectuais, como também pelas características e tipo de trabalho. Lenoir, diz que quanto mais alta a hierarquia social a que se pertence, mais elevada tende a ser a idade da reforma. Para as classes sociais elevadas, a reforma nem sempre traduz um corte com o mundo do trabalho, podendo verificar-se situações

de permanências no local da sua actividade, ocupação de menos cargos, ou ainda desempenho de outras funções (Lenoir, 1979). Isto verifica-se porque “às diferentes posições sociais correspondem diferenças nas maneiras, nas práticas, nos bens, funcionando como signos distintivos” (Velo, 2004: 261). As pessoas que exercem profissões liberais, os grandes comerciantes, os industriais e os agricultores são os que em maior número continuam a sua actividade para além dos 65 anos. Pelo contrário, os mais hesitantes a continuar a actividade profissional para além dos 65 anos são os empregados e os quadros médios operários (Fernandes, 1997: 92).

Assim, os modos de viver a reforma são condicionados pela classe social a que cada reformado pertence. As desigualdades sociais baseadas nas classes, permitem compreender a heterogeneidade na idade da reforma.

Segundo a teoria marxista, “classes sociais são grupos de agentes sociais, homens definidos, principalmente, mas não exclusivamente, pelo seu lugar no processo de produção, isto é, na esfera económica” (Poulantzas, 1976: 7).

Contudo, segundo Marx, embora o critério económico tenha um papel predominante, os critérios ideológicos e políticos também têm a sua importância. Podemos então dizer que a classe social é definida pelo seu lugar no conjunto das práticas sociais, englobando as relações políticas e ideológicas (Poulantzas, 1976: 7).

Bourdieu, fala no conceito de capital social,

“o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis” (1999: 67).

Segundo o autor, o capital social de cada indivíduo provém das relações e dos contactos que possui, das actividades que pratica e dos locais que frequenta. Desata forma, o capital social de cada indivíduo vai variar consoante o capital cultural e económico dos indivíduos. O autor acrescenta ainda que basta os indivíduos estabelecerem novas redes sociais para que o

capital social se altere, mas este também pode ser construído e consolidado ao longo da vida (Bourdieu: 1999).

Lenoir (1979) refere que, durante o período da reforma, pode haver tendência à perda do capital social devido à “ruptura” com as ligações sociais criadas no trabalho.

Com base na definição de capital social proposta por Bourdieu, Lenoir (1979) acrescenta que os indivíduos com capital económico mais elevado, mais facilmente possuirão um capital social também mais elevado, pois integram associações, clubes e instituições, estando inseridos numa grande rede social. Quando os adultos continuam a frequentar os mesmos lugares e a manter as mesmas relações e contactos que mantinham durante a vida activa o seu capital social durante o período da reforma mantém-se.

Deste modo, actualmente, as instituições de animação cultural, como certos clubes e Universidades da Terceira Idade respondem e vão ao encontro das características e das necessidades dessas classes que procuram transformar a ociosidade em lazer (Lenoir, 1979: 74).

O envelhecimento físico, também pode ser afectado pela classe social a que o idoso pertence. Ou seja, a degeneração intelectual ou física que os idosos sofrem podem alterar as suas condições de trabalho e vida, as quais podem estar relacionadas com a classe social a que pertencem (Velo, 2004: 315).

A determinação da classe social dos idosos é uma problemática complexa. Sabendo que o trabalho desempenhado durante a vida activa é o principal factor determinante da classe social, e visto que os idosos a partir da idade da reforma deixam de fazer parte da esfera da produção, a sua posição de classe vai depender da sua reforma. Estes (1991 apud Velo, 2004: 317), afirma que, durante a reforma, a detecção de propriedades e a fonte de rendimento são o factor dominante da localização de classe social nas sociedades capitalistas. Assim, visto que, regra geral, as pensões de velhice dos reformados estão relacionadas com as profissões exercidas durante a vida activa, é o Estado que reproduz, através dos sistemas de reforma, as desigualdades sociais baseadas nas classes sociais. Logo, idosos pertencentes à classe média durante a sua vida activa, serão reformados com a posição de classe média.

Almeida *et al.* (1988), recorreram a variáveis para obterem a “pertença de classe” dos indivíduos do seu estudo. As variáveis primárias consideradas pelos investigadores são a “situação na profissão” e a “profissão”, como variáveis complementares utilizaram a “escolaridade”, a “posição hierárquica”, a “dimensão da empresa” e o “ramo de actividade”, e como variáveis adicionais de caracterização social utilizaram, a “escolaridade” dos pais, o “escalão etário” e o “sexo” do inquirido.

Julgamos pertinente a análise de algumas destas variáveis de caracterização de classe social para o nosso estudo de caso. Assim, seleccionamos as seguintes variáveis, como as três variáveis mais importantes a ter em conta no nosso estudo - a profissão desempenhada, a escolarização (habilitações) e a escolaridade dos pais dos utentes.

A escolha das duas primeiras prende-se com o facto de o nosso estudo ser numa instituição de cariz educativo e cultural e porque,

“nas sociedades contemporâneas, a escolaridade tem vindo a constituir um parâmetro cada vez mais importante de estruturação do espaço social das classes, quer através das repercussões que tem na divisão social do trabalho, quer enquanto componente fundamental – embora não exclusiva – do capital cultural e, portanto, dos estilos de vida, quer ainda como vector especificamente estruturante das trajetórias sociais” (Almeida e tal., 1988: 21).

A escolaridade dos pais dos utentes pareceu-nos uma variável interessante para o nosso estudo, pois a partir da profissão dos pais poderemos indagar acerca das classes sociais a que estes pertenciam durante o período escolar dos filhos.

Embora sabendo, tal como defende Lenoir, que o capital social é adquirido ao longo da vida dos indivíduos, sabemos também que, na generalidade, pais de classe média, “oferecem” aos filhos condições económicas e culturais que possibilitam a manutenção deste lugar de classe.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

4.1. Metodologia do estudo

De acordo com Pinto (1990:46), quando um investigador inicia o estudo de uma nova área ou domínio do saber é provável que recorra ao método descritivo para identificar os principais factores ou variáveis que existem numa dada situação ou comportamento.

Foi esta sugestão que seguimos na metodologia desta investigação, pois pretendíamos analisar os motivos de um grupo de Adultos, essencialmente constituído por mulheres, para frequentarem uma Universidade da Terceira Idade, assim como indagar a classe social a que pertencem. Para tal utilizamos assim a metodologia de tipo descritivo/exploratório, pois de acordo com Almeida e Freire (2000: 25) esta metodologia permite “identificar os componentes descritivos dos fenómenos, as suas características, o seu nível ou intensidade e o grau de variação conjunta que podem apresentar”.

A metodologia utilizada foi uma aproximação ao Estudo de Caso que, sendo uma metodologia de investigação empírica, constitui a estratégia preferida quando se pretende responder a questões de «como» e «porquê», numa situação em que o investigador não pode exercer o controlo sobre os acontecimentos, mas estando a estudar o fenómeno actual no seu contexto de acção (Yin, 2005). Tal como se verifica neste trabalho.

Utilizamos como técnicas de recolha de dados: a análise documental, a observação directa, conversas informais com a directora da UTI e com os utentes e aplicação de inquéritos por questionário aos utentes. Esta de recolha de informação permitiu-nos descrever, comparar ou explicar conhecimentos, atitudes e comportamentos, assim como identificar as suas percepções acerca das suas práticas.

4.1.1. Estudo de caso

Através do estudo de caso, a “complexidade particular” (Stake, 1998: 11) de cada caso será observada e analisada numa perspectiva inter e multidisciplinar. Assume pois, esta metodologia de investigação, como característica, a procura do essencial em cada situação concreta.

A neutralidade na abordagem, assenta na ideia de que “não existe linguagem neutra que permita descrever a vida social a partir do seu exterior, pois tudo que as pessoas fazem é criado

através das suas relações sociais” (Ávila de Lima, 2006: 130). Deste modo, se toda a “pesquisa tem uma dimensão subjectiva e emocional”, os investigadores não podem negar esta evidência, porque, caso contrário, “a negação da emocionalidade inerente ao processo de pesquisa pode fazer mais para prejudicar o conhecimento do que o seu reconhecimento” (Ávila de Lima, 2006: 131).

Ludke e André (2003: 18-21) consideram que existem determinadas características ou *princípios*, inerentes ao estudo de caso naturalista, alguns dos quais deverão ser considerados na presente investigação: visam a descoberta, porque o conhecimento é algo que se faz e refaz constantemente à medida que surjam novos elementos e aspectos importantes para a investigação, para além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial; enfatizam a interpretação em contexto (meio), procurando retratar a realidade de forma completa e profunda, utilizando várias fontes de informação; procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social; utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de investigação, permitindo que o leitor possa fazer as suas “generalizações naturalísticas”.

O Estudo de Caso, como a metodologia qualitativa que se pretende aqui seguir, é o estudo da particularidade e da complexidade de algo específico, que tem um interesse especial em si mesmo, em interacção com os seus contextos (Stake, 1998: 12-16).

Ao longo da investigação que se propõe, as questões científicas serão uma preocupação constante, no entanto deverá, também, ser dada a devida atenção às exigências éticas, que para Tuckman (2000: 20-22), são: o direito à privacidade ou à não participação; o direito a permanecer no anonimato; o direito à confidencialidade; o direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador.

O Estudo de Caso é uma metodologia que apresenta vantagens, que lhe têm vindo a conferir relevância acrescida no seio das metodologias de investigação, com destaque para o facto de ser um método aberto, que permite aprofundar a análise, apropriado para investigações de pequena escala e para investigadores experientes ou principiantes, que por norma desenvolvem “estudos tipo caso” (Stake, 2000: 448-449).

4.1.2. Técnicas de recolha de informação

4.1.2.1. Análise documental

A Análise Documental é uma técnica fundamental de apoio à construção do trabalho etnográfico. É uma ferramenta, indispensável no tratamento de informação relativa a Estudos de Caso.

A análise documental envolve-se com a análise de documentos relativos à Universidade da Terceira Idade estudada, documentos que fazem a história desta universidade, de forma a complementar com informação obtida pelas outras técnicas de recolhas de dados. Baseia-se no levantamento e identificação da história da UTI em estudo para obteremos informações sobre a sua constituição, práticas usadas e fins a que se destina.

De acordo com Bardin (1977: 45), apoiando-se em Chaumier, define Análise Documental como sendo “uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência”. Acrescenta ainda que “a Análise Documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de uma base de dados” e que “permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro) ” Bardin (1977: 46). O seu objectivo é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento.

“A Análise Documental é uma técnica de recolha de informação em qualquer investigação, o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina” (Pardal & Correia, 1996:74).

4.1.2.2. Observação directa

Neste campo foi feita uma observação não participante das práticas da Universidade. Estas resultaram da nossa permanência na universidade durante um período de tempo aquando o decorrer das actividades. Foram observadas “aulas”, os intervalos entre as “aulas”, a participação em eventos e os ensaios dos Adultos na “aula” de música para a participação em eventos. Para o registo das observações foi utilizado um diário de campo.

“A observação directa é aquela em que o investigador procede directamente à recolha de informações, sem que haja intervenção dos sujeitos observados. Incide sobre todos os indicadores pertinentes previstos” (Quivy & Campenhoudt, 1997: 19).

4.1.2.3. Conversas informais

Tal como a observação de situações em contexto real, serão também instrumentos a considerar ao longo do trabalho de campo e que poderão proporcionar a recolha de dados significativos para o estudo das hipóteses já aqui apresentadas.

Ainda que estas técnicas possam ser encaradas como periféricas poderão vir a revestir-se de grande relevância ao longo do trabalho de investigação, uma vez que através das mesmas conseguem recolher-se elementos.

4.1.3. Inquérito por questionário

É, sem dúvida, um instrumento muito importante para este estudo de caso, pois este permite-nos obter uma informação uniformizada e um tratamento homogéneo e estatístico dos elementos recolhidos. Para tal foram distribuídos questionários a todos os participantes da Universidade da Terceira Idade. Estes questionários tiveram como objectivo retirar conclusões, em relação aos motivos, expectativas e objectivos da participação destas mulheres na UTI.

Um questionário é um instrumento que visa a recolha e o registo de informações, baseando-se geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interacção directa entre estes e os inquiridos.

É um instrumento de observação não participante, baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, “(...) relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema ou ainda sobre qualquer ponto que interesse os investigadores” (Quivy & Campenhoudt, 1997: 188).

Segundo Lima, um questionário, “ (...) é estruturado em termos de uniformizar a informação apurada, de modo que as realidades idênticas correspondam a resultados idênticos e a realidades diferentes resultados distintos” (Lima, 1995: 17).

Para Ghiglione e Matalon, “realizar um inquérito é interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização” (Ghiglione & Matalon, 2001: 2). Esta afirmação é contestável, mas procura distinguir o inquérito dos outros métodos de recolha de dados. O inquérito distingue-se das outras técnicas, primeiro porque é um interrogatório e em segundo porque define como análise de observação, o indivíduo, facto que não se verifica nos outros métodos sociológicos pois focam unidades mais vastas, como grupos, classes ou instituições. Uma das vantagens deste método é que na sua extensão e capacidade de generalização dos resultados apurados numa população.

Quando se fala numa generalização significa que o que interessa não são os indivíduos, mas sim retirar conclusões mais vastas do que eles dizem. Devemos ter em atenção e interpretar o discurso do inquirido relacionando-o com as condições em que foi produzido e que nem sempre este dirá a “verdade”, conscientemente ou não, ele diz “ (...) apenas o que pode dizer e que quer dizer-nos, facto que é determinado pela representação que faz da sua situação e pelos seus próprios objectivos, que não coincidem necessariamente com o investigador” (Ghiglione & Matalon, 2001: 2).

É importantíssimo estar atento às respostas e no momento da sua interpretação, ver até que ponto podemos generalizá-las, ou seja, de múltiplos discursos individuais teremos que construir um único discurso que fará parte da nossa análise dos resultados.

A escolha do questionário como instrumento de inquirição a um determinado número de pessoas e como meio de obtenção de dados para uma análise e posteriores conclusões, apresenta vantagens e limitações relativas à sua aplicação.

Como vantagem, o inquérito é uma metodologia relativamente simples de aplicar. Este pode ser realizado em praticamente qualquer lugar devido à simplicidade de objectos a utilizar para a sua realização. Devido a tal, é praticamente o único método que pode ser aplicado em grande escala escolhendo os indivíduos. Como limitações deste método, podemos referir o facto de este ser totalmente dependente da linguagem, pois tudo o que dispomos é do que a pessoa diz, pôde dizer ou quis dizer; do contacto com as unidades observadas ser muito rápido e não se

repetir e aquando a sua realização se este apresentar uma estrutura rígida, vai diminuir “ (...) a riqueza e a profundidade do conteúdo da informação recolhida; no caso dos questionários com perguntas fechadas, por exemplo, que facilitam a categorização das respostas, estas são mais superficiais; em contrapartida, as perguntas abertas suscitam dificuldades de classificação” (Ghiglione & Matalon, 2001: 18). Outra limitação, é que tratando-se de um método de observação indirecta, torna-se menos objectiva e mais sujeita a erros. “Na realidade, há aqui dois intermediários entre a informação procurada e a informação obtida: o sujeito, a quem o investigador pede que responda, e o instrumento constituído pelas perguntas a pôr. Estas são duas fontes de deformação e de erros que será preciso controlar para que a informação obtida não seja falseada, voluntariamente ou não” (Quivy & Campenhoudt, 1997: 164).

A aplicação de um inquérito por questionário, possibilita uma maior sistematização dos resultados fornecidos, permite uma maior facilidade de análise e reduz o tempo que é necessário despende para recolher e analisar os dados. Este método de inquirir apresenta ainda vantagens relacionadas com o custo, onde este é menor.

Se por um lado, a aplicação de questionários é vantajosa, esta aplicação apresenta outras desvantagens a acrescentar às referidas anteriormente. Por exemplo, no que diz respeito à dificuldade da sua concepção, pois é necessário ter em conta vários parâmetros tais como: a quem se vai aplicar, o tipo de questões a incluir, o tipo de respostas que se pretende e o tema abordado. Os questionários fornecem respostas escritas a questões previamente fornecidas e como tal, existe uma elevada taxa de não – respostas. Estas dependerão, (além da vontade dos inquiridos), da clareza das perguntas, da natureza das pesquisas e das habilitações literárias dos inquiridos. Relativamente à natureza da pesquisa verifica-se que se aquela não for de utilidade para o indivíduo, a taxa de não-resposta aumentará. E como é de prever questionários com uma grande percentagem de não-respostas de pouco ou nada servem para um investigador fazer o seu estudo empírico.

O recurso ao inquérito por questionário é necessário e é feito sempre que temos necessidade de informação sobre comportamentos, cuja sua observação directa seria quase impossível, porque levaria demasiado tempo, ou é mesmo impossível quando se reporta ao passado de um indivíduo. “Quando a observação directa de certos comportamentos pressupõe uma intimidade frequente e, em termos práticos, inaceitável do ponto de vista deontológico” (Ghiglione & Matalon, 2001: 13). Assim, resta-nos as histórias e descrições dos inquiridos.

Recorremos ainda ao inquérito para compreender atitudes, opiniões, preferências, etc., que muito dificilmente são exprimidos de forma espontânea e porque observar um comportamento pode não ser suficiente, é importante sabermos como é que o indivíduo o explica, o significado que lhe atribui, significado este que não saberíamos se ele não o explicar. Esta metodologia é ainda muito importante quando pretendemos obter informações sobre o que se passa num determinado momento.

O último passo de uma investigação será a análise e tratamento dos dados recolhidos. Os dados recolhidos por um inquérito por questionário, não têm significado em si mesmos. “Estes só podem ser úteis no âmbito de um tratamento qualitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais e analisar as correlações entre variáveis” (Quivy & Campenhoudt, 1997: 190).

Tal como diz Lima (1995: 87), a informação empírica depende duma recolha baseada em grelhas de análise e elaboração de resultados, que implicam com os pressupostos teóricos dos inquiridores. Os dados resultam de um trabalho de interrogação metódica do real; devem, conseqüentemente, ser tratados como respostas a um sistema de perguntas que tem como matriz a problemática teórica de uma ciência. Segundo Hill, M. M. & Hill, A. (2000: 41). “Os dados são informação na forma de observações, ou medidas, dos valores de uma ou mais variáveis normalmente fornecidos por um conjunto de entidades”.

São estes dados, que depois de analisados, vão permitir ao investigador retirar conclusões do seu estudo. O seu tratamento engloba dois momentos. Num primeiro momento, descrevem-se e sistematizam-se através de quadros e gráficos (entre outros), dos resultados recolhidos. Apresentam-se as amostras utilizadas em relação às suas características descritivas mais importantes e os resultados nas variáveis utilizadas. Num segundo momento da análise, os resultados são testados recorrendo-se à estatística, estudando as relações entre as variáveis ou as diferenças entre grupos. Depois destas análises, o investigador obtém as suas conclusões do estudo que efectuou, o que lhe permitirá testar as suas hipóteses.

4.2. Concepção do inquérito por questionário

Os questionários finais que aplicamos resultaram de várias fases de concepção. Depois da revisão bibliográfica fez-se um primeiro esboço dos questionários. Em Outubro de 2009,

depois de várias alterações indicadas aquando do processo de validação, ficou pronta a versão definitiva dos questionários.

“Para construir um questionário é obviamente necessário saber com exactidão o que procuramos, garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos, que os diferentes aspectos da questão tenham sido bem abordados, etc. são estas as condições que se procuram com a realização do teste às primeiras versões do questionário (pré-teste)” (Ghiglione & Matalon, 2001: 105).

As perguntas de um questionário podem ter vários objectivos gerais, logo, “É preciso pensar cuidadosamente sobre o objectivo geral (o tipo de informação que quer solicitar) de cada uma das perguntas que está a inserir no questionário” (Hill, M. M. & Hill, A., 2000: 89), aquando a realização destas, pois é muito fácil escrever perguntas que não solicitam o tipo de informação que o investigador pretende.

No nosso questionário existem vários tipos de questões. No que diz respeito ao conteúdo, podemos distinguir aquelas que se debruçam sobre os factos e aquelas que se debruçam sobre opiniões, atitudes e preferências. No que diz respeito à forma as questões podem ser abertas, onde os utentes da UTI podem responder com as suas próprias palavras, permitindo deste modo a liberdade de expressão, ou fechadas onde se apresenta às pessoas, depois de lhe colocada a questão, uma lista de respostas possíveis de entre as quais se pede para que ela indique a mais adequada à sua resposta/opinião.

O questionário encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte, para ser preenchida com os dados pessoais de cada um dos frequentadores e a segunda parte com questões relativas à Universidade da Terceira Idade. O instrumento inclui algumas perguntas de tipo fechado, essencialmente as que dizem respeito às informações pessoais e outras de tipo aberto sobre a UTI e os motivos da sua frequência.

4.3. Validade de conteúdo

Os questionários foram submetidos a validação de conteúdo que foi realizada antes da aplicação do instrumento de recolha de dados e foram aplicados a um grupo alvo. O objectivo desta aplicação é analisar a adequação de cada item à característica que se pretende avaliar.

Quando terminamos a primeira versão do questionário, ou seja, quando a formulação de todas as questões e a sua ordem foram provisoriamente fixadas, foi necessário garantir que o questionário era aplicável e que respondia aos nossos problemas. Para tal foi necessária a realização de pré-testes ou pré-inquéritos. Estes, foram realizados junto de um número reduzido de pessoas não pertencentes à população do inquérito, mas como achamos que era pertinente que as características das pessoas inquiridas no pré-teste fossem semelhantes aos utentes da nossa UTI em estudo, os pré-testes foram aplicados a utentes de outra UTI escolhidos aleatoriamente.

Esta fase foi muito importante pois ajudou a averiguar a necessidade de acrescentar/alterar/retirar/substituir alguma questão, indicar o grau de concordância com as dimensões de incidência abordadas e dos itens especificados em cada dimensão secundária, analisar a necessidade de acrescentar/alterar/retirar algum item, averiguar se o conteúdo do instrumento estava adequado ao objectivo do estudo em questão.

As sugestões apresentadas consistiram maioritariamente em:

- Sugestão para reformular alguns itens e retirar outros;
- Sugestão para encurtar alguns itens, pois seria necessário por parte do leitor um exercício aturado de reflexão para conseguir discernir uma opinião;
- Sugestões para alterar a redacção de algumas questões e acrescentar novas;

Além disso, foi pedida a colaboração de um professor de Português para detectar possíveis imprecisões de linguagem ou deficiente formulação das questões.

Continuamente, após analisarmos as sugestões referidas, decidimos incorporá-las e reformular o questionário. Assim, através de uma forma criteriosa e reflectida retiramos alguns itens e reformulamos outros.

No final deste processo ficou pronta uma versão final que se encontra em apêndice.

4.4. Recolha de dados

A recolha de dados foi efectuada durante o mês de Janeiro de 2009, numa Universidade da Terceira Idade no Norte do país. Mas antes de proceder à recolha dos mesmos, foi

necessário ter em conta alguns aspectos, nomeadamente o pedido de autorização à Directora da Universidade para a sua aplicação.

A distribuição dos questionários para os adultos da UTI foi efectuada pessoalmente, de forma aleatória, tendo alguns exemplares sido cedidos à Directora e Secretária da escola, tendo-se solicitado, da parte destas, colaboração no sentido de realizar a distribuição destes aos adultos e posterior recolha.

O questionário foi realizado no início e no final de algumas sessões, enquanto os adultos se encontravam dentro das salas ou nos intervalos entre as sessões, tendo estado a investigadora sempre presente. Os adultos da amostra responderam voluntariamente a todas as questões, detectando-se que o tempo necessário teve uma duração média de 20 minutos. Estes também foram informados dos objectivos da investigação, sendo-lhes assegurada a confidencialidade de toda a informação recolhida.

4.5. Caracterização da amostra

Tal como já referimos no ponto anterior, para o nosso estudo decidimos seleccionar uma Universidade da Terceira Idade de um distrito do Norte do país onde foram inquiridos 86 adultos. Passaremos a uma caracterização mais pormenorizada desta população nas diversas dimensões do questionário utilizado, no próximo capítulo deste trabalho.

4.5.1. Localização geográfica

Decidimos manter o anonimato da Universidade da Terceira Idade que estudamos, como tal resolvemos dar-lhe um nome fictício – a Universidade Nunca é Tarde para Aprender, UNETPA.

Decidimos dar este nome fictício à Universidade em estudo, pois pensamos ser muito adequado ao espírito que se vive neste local. Todos os Adultos inscritos na UNETPA, assim como a Directora da instituição têm como lema a ideia de que por vais idade que tenhamos, nunca é tarde para aprender.

Segundo os censos de 2001, o distrito onde se localiza a UNETPA, em termos percentuais, é um dos distritos com mais baixos índices de envelhecimento do país,

apresentando uma das mais baixas proporções entre jovens e idosos. No que diz respeito à educação, por cada 100 pessoas com 10 anos ou mais anos, 9 não sabem ler nem escrever.

4.5.2. A UNETPA

A UNETPA é uma universidade privada, seria de esperar que a sua subsistência fosse assegurada pelas propinas pagas pelos alunos. Contudo este não é o caso, pois as referidas propinas são apenas de valor simbólico, sendo estas apenas usadas no pagamento do corpo docente em funções. Assim, o aluguer dos apartamentos, as despesas relativas ao seu funcionamento (i.e. água, luz, gás, telefone) e a contratação de uma funcionária encontra-se a cargo da paróquia da freguesia, sendo esta uma IPSS que beneficia de apoio da Segurança Social.

No que diz respeito à gestão da Universidade, a Directora é completamente autónoma no que concerne às decisões acerca dos passeios, na realização dos horários, na selecção do pessoal docente e das disciplinas a leccionar durante o ano lectivo. No que diz respeito à gestão financeira, visto se tratar de uma IPSS, a Directora necessita da aprovação da paróquia para a realização de eventos que envolvam gastos monetários e tem que conceder e dar a conhecer todos as despesas e lucros da Universidade.

A UNETPA tem como objectivo proporcionar uma melhor qualidade de vida aos seniores do conselho, oferecendo-lhes para isso um contacto diário com a cultura artística, humanista, científica e tecnológica. Pretende-se também o desenvolvimento das suas capacidades criativas e, sobretudo, permitir aos seus alunos uma maior aproximação a temas que, por variadíssimas razões, não foram abordados noutras alturas das suas vidas. Noutra vertente, mas também importante, pretende-se proporcionar novas formas de socialização entre os alunos, para que assim se possam sentir mais confiantes e activos na sociedade em que se encontram.

Nesta Universidade existem as seguintes disciplinas: Teologia, Literatura, Psicologia, Biologia, Inglês I e II, Informática, História de Portugal, História das Civilizações, História Monumental de Braga, Bridge, Danças de Salão, Ginástica, Cavaquinhos, Canto Coral, Oficina de Pintura, Artes Decorativas e Teatro. Estas foram seleccionadas pela Directora, tendo em conta os interesses dos alunos.

Cada aluno possui a liberdade de frequentar as disciplinas que ache mais pertinentes e interessantes para si. A taxa de inscrição é de 100 euros, o que permite ao aluno assistir a todas as disciplinas que deseje, excepto Pintura, Artes Decorativas e Informática. A assistência a estas implica o pagamento de um valor extra por disciplina. O valor extra tem como objectivo limitar o número de alunos inscritos nestas disciplinas, pois o espaço disponível é reduzido e o material limitado (por exemplo: a sala de informática possui apenas oito computadores).

No que respeita aos formadores da UNETPA, todos possuem cursos superiores ou formação específica na área que leccionam, excepto os formadores de Pintura e Artes Decorativas e Cavaquinho, que são autodidactas. Os formadores além de leccionar, são também responsáveis pela criação do programa de cada disciplina. Podem então escolher o método e materiais que considerem mais adequados a cada turma, assim como os temas abordados nas “aulas”, sendo tudo isto realizado levando em consideração a opinião dos Adultos.

As visitas de estudo são organizadas pela Directora e, segundo ela, todas possuem um carácter cultural.

Nesta Universidade não existe o conceito de avaliação de alunos, uma vez que isso lhes traria desconforto e stress numa altura das suas vidas em que o que pretendem é manter-se “actualizados”. Assim, a Universidade pretende apenas proporcionar aos seus alunos uma maior abrangência de conhecimentos.

Os alunos que frequentam da UNETPA são seniores que vêm de todo o distrito. Cidadãos reformados, desempregados ou mesmo ainda activos, das mais díspares profissões desde engenheiros, professores, enfermeiros, farmacêuticos a donas de casa. Todos eles possuem em comum a necessidade de aprender e conviver com novas pessoas, sendo estas as principais necessidades colmatadas pela Universidade em causa.

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se e analisam-se os dados provenientes do instrumento aplicado aos inscritos na UNETPA cruzados com algumas das observações não participantes efectuadas no local e análise de documentos tais como, os dossiers para registo de presenças, a lista de inscrição dos utentes na UNETPA, o horário com todas as disciplinas, as listagens das inscrições nas diferentes actividades a desenvolver e a informação dirigida aos utentes afixada nos placards da Universidade.

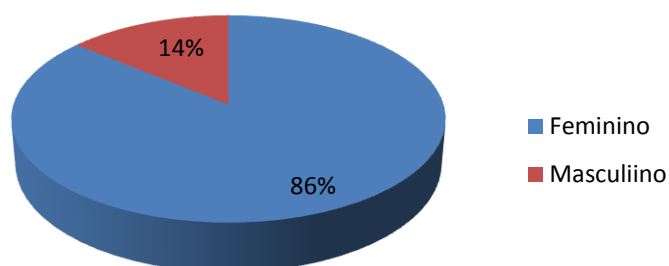
O nosso questionário dividiu-se em duas partes, a primeira parte pretende recolher alguma informação pessoal dos elementos da nossa amostra. A segunda parte indaga sobre a relação dos utentes com a Universidade da Terceira Idade.

Na UNETPA como objecto de estudo foram inquiridos 86 inscritos da Universidade. Esta amostra representa 79% do total de inscritos nesta instituição.

Passaremos a caracterizar esta população nas diversas dimensões do questionário utilizado.

Parte I – Informação pessoal

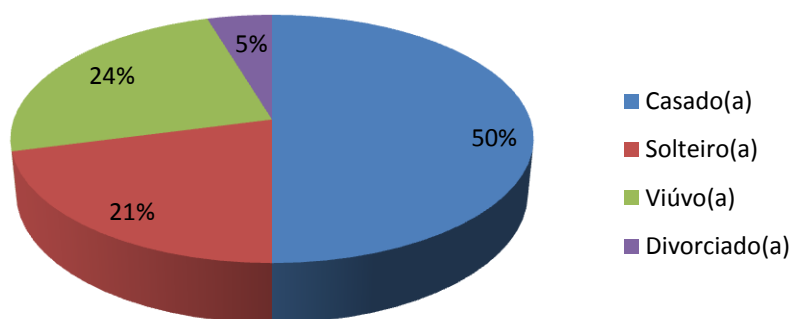
Gráfico 1 – Género



O gráfico 1 dá-nos informação relativa ao número de utentes na Universidade da Terceira Idade em relação ao género. Podemos constatar que existe um grande número de utentes do género feminino (86%) em relação ao género masculino (14%).

Como podemos verificar, o número de mulheres na UNETPA é bastante superior ao de homens. Do nosso ponto de vista, pelas leituras que efectuamos e pelo nosso estudo de caso concluímos que estes locais são ocupados maioritariamente por mulheres. Justificamos tal facto pelas categorias socioprofissionais exercidas durante a vida activa, pois como podemos observar mais adiante na tabela 5, mais de 50% das mulheres pertencia ao grupo das especialistas das profissões intelectuais e científicas, sendo essencialmente professoras.

Gráfico 2 – Estado Civil



Pelo gráfico 2 constatamos que 50%, dos frequentadores da UTI são casados. Da outra metade da amostra verificamos que existem 21% de solteiros, 24% de viúvos e apenas 5% de divorciados. Factores culturais, como predomínio da religião católica no nosso país, poderão contribuir para a manutenção de elevado número de casamentos, principalmente tratando-se da faixa etária em questão.

Tabela 1 - Estado civil e género

ESTADO CIVIL	GÉNERO				TOTAL	
	FEMININO		MASCULINO			
	n	%	n	%	n	%
Casado(a)	34	45,9	9	75	43	50
Solteiro(a)	17	23	1	8,3	18	20,9
Viúvo(a)	19	25,7	2	16,7	21	24,4
Divorciado(a)	4	5,4	0	0	4	4,7
Total	74	100,0	12	100,0	86	100,0

Observando a tabela 1 constatamos que grande parte dos indivíduos do género feminino são casados (45,9%), tal como acontece com os indivíduos do género masculino (75%). Nas mulheres o número de frequentadoras solteiras e viúvas é de 23% e 25% respectivamente, e 20,9% e 24,4% nos homens. Já os divorciados, nesta universidade existem apenas quatro mulheres (5,4%).

Tabela 2 - Habilitações académicas e género

HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	GÉNERO				TOTAL	
	FEMININO		MASCULINO			
	n	%	n	%	n	%
1.º ciclo do Ensino Básico	5	6,8	0	0	5	5,8
2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico	10	13,5	4	33,3	14	16,3
Ciclo do Ensino Secundário	13	17,6	5	41,7	18	20,9
Ensino Superior	46	62,2	3	25	49	57
Total	74	100,0	12	100,0	86	100,0

Reparamos que, na generalidade, as habilitações académicas dos Adultos da UNETPA, são relativamente elevadas tendo em conta a percentagem de analfabetismo e as condições de acesso e de igualdades de oportunidade que existiam no período em que estes utentes frequentavam a escola.

Como podemos notar na tabela 2, a maioria das utentes da UNETPA, possuem como habilitações académicas o ensino superior, com uma percentagem acima dos 60%. Já 17,6% das utentes têm o ensino secundário, percentagem próxima das frequentadoras com 2º e 3º ciclo do ensino básico, 13,5, e apenas 6,8 tem o ensino básico. Relativamente aos homens a maioria possui o ensino secundário, 41,7%, já 33,3% possuem o 2 e 3º ciclo do ensino básico e 25%, o ensino superior. Ou seja, a maioria dos inquiridos é detentora de habilitações médias.

De realçar que consideramos o bacharelato como um tipo de habilitação académica enquadrada no ensino superior. E tal como podemos verificar aquando as conversas informais que tivemos com os utentes, a maioria dos utentes com o ensino superior (bacharelato) são professoras do 1º ciclo do ensino básico, pois na época em que concluíram o curso do magistério primário era um curso médio e actualmente é um curso superior.

Tabela 3 - Actividade profissional e género

ACTIVIDADE PROFISSIONAL	GÉNERO				TOTAL	
	FEMININO		MASCULINO			
	n	%	n	%	n	%
Activo empregado(a)	4	5,4	0	0	4	4,7
Desempregado(a)	1	1,4	0	0	1	1,2
Reformado(a)	69	93,2	12	100,0	81	94,2
Total	74	100,0	12	100,0	86	100,0

Relativamente à actividade profissional verificamos que quase todos os frequentadores da UNETPA são reformados, 94,2%. Correspondo a 93,2% das mulheres e 100% dos homens. Apenas quatro utentes da nossa amostra são ainda activas empregadas e uma está desempregada.

Tabela 4 - Tempo de reforma e género

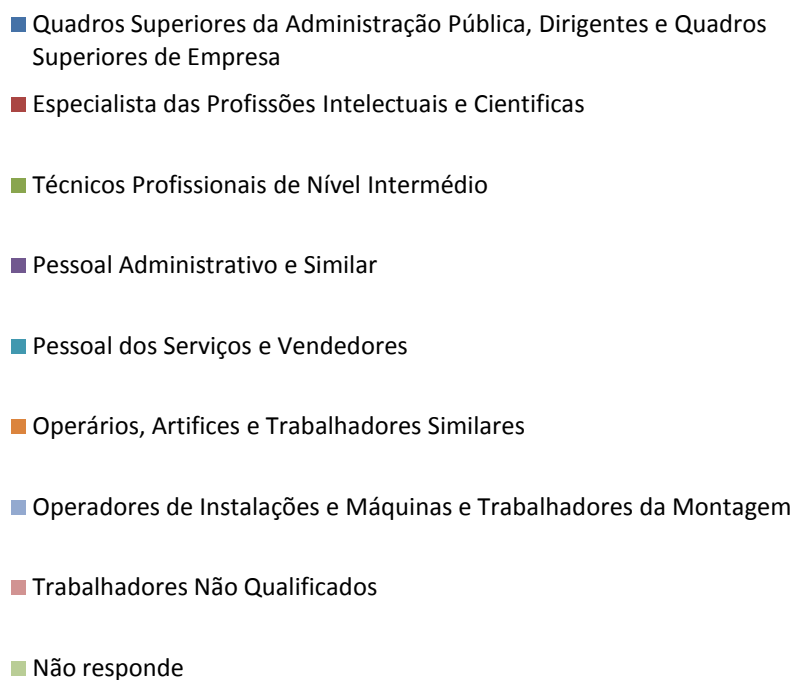
TEMPO DE RFORMA	GÉNERO				TOTAL	
	FEMININO		MASCULINO			
	n	%	n	%	n	%
Há menos de 5 anos	21	28,4	3	25	24	27,9
Entre 5 e 10 anos	19	25,7	4	33,3	23	26,7
Entre 11 e 15 anos	12	16,2	2	16,7	14	16,3
Há mais de 15 anos	12	16,2	2	16,7	14	16,3
Não se aplica	3	4,1	0	0	3	3,5
Não responde	7	9,5	1	8,3	8	9,3
Total	74	100	12	100	86	100

Analisando a tabela 4, observamos que no que concerne ao tempo de reforma a maioria da amostra está reformado há menos de 5 anos (27,9%) um número muito próximo, do número de reformados entre 5 a 10 anos (26,7%). Existem 32,6% de utentes que já estão reformados há mais de 11 anos. Se fizermos uma análise separada por géneros obtemos proporções muito semelhantes às da análise dos totais. Em 4,5% da amostra esta questão não se aplica pois os utentes ainda não estão reformados.

Pelas conversas informais que tivemos com os utentes da UNETPA, justificamos que o facto de existir uma maior percentagem de Adultos que estão na reforma há menos de 10 anos,

deve-se ao contraste entre esta nova fase da vida e a vida activa. Verificamos aqui uma tentativa da parte destes Adultos em evitar o processo de “ruptura” abordado no capítulo III deste trabalho, criando novas interações sociais, aumentando e reforçando assim o seu capital social.

Gráfico 3 – Categorias Socioprofissionais dos utentes da UTI



Baseando-nos na Classificação Nacional de Profissões – Versão 1994, do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP)², analisamos as categorias socioprofissionais dos idosos da UTI.

Verificamos que o grupo mais representativo é o dos técnicos profissionais de nível intermédio (51%), seguindo-se dos especialistas das profissões intelectuais e científicas (12%), do pessoal de serviços e vendedores (15%) e do pessoal administrativo e similar (7%).

A categoria socioprofissional com maior percentagem é a dos técnicos profissionais de nível intermédio, sendo a categoria na qual se inserem os professores do 1º ciclo do ensino básico.

Tabela 5 - Categorias Socioprofissionais e género

CATEGORIAS SOCIOPROFISSIONAIS EXERCIDAS DURANTE A VIDA ACTIVA	GÉNERO				TOTAL	
	FEMININO		MASCULINO			
	n	%	n	%	n	%
Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e quadros superiores de empresa	0	0	2	16,7	2	2,3
Especialista das Profissões Intelectuais e Científicas	9	12,2	1	8,3	10	11,6
Técnicos Profissionais de nível Intermédio	39	52,7	5	41,7	44	51,2
Pessoal Administrativo e Similar	5	6,8	1	8,3	6	7
Pessoal dos Serviços e Vendedores	12	16,2	1	8,3	13	15,1
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	0	0	1	8,3	1	1,2
Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	2	2,7	1	8,3	3	3,5
Trabalhadores não Qualificados	5	6,8	0	0	5	5,8
Não responde	2	2,7	0	0	2	2,3
Total	74	100	12	100	86	100

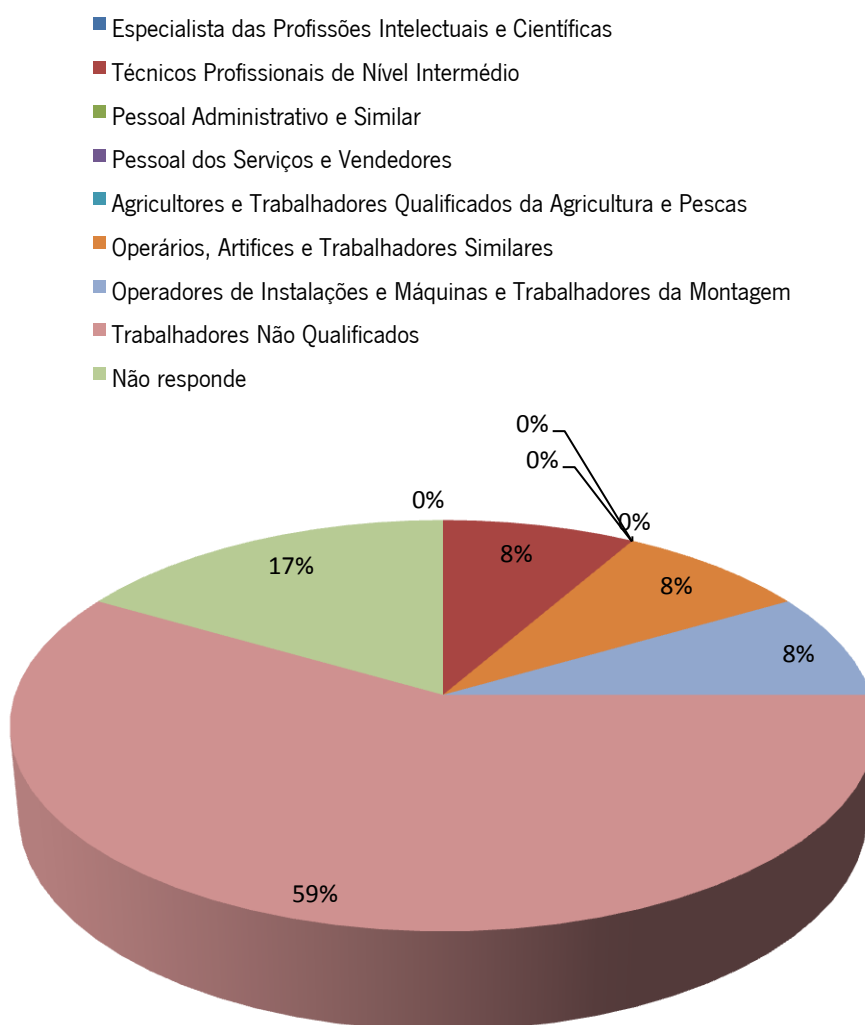
Se analisarmos as categorias socioprofissionais exercidas durante a vida activa consoante o género, observamos que no caso das mulheres 52,7 exerceram actividades área dos técnicos profissionais de nível intermédio, já 16,2% na área do pessoal de serviços e vendedores e 12,2% como especialistas das profissões intelectuais e científicas. No caso do

² Fonte: <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx>

género masculino, 47,1%, desempenharam funções como técnicos profissionais de nível intermédio, com profissões como docente do 1º ciclo do ensino básico (um utente), técnico de electrónica, desenhador, entre outros. Como quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa, 16,7%.

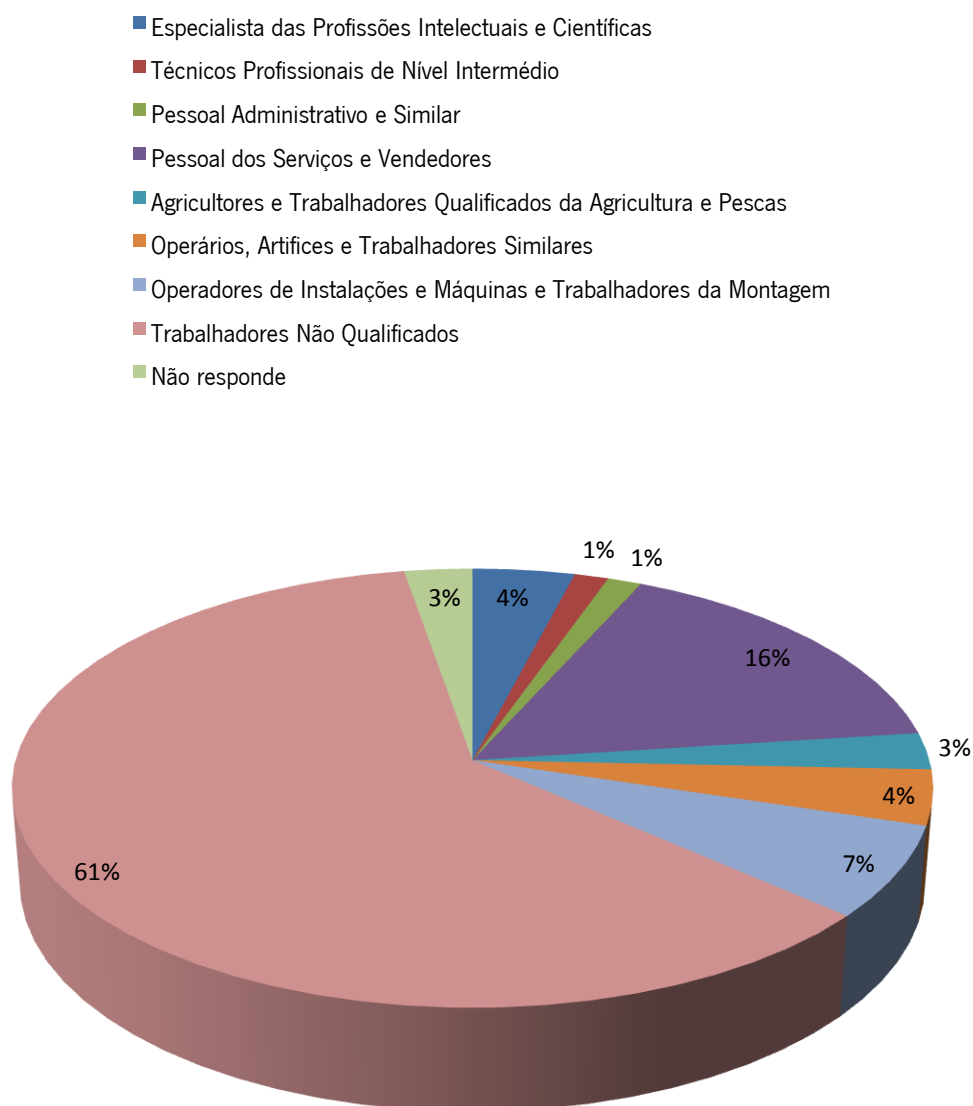
Pela análise do gráfico e pela observação não participante, notamos que a maior parte dos utentes da UNETPA são professoras do 1º ciclo do ensino básico.

Gráfico 4 – Categorias Socioprofissionais das mães dos utentes da UTI



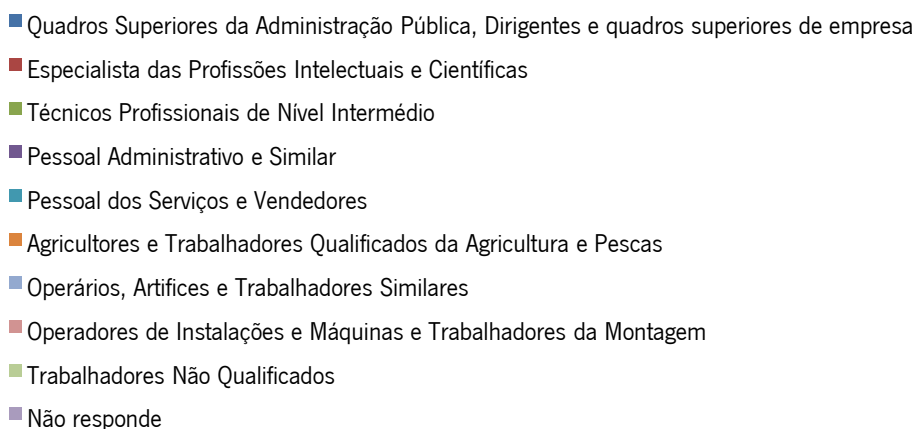
Podemos observar que a mais de metade das mães dos utentes da UNETPA, pertencem à categoria socioprofissional dos trabalhadores não qualificados, de seguida, todos com uma percentagem de 8% temos a categorias dos agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas, dos técnicos profissionais de nível intermédio e dos operários artífices e trabalhadores similares.

Gráfico 5 – Categorias Socioprofissionais das mães das utentes da UTI



No que diz respeito às categorias socioprofissionais das mães das utentes, observamos que mais de 60% das mães dos utentes da UNETPA, pertencem à categoria socioprofissional dos trabalhadores não qualificados, de seguida, do pessoal dos serviços e vendedores (16%) e operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem.

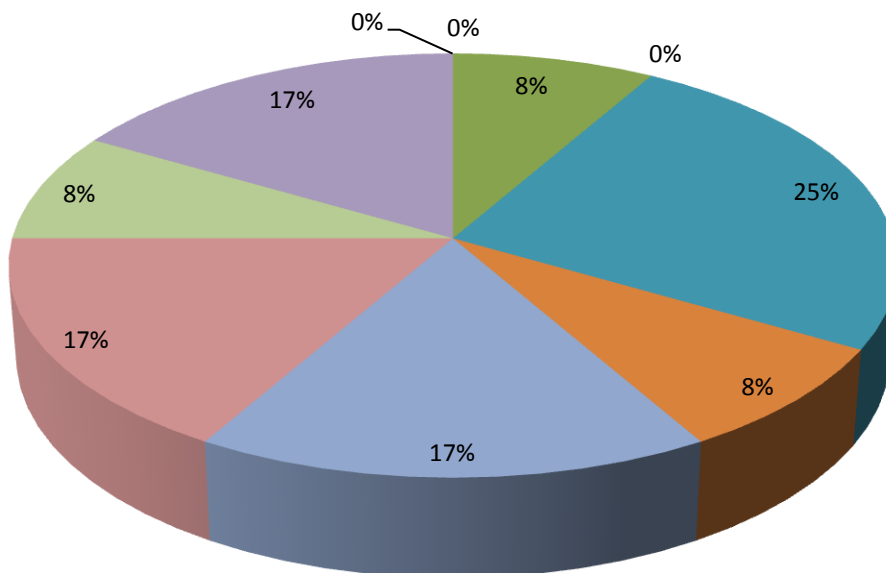
Gráfico 6 – Categorias Socioprofissionais dos pais das utentes da UTI



Quanto às categorias socioprofissionais dos pais das utentes, observamos que 45% dos pais das utentes da UNETPA, pertencem à categoria socioprofissional do pessoal dos serviços e vendedores, seguidos dos operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem (15%), dos operários artífices e trabalhadores similares (12%) e dos agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas (11%).

Gráfico 7 – Categorias Socioprofissionais dos pais dos utentes da UTI

- Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e quadros superiores de empresa
- Especialista das Profissões Intelectuais e Científicas
- Técnicos Profissionais de Nível Intermédio
- Pessoal Administrativo e Similar
- Pessoal dos Serviços e Vendedores
- Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas
- Operários, Artífices e Trabalhadores Similares
- Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem
- Trabalhadores Não Qualificados
- Não responde



Quanto às categorias socioprofissionais dos pais dos utentes, verificamos que 25% pertencem à categoria socioprofissional do pessoal dos serviços e vendedores, 17% à categoria

dos operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem e à dos operários artífices e trabalhadores similares, já outros 8% fazem parte da categoria dos técnicos profissionais de nível intermédio, dos agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas e trabalhadores não qualificados.

Gráfico 8 – Categorias Socioprofissionais dos conjugues dos utentes da UTI

- Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa
- Especialista das Profissões Intelectuais e Científicas
- Técnicos Profissionais de Nível Intermédio
- Pessoal Administrativo e Similar
- Pessoal dos Serviços e Vendedores
- Operários, Artífices e Trabalhadores Similares
- Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem
- Trabalhadores Não Qualificados
- Não responde

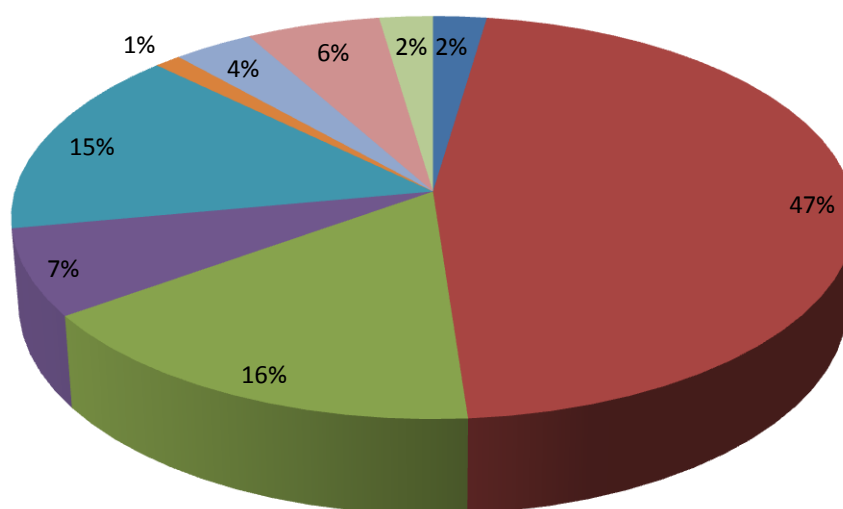


Tabela 6 - “Cônjuge reformado?”

CONJUGUE REFORMADO	GÉNERO				TOTAL	
	FEMININO		MASCULINO			
	n	%	n	%	n	%
Sim	25	33,8	7	58,3	32	37,2
Não	7	9,5	2	16,7	9	10,5
Não responde	3	4,1	0	0	3	3,5
Não se aplica	39	52,7	3	25	42	48,8
Total	74	100	12	100	86	100

Podemos ver na tabela 6 que 33,8% das utentes responderam que o conjugue era reformado, 9,5% disseram que não. No caso dos homens a maior parte, 58,3% utentes, disseram que as companheiras eram reformadas e 16,7% disseram que não. Em 48,8% utentes esta questão não era aplicável pois estes não possuíam conjugue sendo solteiros, viúvos ou divorciados.

Se comparamos o facto de os idosos possuírem conjugue reformado ou não, sem fazermos distinção entre o género, vemos que em 37,2% dos casos, os conjugues estão na reforma.

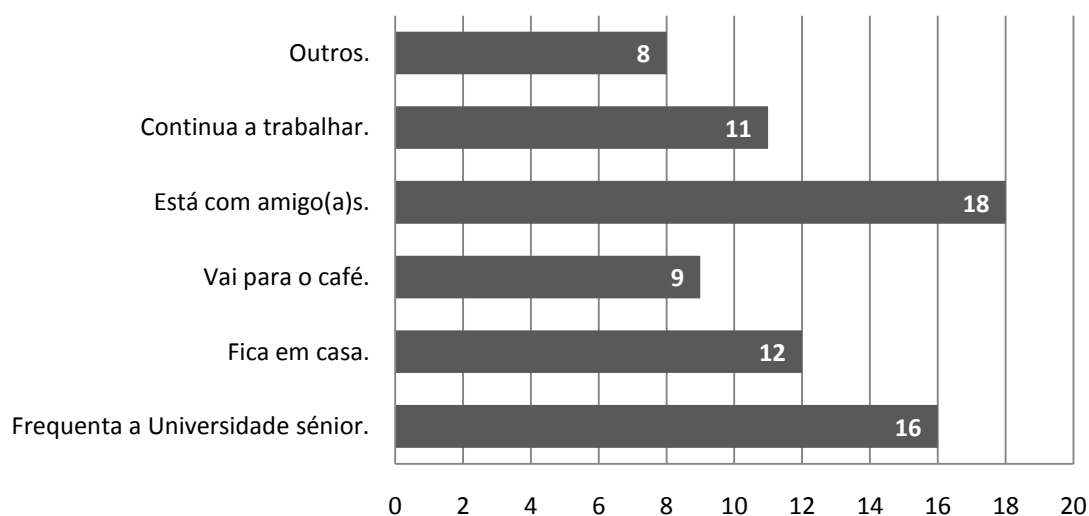
No que concerne à profissão do conjugue, a questão não se aplica a 49% da amostra, o que significa que os utentes que responderam à questão são solteiros, divorciados ou vivos. Dos restantes 51% do gráfico, verificamos que, 14% eram especialistas das profissões intelectuais e científicas, 12% pertencia ao pessoal dos serviços e vendedores e 8% foram técnicos profissionais de nível intermédio.

Quanto às habilitações dos conjugues, 18% conjugues tem o ensino superior, já 12% possuem o 2º e 3º ciclo do ensino básico, 9% o ensino secundário e 5% possuem o 1º ciclo do ensino básico.

Gráfico 9 – Habilitações académicas do cônjuge



Gráfico 10 – “Se é casado(a) como é que o seu cônjuge ocupa os tempos livres?”



Analisando o gráfico verificamos quando consultamos os inquiridos como é que o seu cônjuge ocupava os tempos livres, 18 responderam que este está com amigo(a)s, 16 disseram que este também frequenta a universidade sénior, 12 responderam que ficam em casa, 11 que continuam a trabalhar e 9 dos cônjuges dos inquiridos vão para o café. Dos inquiridos, 8 responderam que o cônjuge ocupava os tempos livres de outras formas tais como: com os familiares, em teatro, na pintura, a ler, na agricultura, nas danças de salão e com trabalhos domésticos.

Quando pedimos para justificar a escolha das opções assinaladas obtivemos essencialmente respostas como: “a necessidade de se manter activo(a) e de conviver com outras pessoas”, “as actividades realizadas na universidade contribuem para uma maior realização pessoal” e a “vontade de continuar a aprender”.

Durante a observação não participante vimos que em grande parte dos homens casados que frequentam a UNETPA, as suas esposas também frequentam a Universidade, indo os dois juntos e participando, geralmente, nas mesmas actividades.

Tabela 7 - “Mais alguém do seu agregado familiar frequenta a UTI?”

MAIS ALGUÉM DO AGREGADO FAMILIAR FREQUENTA A UTI?	GÉNERO				TOTAL	
	FEMININO		MASCULINO		n	%
	n	%	n	%		
Sim	7	9,5	1	8,3	8,0	9,3
Não	67	90,5	11	91,7	78,0	90,7
Não responde	0	0	0	0	0	0
Total	74	100	12	100	86	100

Quando questionámos entre os utentes da UNETPA se tinham mais alguém na família, além do conjugue, que frequentasse a UTI, 7 idosas do género feminino e um do género masculino responderam afirmativamente.

Uma das Adultas tem uma cunhada que também frequenta a UNETPA, outras 5 idosas têm as irmãs a frequentar a UNETPA e o único idoso que respondeu afirmativamente, tem um primo na UNETPA.

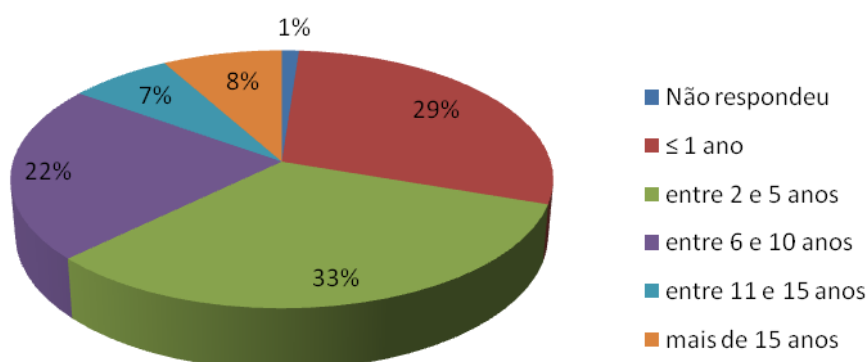
Ao perguntarmos os motivos pelos quais os familiares também frequentavam a UNETPA, verificamos que a maioria vai para a Universidade para ocupar o tempo livre e conviver, apenas um inquirido diz que o familiar vai pelo gosto de aprender.

Tabela 8 - “Quais as razões para alguém do seu agregado familiar frequentar a UTI?”

	n	%
Gosto de aprender e conviver	1	1,2
Para conviver e ocupar o tempo	3	3,5
Para conviver	2	2,3
Não respondeu	1	1,2

Parte II – Universidade da Terceira Idade

Gráfico 11 – “Há quanto tempo frequenta a UTI?”



No que concerne ao tempo de frequência da UNETPA 29% da nossa amostra frequentam a UNETPA há menos de um ano, 33% frequenta a Universidade há mais de dois anos, mas menos de cinco anos, já 7% frequenta entre onze a quinze anos e 8% frequenta a UTI há mais de 15 anos.

Pelo que podemos constatar aquando as observações não participantes, um dos motivos que leva a que a maior parte dos utentes não existam uma grande percentagem de utentes que estejam na UNETPA há mais de 10 anos é o facto de o “ensino” se tornar repetitivo, pelas matérias abordadas, mas essencialmente pelas metodologias adoptadas, pois segundo os

utentes é um ensino demasiado escolarizado. Verificamos inclusive a passagem de uma pasta com as folhas de presença, durante o decorrer das “aulas”.

Tabela 9 - “Antes de frequentar a Universidade Sénior participava em alguma actividade?”

	n	%
Sim	36	41,9
Não	50	58,1
Total	86	100,0

Quando questionamos se os utentes antes de frequentar a Universidade Sénior participavam em alguma actividade, 58,1% dos inquiridos respondeu que não e 41,9% respondeu afirmativamente.

Aos inquiridos que responderam afirmativamente a esta questão, solicitamos que referissem quais as actividades em que participavam. Estes mencionaram praticar actividades como: “A fazer voluntariado” “Actividades na INATEL”, “Na caça”, pintura, natação, ginástica, yoga, bordados, “No apoio administrativo na CVP (Cruz Vermelha Portuguesa)” e ainda “Como catequista”. Outros utentes referiram seguir algo relacionado com o ensino: “A frequentar um curso EFA”, a frequentar “Outros cursos”, disciplinas como a música ou o inglês, danças de salão, cavaquinho e informática.

Tabela 10 - “Gostava de ter continuado os seus estudos?”

GOSTAVA DE TER CONTINUADO OS SEUS ESTUDOS?	GÉNERO				TOTAL	
	FEMININO		MASCULINO		n	%
	n	%	n	%		
Sim	35	47,3	6	50,0	41	47,7
Não	37	50,0	6	50,0	43	50,0
Não respondeu	2	2,7	0	0	2	2,3
Total	74	100	12	100	86	100

No que diz respeito à questão se gostavam de ter continuado os seus estudos, 47,7% dos utentes responderam que sim, 50% responderam que não e 2,3% não responderam. Da

nossa amostra de 84 pessoas, dos que responderam que sim 35 são mulheres (47,3%) e 6 são homens (50%). Dos que responderam negativamente 50% são mulheres e 50% são homens.

Quando solicitamos que justificassem porque gostariam de ter continuado os seus estudos as mulheres que disseram que sim referiram essencialmente “a aquisição de mais conhecimentos”, “gostava de ter outra profissão”, “a valorização pessoal” e “a valorização profissional”. No caso dos homens referiram: “adquirir mais conhecimentos” e “valorização pessoal”.

No caso dos que disseram que não sentiram necessidade de continuar os estudos, os homens disseram que “o curso foi suficiente”, as mulheres além deste motivo acrescentaram a “falta de motivação”.

Tabela 11 -

“Até hoje, alguma vez sentiu que teve que sacrificar os seus sonhos pela sua família?”

ALGUMA VEZ SENTIU QUE TEVE DE SACRIFICAR OS SEUS SONHOS PELA SUA FAMÍLIA?	GÉNERO				TOTAL	
	FEMININO		MASCULINO		n	%
	n	%	n	%		
Sim	29	39,2	4	33,3	33	38,4
Não	44	59,5	7	58,3	51	59,3
Não respondeu	1	1,4	1	8,3	2	2,3
Total	74	100	12	100	86	100

Quando questionados se tiveram que sacrificar algum sonho pela família, 38,4% da amostra respondeu que sim, e a maioria, 59,3% respondeu que não. Fazendo uma comparação por géneros 39,2% das mulheres respondeu que sim e 59,5% respondeu que não. Nos homens 33,3% respondeu sim e 58,3% respondeu não.

Nos sonhos que sacrificaram, obtivemos respostas no caso do género feminino como: “a continuação dos estudos”, “ter outra profissão”, “viajar”, “a vida pessoal” e “tirar um curso”. Os homens responderam “tirar um curso”, “continuação dos estudos”, e “trabalhar noutros países”.

Tabela 12 - "Classifique os motivos no que diz respeito à sua frequência nesta Universidade?"

MOTIVOS	POUCO IMPORTANTE				INDIFERENTE				IMPORTANTE			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Lazer	21	28,4	4	33,3	5	6,8	0	0	48	64,8	8	66,6
Prazer de Aprender	12	16,3	0	0	5	6,8	1	8,3	57	77	11	91,7
Manter-me activo(a)	6	8,2	4	33,3	1	1,4	0	0	67	90,5	8	66,6
Convívio	5	6,8	2	16,6	2	2,7	0	0	47	90,6	10	83,4
As disciplinas	25	33,8	8	66,7	12	16,2	1	8,3	37	50	3	25
Os professores	24	32,5	6	50	13	17,6	1	8,3	37	50	5	41,6
Actualização de conhecimentos	11	14,9	1	8,3	9	12,2	0	0	54	72,9	11	91,6
Valorização profissional	47	63,5	9	75	8	10,8	2	16,7	19	25,7	1	8,3
Valorização pessoal	11	14,9	6	50	8	10,8	0	0	55	74,3	6	50
Influência de terceiros	60	81,1	11	91,7	9	12,2	0	0	5	6,8	1	8,3
Solidão	26	31,5	9	75	7	9,5	0	0	41	55,4	3	25

De forma a facilitar a compreensão e a comparação das respostas aos itens optamos por agrupar as mesmas em três tipos: Pouco Importante (Nada Importante e Pouco Importante), Importante (Muito Importante e Importante) e Indiferente.

Verificamos que os motivos mais importantes para a frequência na UNETPA são no caso das mulheres o convívio e manterem-se activas e no caso dos homens o prazer de aprender e a actualização de conhecimentos. Os motivos menos importantes são a influência de terceiros quer para as mulheres, quer para os homens.

Tabela 13 - “Que disciplinas frequenta nesta Universidade e qual o motivo para tal?”

	Gosto pela disciplina.	Curiosidad e pela disciplina.	Necessidade de aprender mais sobre a disciplina.	Lazer	Valorização pessoal.	Actualização de conhecimentos.	Convívio.	O professor.	Outros.
Informática	7	8	6	0	5	9	4	5	0
Literatura	15	7	10	1	14	17	4	5	0
Psicologia	19	14	10	3	10	9	6	9	0
Biologia	7	3	5	0	3	1	1	6	0
Teologia	8	1	6	5	2	5	3	3	0
História	11	4	4	3	3	9	3	6	0
História das Civilizações	3	6	2	0	1	2	0	1	0
História de Braga	0	4	0	0	0	0	0	0	0
Inglês	8	2	9	2	4	4	1	1	0
Artes decorativas	6	2	3	1	2	1	3	3	0
Pintura	2	2	3	0	2	1	2	2	0
Dança	7	2	4	6	1	4	9	2	0
Música	7	2	4	4	3	3	4	2	1
Teatro	2	1	1	2	3	2	4	2	1
Ginástica	5	2	0	5	3	3	6	8	3

Observando a tabela 13, verificamos que 7 pessoas frequentam a disciplina de Informática pelo gosto pela disciplina, 8 frequentam pela curiosidade de aprender e 9 pela actualização de conhecimentos. Na disciplina de Literatura, 14 pessoas frequentam por valorização pessoal, 15 pelo gosto pela disciplina e 17 pela actualização de conhecimentos. Em Psicologia 14 inquiridos frequentam pela curiosidade pela disciplina e 19 pelo gosto pela disciplina. Na disciplina de Biologia 6 utentes frequentam pela professora e 7 pelo gosto pela disciplina. Em Teologia 6 frequentam pela necessidade de aprender mais sobre a disciplina e 8 pelo gosto pela disciplina. Quanto a História, 9 frequentam pela actualização de conhecimentos e 11 pelo gosto pela disciplina. Na História das civilizações 3 frequentam pelo gosto pela disciplina e 6 pela curiosidade pela disciplina. O único motivo pelo qual os utentes frequentam a disciplina de História de Braga é pela curiosidade pela disciplina, esta resposta foi dada por 4 pessoas. Já 9 utentes frequentam Inglês pela necessidade de aprender sobre a disciplina e 8 por gosto. Em artes decorativas, tal como em música os utentes frequentam as disciplinas pelo gosto. 3 pessoas frequentam as aulas de pintura pela necessidade de aprender mais sobre a disciplina. A dança é frequentada pelo gosto pela disciplina e pelo convívio, resposta de 7 e 9

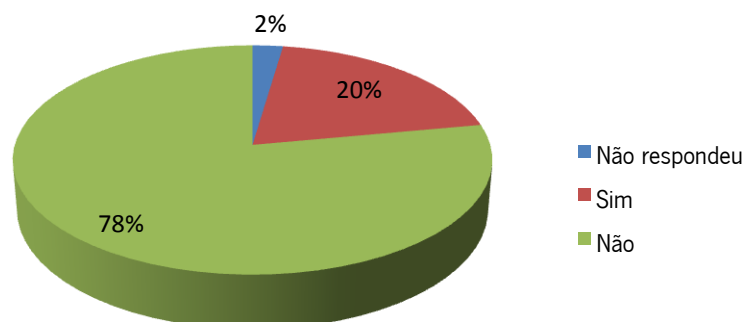
utentes, respectivamente. O teatro também é frequentado pelo convívio. A ginástica é frequentada pelo convívio e pelo professor.

Pelas nossas conversas informais e observação não participante durante a nossa frequência na UNETPA, apuramos que o facto de algumas disciplinas que terem uma maior frequência de alunos deve-se à forma como o “professor” expõe as temáticas e o tipo de temáticas que aborda. Observamos que estes “professores” utilizam métodos menos formais durante a exposição dos temas e as temáticas escolhidas são, maioritariamente, relacionadas com experiências do dia-a-dia dos Adultos. Transformando-se em aprendizagens úteis e importantes para a vida dos adultos. Isto verifica-se no caso das disciplinas de Psicologia, Literatura e Biologia, embora nesta última os números da sua elevada frequência estejam pouco perceptíveis no gráfico.

Em disciplinas como informática e Inglês, verificamos que os Adultos vão essencialmente pela necessidade de aprendizagem pois sentem que são duas áreas bastante importantes na sociedade actual. Existem, inclusive, alguns alunos que apenas estão inscritos na UNETPA para frequentar um destas disciplinas ou mesmo as duas.

Observamos ainda que, nas disciplinas como a Dança e a Música os Adultos vão essencialmente pelo convívio e diversão. Sendo, segundo alguns Adultos, dos poucos momentos em que podem conviver com os colegas, pois nas outras aulas tal não é possível e os intervalos são demasiado curtos ou mesmo inexistentes acontecendo só quando é necessário mudar de sala ou o “professor se atrasa”, casos contrário as “aulas” são todas seguidas. Havendo apenas tempo para conviver no final das “aulas” ou quando decidem não assistir à “aula”.

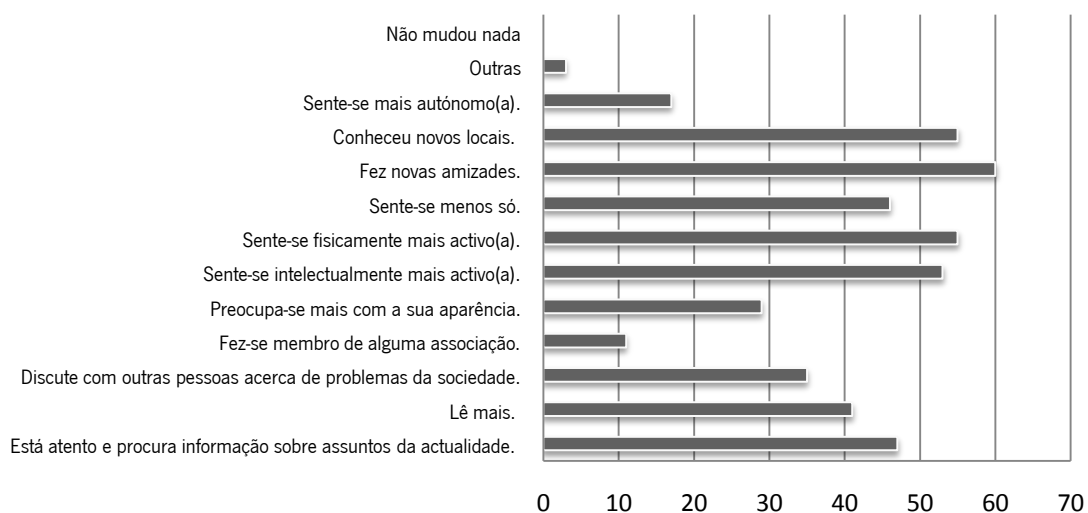
Gráfico 12 – “Na sua opinião, a UTI é, no geral, um espaço mais destinado às mulheres?”



Ao questionarmos os utentes da UTI se para eles a universidade é um espaço mais destinado às mulheres, 78% respondeu que não e 20% respondeu que sim.

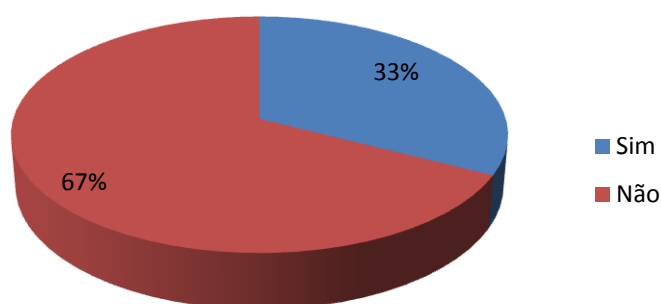
Quando perguntamos porquê, dos que responderam que não, justificaram dizendo que é um espaço destinado igualmente para os dois géneros, embora alguns acrescentassem que não compreendiam porque existem mais mulheres que homens. Os que responderam que sim, justificaram dizendo que “os homens preferem outras ocupações”, “as actividades da Universidade são dirigidas ao género feminino”, “os homens têm vergonha de frequentar” e “porque há mais mulheres”.

Gráfico 13 – “O que mudou na sua vida após começar a frequentar a UTI?”



Na análise deste gráfico podemos observar que a principal mudança na vida dos utentes da UNETPA é a aquisição de novas amizades, como podemos observar pela resposta de 60 utentes, seguindo-se do conhecimento de novos locais e sentirem-se fisicamente mais activos, 55. Como última mudança na vida, os adultos referiam o facto de se fazerem membros de uma associação, 11. É de salientar que nenhum utente referiu que a sua frequência na UNETPA não mudou nada na sua vida.

Gráfico 14 – “Além da UTI frequenta mais alguma instituição?”



Quando questionados sobre se para além da UTI, frequentam mais alguma instituição, 67% das pessoas da nossa amostra referem não frequentar enquanto 33% dos alunos responde positivamente.

Das pessoas que frequentam outras instituições, estes referem participar em actividades como: Aulas de Inglês, Hidroginástica, natação, Ginástica, praticam voluntariado, Informática, Pintura, Cavaquinho, danças de salão, musica e dança, Catequese, Artes decorativas, frequentam outra Universidade Sénior, fazem parte de associações culturais e, ainda, viagens. Um dos utentes refere continuar a ser Professor, embora seja reformado.

Desta análise apuramos o desejo e a necessidade que estes Adutos têm de se manter activos, participando em diversas actividades.

Os dados obtidos através dos questionários foram tratados, de modo estatístico usando o SPSS (*Statistical Package for Social Sciences 16.0 for Windows*) e *Microsoft Excel*.

Para a análise dos resultados obtidos recorreremos ao cálculo de frequências e médias, sendo a sua apresentação feita através de gráficos e tabelas.

CONCLUSÃO E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Ao longo da dissertação, na apresentação, análise e discussão dos resultados, já fomos dando conta das conclusões mais relevantes. Vamos aqui sintetizar algumas dessas conclusões.

No campo teórico concluímos que no nosso país ainda não existe uma verdadeira Educação de Adultos.

Na breve retrospectiva da história da Educação de Adultos em Portugal, efectuada no Capítulo I, verificamos que, embora em alguns momentos se estivesse muito perto de uma verdadeira política de Educação de Adultos, sempre que tal acontecia, logo de seguida havia um retrocesso nos planos, devido, principalmente, à grande falta de vontade política do país.

Desde a década de 70 que a realidade portuguesa tem sofrido grandes alterações na Educação de Adultos, porém o que se encerra é que estas “tentativas de reforma” nunca levaram à diminuição do desfasamento entre Portugal e os países europeus mais desenvolvidos, no que diz respeito à EA.

Um dos principais problemas da Educação de Adultos em Portugal é a sua submissão ao modelo “tipo escolar”, um modelo rígido e igual para todos, onde não se tem em consideração as experiências de vida dos sujeitos nem o grupo etário de adultos atingido, factores que levam à rejeição em grande número por parte dos adultos. Este “movimento de escolarização”, como lhe chamou Licínio Lima (1996: 64), tem sido levado a cabo através de silêncios e ausências, logo desde as primeiras fases da reforma, convocando um conceito selectivo e reducionista não apenas da Educação de Adulto, mas também de adulto. Neste movimento de escolarização, “as necessidades reais das populações e as circunstâncias contextuais não são tidas em linha de conta nos programas de formação. Não existe um estudo prévio das realidades dos educandos, tal como não existe nenhuma preocupação com a formação dos educadores e com as metodologias a utilizar” (Barbosa, 2004: 196).

Como podemos verificar nos pontos anteriores deste trabalho, em Portugal temos “um historial verdadeiramente notável no domínio das reformas educativas e do ensino” (Lima, 1988: 58), porém, grande parte destas reformas foram feitas apenas por decreto, ou seja, são reformas que ignoram completamente e “sistematicamente o ponto de vista dos diversos actores educativos, desqualificando a sua capacidade de participação, e mesmo menosprezando as suas capacidades de resistência aos novos modelos consagrados centralmente (...) são inovações burocráticas com normas de alcance universal e uniforme, aplicáveis a todos, em todos os

lugares e em todo as circunstâncias. Teoricamente prevê todos os casos e todas as soluções, tipificando-os e formalizando-os, de tal forma que os actores são reduzidos ao seu papel de meros executores” (Lima, 1988: 58).

Não existe qualquer alteração entre a educação dos jovens e a educação de adultos. A Educação de Adultos tem que ser baseada em saberes práticos, tendo em conta os saberes adquiridos ao longo da vida, isto porque, como defendem inúmeros autores especialistas em educação de adultos, esta é um processo que se enreda com a própria vida, não é algo que se possa fazer num lugar à parte. Quando falamos em formação de adultos devemos ter em conta os seus percursos pessoais e sociais e oferecer um leque de possibilidades que lhes permitam aperfeiçoar as suas competências tendo em conta os seus percursos de vida.

Após as observações e análise dos dados recolhidos foi-nos possível obter uma visão global do funcionamento das UTI 's e das motivações e opiniões de quem as frequenta.

Actualmente, a esperança média de vida é bastante elevada e embora, nos dias de hoje, na União Europeia, a tendência seja aumentar a idade de acesso à reforma. Até há bem pouco tempo a precocidade da idade da reforma implicava que os reformados sentissem cada vez mais necessidade de estar inseridos social e culturalmente, mantendo-se actualizados como eram até este período da vida. Tais factos explicam o sucesso das UTI 's e a sua elevada procura social.

Percebemos, pela nossa observação não participante, que nestas Universidades se vive um pouco um ambiente escolar “disfarçado”, onde os Formadores são tratados por Professores ou por Sr. Dr. e os Adultos conhecidos por alunos. O horário de funcionamento de cada uma das áreas é rígido e as áreas de trabalho/oficinas são consideradas disciplinas.

No que diz respeito ao programa de trabalho este é negociado com os Adultos, embora as áreas curriculares que lhes são disponibilizadas sejam previamente definidas pela direcção. As actividades que são desenvolvidas nestas instituições são actividades “curriculares” e actividades recreativas como visitas de estudo, passeios e convívios.

As experiências de vida destes Adultos nem sempre são tidas em conta dentro das UTI e para eles essa relação com a realidade é fundamental e motivadora visto que, “todo o adulto deve ser sujeito e não objecto da própria educação” (Barbosa, 2004: 91).

Tecem-se ainda algumas críticas às Universidades da Terceira Idade, tais como, que são elitistas e segregadoras, que são apenas mais uma oferta ocupacional de “idosos” e que, por isso, ficam pela superficialidade de conhecimentos. No entanto, apesar de algumas destas críticas terem fundamento, é inegável o impacto positivo que este tipo de instituição exerce sobre as pessoas que a frequentam e o papel central que assume nas suas vidas – aspectos claramente observáveis nas respostas dos nossos inquiridos que referiram o convívio e a valorização pessoal como factores de satisfação na frequência da UNETPA.

Outro ponto que gostaria de referir é a questão da Educação de Adultos para os adultos idosos. Notando que a maioria dos participantes da educação e formação de Adultos são Adultos ainda em vida activa, pois grande parte das reformas na Educação de Adultos são feitas para estes grupos. Questiono quais os motivos da discriminação dos adultos idosos aquando a realização das reformas políticas, sabendo que a educação é um direito de todos, tal como tem sido defendido pela Unesco, pelas Nações Unidas e no conceito de educação permanente defendido no Relatório Faure.

Ao longo do Capítulo II toma-se consciência da longa, lenta e árdua caminhada da Mulher na luta por direitos hoje inalienáveis em sociedades democráticas, o mais importante dos quais a Educação, direito basilar para a conquista de todos os outros.

Com a análise à educação feminina ao longo dos tempos retiramos algumas conclusões acerca dos motivos que levaram a profissão docente a ser considerada uma profissão para mulheres. Quando estabelecemos a relação entre a educação que a mulher recebia no passado e as características que eram atribuídas à profissão docente, torna-se óbvia a feminização do trabalho docente. Tal como refere Araújo (2000: 259), devido à sua “condição feminina”, as mulheres possuíam qualidades intrínsecas para ensinar as crianças.

Durante o nosso estudo empírico, apuramos também que mais de metade das mulheres, 52,7%, têm habilitações superiores, pertencendo à categoria socioprofissional dos técnicos profissionais de nível intermédio. Isto porque englobamos o bacharelato dentro do grupo da licenciatura, incluindo as professoras do ensino básico nesta categoria profissional. Deste modo não podemos concluir que o que leva estas mulheres a frequentar a UNETPA seja a necessidade de aprender, mas sim o convívio e a necessidade de se manter física e intelectualmente activa, como podemos observar na tabela 12. Quando questionadas sobre qual

a principal mudança na vida desde que frequenta a UTI, a opção mais seleccionada é a formação de novas amizades (gráfico 13).

Assim, quando interrogamos os motivos que levam estas mulheres a frequentar a UNETPA, 90,6% responde que é pelo convívio.

Verificamos que após uma vida profissional bastante agitada, em contacto diário com um leque diversificado de pessoas, durante a reforma, os idosos necessitam de manter o “capital social” que possuíam, para tal utilizam a UNETPA.

Observamos também que a UNETPA é um local com um ambiente escolarizante, muito semelhante aquele onde, estas professoras do primeiro ciclo do ensino básico, viveram durante toda a sua vida activa, um meio onde estas se sentem confortáveis. Fomo-nos apercebendo destes factos através das conversas informais e observação não participante que desenvolvemos durante a nossa permanência na UNETPA.

Do nosso estudo concluímos que os motivos que levam os homens a frequentar as UTI's são diferentes dos das mulheres. Como podemos observar na tabela 12, os homens frequentam a UNETPA essencialmente pelo prazer de aprender, seguido da actualização de conhecimentos e só em terceiro lugar, pelo convívio. Talvez porque, como podemos verificar no gráfico 10, os homens já estão com os amigos fora da Universidade, não necessitando desta para manter o seu “capital social”, assim, para estes, o processo de ruptura é menor devido aos papéis exercidos durante a vida activa que facilitaram a manutenção do seu “capital social”.

No entanto quando perguntamos aos utentes da UNETPA se consideravam que a Universidade é, no geral, um espaço mais destinado às mulheres, 78% respondeu que não, justificando que é um espaço igualmente adequado a homens e mulheres. Dos 20% que responderam que sim obtivemos respostas como: “os homens preferem outras ocupações”, “as actividades da Universidade são dirigidas ao género feminino”, “os homens têm vergonha de frequentar porque há mais mulheres”.

Para averiguarmos se a maioria das frequentadoras da UNETPA frequentavam a Universidade numa tentativa de colmatar o facto de não terem conseguido realizar os estudos que pretendiam, quer por motivos familiares, económicos ou mesmo pelas diferenças de género, questionamo-las se gostariam de ter continuado os seus estudos. Aqui, obtivemos 50% de

respostas negativas e 47,3% de respostas positivas, justificando que o curso foi suficiente. Mais um dado que nos leva a concluir que estes utentes frequentam a UTI para manterem relações sociais e envelhecerem de uma forma activa, benéfica e necessária para a sua satisfação com a vida, tal como defende a teoria da actividade abordada no capítulo III. O mesmo se verifica com os homens, em que 25% também respondeu que o curso foi suficiente.

Esta conclusão prende-se também com as respostas evidenciadas na tabela 11, em que 59,5% respondeu que nunca teve de sacrificar sonhos pessoais pela família, não servindo, neste caso, a UNETPA de veículo para tal.

No Capítulo III da dissertação vimos como as Universidades da Terceira Idade são um exemplo de uma forma de aumentar o capital social, pois como defende Bourdieu, para existir capital social é necessária a existência de “(...) uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento (...)” Bourdieu (1980: 67) e de ocasiões que reúnam (...) de maneira aparentemente fortuita, indivíduos tão homogêneos quanto possível, sob todos os aspectos pertinentes do ponto de vista da existência e persistência do grupo” (Bourdieu, 1980: 68).

Como já vimos anteriormente, actualmente as UTI´s têm sido alvo de variadas críticas, essencialmente por autores da gerontologia crítica. As principais críticas debruçam-se no facto de a maioria dos utentes que frequenta estas instituições pertencerem a posições sociais médias e elevadas. Outra crítica é a de o papel dos idosos nas UTI´s ser de meros espectadores, em vez de serem também produtores de cultura e conhecimento, como diz Paulo Freire, “uma educação como prática de dominação ao invés de prática de liberdade” (Freire, 1975: 100).

Contudo, e apesar das críticas negativas, há aspectos positivos nas UTI´s. Sabendo as alterações que a reforma pode provocar na vida das pessoas, essencialmente devido ao contraste no ritmo do dia-a-dia, a frequência nas UTI´s oferece um novo ritmo diário na vida das pessoas idosas devido à sua natureza como espaço de convívio e às diferentes actividades que desenvolve. (Velo: 2004).

Como podemos observar pelo gráfico 13, as principais alterações na vida dos frequentadores da UNETPA, desde que frequentam a Universidade, são o estabelecimento de

novas amizades e o conhecimento de novos locais, motivos pelos quais que se inscrevem, como podemos verificar pelos questionários e pelas conversas informais que tivemos com os adultos.

Também concluímos que o conceito de terceira idade corresponde à forma como a classe média representa a velhice, visando desligá-la de uma visão depreciativa. O que se pretende é que a terceira idade seja autónoma e activa. Assim, preconiza-se um estilo de vida para esta faixa etária que seja dinâmico, que incite e promova a participação em diferentes tarefas da comunidade, como o voluntariado, que previna o envelhecimento físico, intelectual e psíquico através de uma alimentação cuidada, de exercício físico e de estímulos cognitivos e intelectuais.

A gerontologia educativa é um dos campos científicos que contribuíram para a difusão desta representação da terceira idade, como também para o modo como as pessoas incluídas nesta fase da vida passaram a vivenciá-la. As Universidades da Terceira Idade destinam assim, privilegiadamente, a diferentes fracções de classe social.

Ao questionarmos os utentes da UNETPA acerca das profissões dos seus pais e dos conjugues, pretendíamos averiguar qual sua a origem social.

Nas famílias de origem destas às utentes da UNETPA, 61% das suas mães pertencem à categoria socioprofissional Trabalhador Não qualificado, sendo essencialmente domésticas e 45% dos pais pertencem aos Pessoal dos Serviços e Vendedores. Quanto às famílias de origem dos utentes da UNETPA, 59% das mães pertencem à categoria socioprofissional Trabalhador Não qualificado e os pais 25% à categoria dos Pessoal dos Serviços e Vendedores. Da análise destes dados há indícios que os pais dos utentes da UNETPA, pertenciam, de uma maneira geral, a uma classe média. O que de certa forma permitiu que os seus filho(a)s estudassem e adquirissem habilitações e posteriores empregos que hoje lhes permitem ser detentoras de um estatuto social de classe média, tal como defendemos no ponto 3.3.3 do Capítulo III.

No que diz respeito às categorias socioprofissionais do conjugue, a maioria pertence à categoria dos Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas, reforçando o estatuto social de classe média que os utentes da UNETPA possuem.

Sugestões para estudos futuros

As Universidades Seniores são um campo de investigação fascinante. Nesta componente de sugestões de trabalhos a desenvolver no futuro, deixamos dois tópicos que entendemos pertinentes para prosseguir o nosso caminho de jovem investigadora na área de Educação de Adultos.

Entendemos ser fundamental desenvolver estudos pelo aumento e diversificação da amostra. Dado que este estudo foi efectuado com um número reduzido de Adultos, sobretudo, propomos a realização de um estudo mais abrangente, que englobe uma amostra representativa, de modo a se poderem, mais seguramente, rever ou generalizar os resultados.

Visto a nossa amostra do género masculino ser reduzida, sugerimos ainda a realização de um estudo, só na população masculina, para apurarmos os interesses dos homens mais velhos, tentando compreender os motivos da sua baixa frequência nas UTI 's.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, João Ferreira de; Costa, António Firmino da & Machado, Fernando Luís (1988). *Famílias, Estudantes e Universidade. Painéis de Observação Sociológica*. Sociologia. Problemas e Práticas, nº4, pp 11-144.
- ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. M. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- AMÂNCIO, Lígia (1994). *Masculino e Feminino. A construção Social da Diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- ARAÚJO, Helena Costa (1994). *Atraso da consolidação de escola de massas*. Educação Sociedade & Culturas, nº 5, pp. 164-173.
- ARAÚJO, Helena Costa (2000). *Pioneiras na Educação – As Professoras Primárias na Viragem do Século 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ÁVILA DE LIMA, Jorge (2006). *Ética na Investigação*. In ÁVILA DE LIMA, Jorge; PACHECO, José A. (orgs.). *Fazer Investigação, Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 127-159.
- BARBOSA, Fátima (2004). *Educação de adultos: uma visão crítica*. Estratégias criativas.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo* (3ªed). Lisboa: Edições 70.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *Razões práticas sobre a teoria da acção*. Oeiras: Celta Editora.
- BOURDIEU, Pierre (1998). *La Distincion. Critério Y bases del gusto*. Madrid: Ediciones Santillana.
- BOURDIEU, Pierre (1999). *A Dominação Masculina*. Oeiras: Celta Editora.
- CAMPS, Victoria (2001). *O Século das Mulheres*. Lisboa: Editorial Presença.
- CANDEIAS, António (2000). *Ritmos e formas de acesso à cultura escrita das populações portuguesas nos séculos XIX e XX: dados e dúvidas*. In Raquel Delgado Martins, Gloria Ramalho e Armanda Costa, *Literacia e Sociedade – Contribuições Pluridisciplinares*. Lisboa: Editorial Afrontamento.

CANDEIAS, António (2001). *Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português*. In Boaventura Sousa Santos, *A Sociedade Portuguesa perante os Desafios da Globalização*, organizado por Stephen Stoer, Luísa Cortezão e José Alberto Correia, A Transnacionalização da Educação – da Crise da Educação à Educação da crise. Porto: Editorial Afrontamento.

CANDEIAS, António (2004). *Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX: uma perspectiva comparada*. In Ana Luísa Paz e Melânia Rocha, *Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Comissão Europeia (2005). *“Aprendizagem dos Adultos a caminho da Europa – orientações temáticas dos Projectos e Redes de cooperação europeia SÓCRATES-GRUNDTVIG”*.

COOK-GUMPEREZ, J (1988). *Alfabetização e Escolarização: uma equação imutável*. In Gook-Goumperez, J. (org). *A Construção Social da Alfabetização*. Madrid: Paidós-MEC, pp.27-57.

CUMMING, Elain & WILLIAM E. Henry (1961). *Growing Old. The Processo f Disengagemente*. New York: Basic Books Publishing Co.

CUMMING, Elain & WILLIAM E. Henry & DAMIANOPOULOS, Ernest (1961). *A Formal Statemente of Disengagemente Theory*. In *Growing Old. The Processo f Disengagemente*. New York: Basic Books Publishing Co., pp. 210-218.

Declaração de Hamburgo (1997), Recuperado de <http://www.fe.unicamp.br/gepeja/arquivos/VConfintea.pdf>

FAURE, Edgar (coord.), Herrera, Filipe; Kaddoura, Abdul-Razzak; Lopes, Henri; Petrosvski, Arthur; Rahnema, Majid & Ward, Frederic Champion (1974). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.

FERNANDES, Ana Alexandre (1997). *Velhice e Sociedade. Demografia, Família e Políticas Sociais em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

FRAGOSO, A. (2005). *Redescobrir quem sou para reinventar quem posso ser: um ensaio à volta dos processos RVCC*. Disponível em: *Proform@ar On-Line*, 11. <http://www.proformar.org/>

FREIRE, Paulo (1975). *A Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (2001). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.

GUILLEMARD, Anne-Marie (1980). *La Vieillesse et l'Etat*. Paris: Presses Universitaires de France.

HAVIGHURST, R. J. (1954). *Flexibility and the social roles of the retired*. The American Journal of Sociology, LIX, pp. 309-311.

Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

LENOIR, R. (1979). *L'invention du troisième âge. Constitution du champ des agents de gestion de la vieillesse*. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Vol. 26,27, pp. 51-100.

LIMA, Licínio C. (1988). *Inovação e mudança em educação de adultos. Aspectos organizacionais e de política educativa*. Unidade de Educação de Adultos.

LIMA, Licínio C. (1996). Do estado da educação de adultos em Portugal. *In* Actas das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal: Situação e Perspectivas. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos.

LIMA, Licínio C. (1999) *Autonomia da Pedagogia da Autonomia*. Inovação, nº 12, pp.65-84.

LIMA, Licínio; Almerindo, J. Afonso; Estêvão, Carlos V. (1999). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Estudo para a construção de um modelo institucional*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.

LIMA, Licínio C. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.

LIMA, M. P. (1995). Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia. Lisboa: Presença.

LOPES, Ana Maria C. (2005). *Imagens da Mulher na Imprensa Feminina de Oitocentos – Percursos de Modernidade*. Quimera

LOPES, M. Antónia (1994). *Os pobres e a assistência pública*. in J. Mattoso (direc) História de Portugal. Vol. 5 – *O Liberalismo*. Lisboa: Editora Presenças e Realidades.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli (2003). *Pesquisa e Educação: Abordagens Qualitativas* (6ª Ed.). São Paulo: E.P.U.

MELO, Alberto; Queirós, Ana; Silva, Augusto; Salgado, Lucília; Rothes, Luís; Ribeiro, Mário (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos. Documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.

MELO, A. *Estudo sobre impacto do RVCC na vida do adulto*. Relatório Final. Loulé, s\d.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

MIRANDA, H. M. (1988). *A UITI Factor de Desenvolvimentos Sócio-Económico*. In Universidade Internacional da Terceira Idade (Ed.), Memórias do 1º Seminário Internacional sobre os Objectivos da UITI (pp. 150-160). Mem-Martins: Gráfica European.

OCDE (2003). *Os Sistemas de qualificação e do seu impacto na Aprendizagem ao Longo da Vida* - Relatório de Base de Portugal (Anexos).

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1996). *Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Porto: Areal Editores. pp 72 -76.

PINTO, A. C. (1990). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto: Jornal de Psicologia.

PNAEBA - *Relatório de Síntese* (1979). Lisboa: Ministério da Educação, Secretaria de Estado dos Ensinos Básico e Secundário, Direcção-Geral da Educação Permanente.

POULANTZAS, N. (1976) *“Teoria das Classes Sociais”*. Porto: Publicações Escorpião.

QIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RAMOS, Rui (1988). *Alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal contemporâneo*. In *Análise Social*, vol. XXIV, pp. 1067-1145.

RÊGO, Maria do Céu Cunha (2008). *A Paridade como Estratégia para a Democracia* in HENRIQUES, Fernanda (coord.) *Género, Diversidade e Cidadania*. Lisboa: Edições Colibri.

- RIBEIRO, Arilda Inês M. (2002). *Vestígios de Educação Feminina no Século XVIII em Portugal*. Editora Arte & Ciência. S. Paulo. Brasil.
- ROCHA, Maria Custódia J. (2007). *Educação, Género e Poder. Uma Análise Política, Sociológica e Organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- ROSA, Elzira Machado (1989). *Bernardino Machado, Alice Pestana e a Educação da Mulher nos fins do séc. XIX*. Cadernos Condição Feminina, nº27. Lisboa.
- ROTHES, Luis Maria Fernandes Areal (2005). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- SILVA, M. TAMEN, M. I. (org) (1981). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- SIQUEIRA, M. E. Catunda de (2002). *Classificação das teorias sociológicas sobre o envelhecimento*. In Freitas, E.; PY, L.; Neri, A; Cançado, F.; Gorzonis, M., Rocha, S. *Tratado de geriatria e gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, pp. 47-56.
- SOUSA, Maria Fernanda da Rocha A. M. E. (2002). *A Participação Feminina Em Espaços De Educação Não Formal – Dissertação de Mestrado Em Educação de Adultos*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Braga.
- SOUSA, Maria Paula A. P. E. De (2002). *As Ursulinas e a Educação da Mulher: O Colégio das Chagas em Braga (1785-1878)*. Cadernos do Noroeste, Vol. 17. Braga.
- STAKE, Robert (1998). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- STAKE, Robert (2000). *Case Studies*. In DENZIN, Norman & LINCOLN, Yvonna. *Handbook of Qualitative Research* (2nd. ed.). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., pp. 435-454.
- TUCKMAN, Buce (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1976). Recommendation on the Development of Adult Education. General Conference at its Nineteenth Session. Nairobi, 26 November 1976. *In* www.unesco.org (consultado em Janeiro de 2009).

UNESCO (1998). *V Conferencia Internacional sobre Educação de Adultos*. Hamburgo. *Declaração Final e Agenda para o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação e Inovação.

Universidade Internacional da Terceira Idade (1988). Memórias do 1º Seminário Internacional sobre os Objectivos da UITI. Mem-Martins: Gráfica Europam.

Universidade Internacional da Terceira Idade (1997). Estatutos. *Gerontologia*, vol. XVII, nº 73-74, 56-71.

VELLAS, P. (1988) *As Universidades para a 3ª Idade – Seus Fins*. *In* Universidade Internacional da Terceira Idade (Ed.), Memórias do 1º Seminário Internacional sobre os objectivos da UITI (pp. 130-139). Mem-Martins: Gráfica Europam.

VELOSO, Esmeraldina C. (2004). *Políticas e Contextos educativos para os idosos: um estudo sociológico numa Universidade da Terceira Idade em Portugal*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho. Braga.

VELOSO, Esmeraldina C. (2007). *Contributos para a análise da emergência das Universidades da Terceira Idade em Portugal*. *Revista portuguesa de pedagogia*, ano 41, nº2, pp. 233-55.

YIN, Robert (2005). *Estudo de Caso, Planejamento e Métodos* (3ª Ed.) Porto Alegre: Bookman

Outros documentos consultados

ALMEIDA, Jane Soares de (2000). *As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania*. Revista Brasileira Estudos de Pedagogia, v. 81, n. 197, p. 5-13, Jan./Abril. Brasília.

Actas das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal (1996). *Educação de Adultos em Portugal. Situação e Perspectivas*. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos.

ANQ (2008). *Principais Atribuições*. In [http://www.anq.gov.pt/default.aspx?](http://www.anq.gov.pt/default.aspx)

ARBER, Sara & GINN, Jay. *Relación entre género y envejecimiento. Enfoque sociológico*. Madrid: Narcea, s. a. de ediciones.

CANÁRIO, Rui. (2000). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA e Anefa.

CANÁRIO, Rui, Cabrito, B. (Org.) (2005). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: EDUCA.

Comissão das Comunidades Europeias (1995) Livro Branco – *Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Educativa*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

ESTRELA, A. & Ferreira, J (Orgs.) (2001). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.

FERNANDES, Viegas João. (1987). *A escola e a desigualdade sexual*. Lisboa: Livros Horizonte.

GIDDENS, Anthony (2007). *A Europa na Era Global*. Lisboa: Editorial Presença.

HENRIQUES, Fernanda (1994). *Igualdades e Diferenças – propostas pedagógicas 6*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.

MINOIS, Georges (1987). *Histoire de la Vieillesse. De l'Antiquité à la Renaissance*. Paris: Fayard.

PESTANA, Nuno C. (2003). *Trabalhadores mais velhos: Políticas públicas e práticas empresariais*. Cadernos de emprego e relações do trabalho, nº1. Lisboa: DGERT.

ROSA, Eugénio. (2008). *As desigualdades entre homens e mulheres não estão a diminuir em Portugal*. In <http://resistir.info/> (consultado em 18 de Maio de 2008).

UNESCO (1978). Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos, (trad. port. de selecção de textos), Projecto de Educação de Adultos, Caderno n°2, Braga: Universidade do Minho.

UNESCO (2000). *O Direito à Educação. Uma educação para todos durante toda a vida. Relatório Mundial sobre a Educação 2000*. Porto: Edições Asa.

Legislação consultada e referenciada

Decreto-Lei N° 489/73, de 2 de Outubro

Lei n° 3/79, de 10 de Janeiro

Lei n° 46/86, de 14 de Outubro

ANEXOS

Este questionário tem como objectivo compreender os motivos do grande número de frequentadoras do género feminino numa Universidade da Terceira Idade.
A sua opinião e colaboração são importantes para realização do nosso trabalho.
Deverá assinalar com uma cruz a resposta pretendida e expressar a sua opinião nos espaços designados para tal.
Todos os dados deste questionário são confidenciais.
Obrigada pela sua colaboração.

Parte I Informação Pessoal

1. Género:

Feminino

Masculino

2. Estado Civil:

Casado(a)

Solteiro(a)

Viúvo(a)

Divorciado(a)

3. Habilitações Académicas: _____

4. Actividade profissional:

Activo empregado(a) Actividade: _____

Activo desempregado(a)

Reformado(a) Há quanto tempo: _____

**5. Se está reformado(a), quais a(s) profissões que exerceu durante a sua vida activa?
(Coloque da mais antiga para a mais recente)**

6. Profissão dos pais:

Pai: _____

Mãe: _____

7. Conjugue:

Reformado: Sim Não

Profissão: _____

Habilitações académicas: _____

8. Se é casado(a), como é que o seu conjugue ocupa os tempos livres? (escolha uma ou várias opções)

Frequenta a Universidade Sénior

Fica em casa

Vai para o café

Está com amigo(a)s

Continua a trabalhar

Outros Quais? _____

8.1. Justifique a sua resposta?

9. Mais alguém do seu agregado familiar frequenta esta Universidade Sénior?

Sim

Não

9.1. Se respondeu afirmativamente:

9.1.1. Grau de parentesco _____

9.2.1. Diga as razões para tal _____

<p style="text-align: center;">Parte II Universidade da Terceira Idade</p>
--

10. Há quanto tempo frequenta esta Universidade?

11. Antes de frequentar a Universidade Sénior participava em alguma actividade?

Sim

Não

11.1. Se sim, quais? _____

12. Gostava de ter continuado os seus estudos?

Sim

Não

12.1. Porquê?

13. Até hoje, alguma vez sentiu que teve que sacrificar os seus sonhos pela sua família?

Sim

Não

13.1. Que sonhos sacrificou?

14. Classifique os seguintes motivos com um valor de 1 a 5 (nada importante, pouco importante, indiferente, importante ou muito importante) no que diz respeito à sua frequência nesta Universidade:

Lazer	<input type="text"/>	Actualização conhecimentos	<input type="text"/>
Prazer de aprender	<input type="text"/>	Valorização profissional	<input type="text"/>
Manter-me activo/a	<input type="text"/>	Valorização pessoal	<input type="text"/>
Convívio	<input type="text"/>	Influência de terceiros	<input type="text"/>
As disciplinas	<input type="text"/>	Solidão	<input type="text"/>
Os Professores	<input type="text"/>	Outras	<input type="text"/>

15. Que disciplinas frequenta nesta Universidade e qual o motivo para tal?

Nota: preencha a seguinte tabela indicando as disciplinas que frequenta e os motivos (colocando os respectivos números). A cada disciplina pode corresponder mais do que um número. Se escolher o item 9, por favor diga qual o motivo.

Disciplina:	Motivo

Motivos:

- | | |
|---|-----------------------------------|
| 1- Gosto pela disciplina. | 5- Valorização pessoal. |
| 2- Curiosidade pela disciplina. | 6- Actualização de conhecimentos. |
| 3- Necessidade de aprender mais sobre a disciplina. | 7- Convívio. |
| 4- Lazer. | 8- O professor. |
| | 9- Outros. |

16. Na sua opinião, a Universidade Sénior é, no geral, um espaço mais destinado às mulheres?

Sim

Não

16.1. Porquê?

17. O que mudou na sua vida após começar a frequentar a Universidade Sénior?

- Está atento e procura informação sobre assuntos da actualidade.
- Lê mais (livros, jornais, revistas).
- Discute com outras pessoas acerca de problemas da sociedade.
- Fez-se membro de alguma associação.
- Preocupa-se mais com a sua aparência.
- Sente-se intelectualmente mais activo(a).
- Sente-se fisicamente mais activo(a).
- Sente-se menos só.
- Fez novas amizades.
- Conheceu novos locais.
- Sente-se mais autónomo(a).
- Outras. Quais? _____
- Não mudou nada

18. Além da Universidade Sénior, frequenta mais alguma instituição?

Sim

Não

18.1. Se sim, em que actividades participa nessa instituição?

Grata pela atenção dispensada,

Mariana Pinto