



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Sabedoria e Educação

Um estudo com adultos da Universidade Sénior

Dissertação de Mestrado em Educação e Formação de Adultos
e Intervenção Comunitária

Cidália Domingues Gonçalves

2010



Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Sabedoria e Educação

Um estudo com adultos da Universidade Sénior

Dissertação de Mestrado em Educação e Formação de Adultos
e Intervenção Comunitária

Sob orientação da Professora Doutora Albertina Lima de Oliveira

Cidália Domingues Gonçalves

2010

Aos meus pais
Américo e Madalena
Por tudo.

Agradecimentos

Neste percurso, que é também de descoberta pessoal, nada teria sido possível sem a colaboração e apoio de outros, a quem, numa atitude de gratidão e reconhecimento, queremos manifestar o nosso agradecimento especial.

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Albertina Lima de Oliveira, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, pela orientação assegurada, conhecimentos transmitidos, rigor científico, permanente disponibilidade e incentivo.

A todos os meus professores – Professora Doutora Cristina Coimbra Vieira, coordenadora deste mestrado, Professor Doutor Joaquim Armando Ferreira, Professor Doutor Joaquim Luís Alcoforado, Professor Doutor João da Silva Amado, Professora Sónia Mairos Nogueira e Professora Doutora Margarida Pedroso de Lima, a quem agradeço, ainda, a importante colaboração na cotação dos dilemas.

À Professora Doutora Helena Marchand, a quem agradeço a sua importante colaboração, desse a fase inicial deste estudo.

À Ana, Antónia, Carla, Lilía, Patrícia, Rita, Sandra, Sílvia e Susana, minhas colegas de mestrado, sempre prontas a partilhar.

A toda a equipa da biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e à Dra Teresa Urbano, do gabinete de estudos pós-graduados, pelo profissionalismo.

À Gabriela de Abreu pelas sugestões iniciais, abertura e disponibilidade.

À minha irmã, Benilde Gonçalves, pela amizade e incentivo.

Ao Pedro Rito, pela dedicação na formatação do trabalho e pelo incentivo.

À Susana Silva, pelo permanente apoio.

Aos adultos com quem tenho tido a oportunidade de trabalhar, e que são a melhor fonte de inspiração e aprendizagem e aos colegas, profissionais de educação e formação de adultos, com quem tenho partilhado sonhos e lutas.

À Associação Viver em Alegria, na pessoa do Engenheiro Luís Ferreira, Presidente da Direcção, pela oportunidade concedida e total disponibilidade.

Aos coordenadores da Universidade Sénior da Figueira da Foz, pelas facilidades concedidas, simpatia e disponibilidade.

Por fim, mas especialmente grata, o meu reconhecimento a todos os que se disponibilizaram a participar, sem os quais, este projecto não teria sido possível e que tanto me ensinaram.

Resumo

Encarada como um constructo complexo, multidimensional e característico de níveis de desenvolvimento especialmente elevados, a sabedoria, tem sido estudada cientificamente, a partir dos anos oitenta. A investigação nesta área tornou-se particularmente pertinente no contexto do movimento “*life span*”, que mostrou que a vida adulta tem características evolutivas próprias e relevantes. Nesta perspectiva, na idade adulta e na idade adulta avançada existem perdas e declínios, mas também se verificam ganhos e conquistas, sendo a sabedoria, encarada como um ganho decorrente da idade.

Com base na revisão teórica efectuada, e no contexto do Paradigma de Berlim, pretendeu-se estudar as respostas de sabedoria de utentes reformados, de uma universidade sénior, com o objectivo principal de explorar a relação entre as respostas de sabedoria dos seniores e os factores das suas história de vida mais susceptíveis a compreender os níveis de sabedoria manifestados. Estando todos os sujeitos da amostra envolvidos em processos de aprendizagem intencionais, igualmente nos interessou compreender a sua relação com aspectos-chave das histórias de vida, dada a importância que assume na nossa sociedade a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Para o efeito, recolhemos os dados através de uma entrevista semi-estruturada e de um dilema de revisão de vida, aplicados a uma amostra de seis sujeitos, com igual repartição pela variável sexo.

Todos os sujeitos da amostra apresentaram níveis médios altos de sabedoria (entre o 4+ e o 5+, numa escala de sete valores). A partir da análise das entrevistas, através da técnica de análise de conteúdo, verificou-se que os sujeitos apresentavam os aspectos geralmente indicados como potenciadores da sabedoria, a saber: leque diversificado de experiências, prática de mentor e generatividade. Muito embora os resultados sejam consistentes com a verificação empírica da raridade da sabedoria, eles apontam, por outro lado, para a idade avançada como uma fase de desenvolvimento positivo e reforçam a importância da educação e a aprendizagem acompanharem todo o ciclo de vida.

Palavras-Chave: educação, sabedoria, paradigma de Berlim, idade adulta avançada, Universidade Sénior

Abstract

Seen as a complex construct, multidimensional and characteristic of especially high levels of development, wisdom has been studied scientifically since the eighties of the last century. Research in this area has become particularly relevant in the context of the "*life span*" movement, which showed that adult life has its own developmental characteristics and importance. From this perspective, in adulthood and advanced adulthood there are losses and declines, but there are also gains and achievements, and wisdom is seen, without doubt, as a gain due to age.

Based on the theoretical revision accomplished, and in the context of the paradigm of Berlin, our main goal was to study the wisdom responses of retired seniors, who were students at a Senior University. Specifically, this study explore the relationship between the wisdom responses of the seniors and the factors of their life histories more likely to understand the levels of wisdom manifested. Since all subjects in the sample were involved in intentional learning processes, our interest was also to understand the relationship with key aspects of their life histories, given the importance in our society of education and lifelong learning. For the data collection, we have applied a semi-structured interview and a dilemma of life review to a sample of six subjects (with equal distribution concerning gender).

All subjects of the sample had average-high levels of wisdom (between 4+ and 5+ on a scale of 7 points). From the analysis of the interviews, using the technique of content analysis, it was found that the participants have generally indicated several aspects as enhancers of wisdom, namely: richness and wide range of experience, mentor practice and generativity. Although the results are consistent with the empirical verification of the rarity of wisdom, they confirm the old age as a positive phase of development and reinforce the importance of education and learning across the life cycle, so that retirement could be a good and developmental time.

Key-Words: education, wisdom, wisdom Berlin paradigm, advanced adulthood, senior university

Índice

Índice	11
Índice de Gráficos	13
Índice de Quadros	13
Introdução	15
Parte I - Enquadramento Teórico	21
Capítulo I - Educação, desenvolvimento, aprendizagem e mudança	23
Introdução	25
1. O Envelhecimento	25
1.1. Mudanças que ocorrem com a idade	28
1.2. O envelhecimento na óptica da demografia	31
1.3. Visão negativa do envelhecimento.....	36
1.4. A reforma	42
1.5. Envelhecimento activo	47
1.6. Envelhecimento produtivo	49
2. Modelos de desenvolvimento do adulto – contributos para o estudo da sabedoria.....	51
2.1. A especificidade da cognição na adultez: modelos pós-formais	54
2.1.1. Os modelos dialéctico e relativista.....	56
2.2. Perspectiva do ciclo de vida ou <i>life span</i>	58
2.3. A teoria do desenvolvimento da identidade de Erik Erikson	62
2.4. A teoria de desenvolvimento do eu de Jane Loevinger	66
2.5. A teoria de desenvolvimento do juízo moral de Lawrence Kohlberg	68
2.6. O modelo de juízo reflexivo de King e Kitchener.....	70
2.7. Os “modos de pensamento” absolutista, relativista e dialecticista de Deirdre Kramer.....	72
3. Educação e aprendizagem ao longo da vida.....	73
3.1. Educação e aprendizagem	73
3.2. Aprendizagem na idade adulta avançada	76
3.3. Educação de Adultos.....	78
3.3.1. Conferências da UNESCO sobre educação de adultos	82
3.3.2. Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida	85
3.3.3. Caminhos da Educação de Adultos em Portugal.....	90
3.3.4. Perspectivas Teóricas em Educação de Adultos	95
3.3.4.1. Pragmatismo.....	96
3.3.4.2. Humanismo	99
3.3.4.3. Pedagogia crítica	107
3.3.4.4. Aprendizagem transformativa	111
3.3.5. Universidades seniores.....	114
Conclusão.....	116
Capítulo II - A sabedoria: Conceitos, modelos e investigação.....	119

Introdução	121
1. Sabedoria: o conceito na tradição histórica, filosófica e religiosa	122
2. A sabedoria na perspectiva da Psicologia	127
2.1. Definições	127
2.2. Diferentes concepções sobre a sabedoria	130
2.2.1. Concepções mais centradas na cognição	131
2.2.1.1. A teoria equilibrada de sabedoria de Sternberg.....	131
2.2.1.2. A conceptualização de Meacham.....	134
2.2.1.3. A Perspectiva de Kitchenner e colaboradores	134
2.2.1.4. A sabedoria à luz do paradigma de Berlim	135
2.2.2. Concepções que integram cognição e afecto.....	138
2.2.2.1. A perspectiva de Jean Pascual-Leone	138
2.2.2.2. O modelo organicista de Kramer.....	139
2.2.2.3. O modelo emergente da sabedoria de Basset	140
3. A investigação desenvolvida no âmbito da sabedoria.....	140
3.1. Investigações no âmbito das teorias implícitas sobre a sabedoria.....	140
3.2. Investigações no âmbito das teorias explícitas sobre a sabedoria	147
3.2.1. O Modelo de Ardelt.....	147
3.2.2. O modelo de Baltes e colaboradores	152
3.2.2.1. Investigações realizadas no âmbito do paradigma de Berlim.....	155
4. Sabedoria e idade	167
5. Sabedoria e espiritualidade.....	169
6. Ambientes que promovem a sabedoria	175
Conclusão.....	181
Parte II – Estudo Empírico	185
Capítulo III - Problemática, objectivos e metodologia.....	187
Introdução	189
1. Investigar em educação	190
1.1. Opções metodológicas.....	194
2. Problemática e Objectivos do Estudo.....	196
2.1. População do estudo: Utentes da Universidade Sénior da Figueira da Foz	197
3. Procedimentos	198
3.1. Amostra e caracterização sociodemográfica dos seniores.....	200
3.2. Instrumentos	201
4. Estratégias utilizadas na análise dos dados	206
4.1. Critérios para análise dos dilemas	206
4.2. A análise de conteúdo como estratégia a utilizar na análise das entrevistas	212
Conclusão.....	214
Capítulo IV - Apresentação e discussão dos resultados	217

Conclusão.....	281
Bibliografia	287
Legislação consultada e/ou referenciada.....	302
Anexos.....	305
Anexo A: Cronograma.....	307
Anexo B: Pedido Formal de Recolha de Dados/Direcção da Associação Viver em Alegria	309
Anexo C: Cartão de Recolha de Dados.....	311
Anexo D: Dilema inicial	312
Anexo E: Carta de Agradecimento Direcção.....	313
Anexo F: Carta de Agradecimento aos Alunos.....	314
Anexo G: Guião de Entrevista	315
Anexo H: Dilema Revisão de Vida.....	319
Anexo I: Dilema Revisão de Vida	320
Anexo J: Instruções para a Técnica Pensar Alto.....	321
Anexo L: Actividade de Treino Pensar Alto.....	322
Anexo M: Actividade de Treino Pensar Alto.....	323
Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)	325
Anexo O: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito B.....	365
Anexo P: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito C	371
Anexo Q: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito D	375
Anexo R: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito E	381
Anexo S: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito F.....	387
Anexo T: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito G.....	396

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Pirâmide etária 1998-2008	34
Gráfico 2 - Distribuição percentual da população por grupos etários – cenário central, 1980-2060 (estimativas e projecções)	35

Índice de Quadros

Quadro 1 - As oito idades do ser humano, segundo Erikson (baseado em Erikson, 1963, cit. por Gleitman, 1993, p. 711).....	63
Quadro 2 - Crenças implícitas acerca das pessoas sábias: quatro dimensões (Staudinger et al., 1997)	143
Quadro 3 - Definição e operacionalização da sabedoria enquanto característica tri-dimensional da personalidade.....	150
Quadro 4 - Caracterização dos principais estudos desenvolvidos por Baltes e colaboradores .	155
Quadro 5 - Realização da sessão de recolha de dados (Entrevista e Dilema)	199
Quadro 6 - Caracterização sociodemográfica dos sujeitos.....	200
Quadro 7 - Características da resposta ideal por critério.....	207
Quadro 8 - Características gerais do conhecimento relacionado com a sabedoria, de nível baixo, por critério.....	209

Quadro 9 - Características gerais do conhecimento relacionado com a sabedoria, de nível médio	210
Quadro 10 - Características gerais do conhecimento relacionado com a sabedoria, de nível elevado.	211

Introdução

As novas gerações de idosos são caracterizadas por Simões (2006b) como “mais saudáveis, mais longevas, mais instruídas” (p. 13), sendo, segundo o mesmo autor, de esperar que a procura de educação, por parte deste segmento etário, se intensifique, tornando-se os idosos “um novo público a educar” e dando verdadeiro sentido à ideia de uma educação permanente, que acompanhe todo o ciclo de vida.

O conceito de educação, está precisamente relacionado com o desenvolvimento, no sentido de cada um de nós se tornar melhor pessoa, e é revestido de uma forte componente ética e moral. Este assume também um sentido mais pleno, na medida em que estamos conscientes da nossa condição de seres perpetuamente inacabados, o que abre caminho a que o ser humano possa progredir na sua humanidade, e por isso se eduque. E não encontramos nenhuma razão, para que esse percurso educativo não acompanhe todo o ciclo de vida, até porque, salientamos, a educação é um direito universal, consagrado quer na Declaração Universal dos Direitos Humanos, quer na Constituição da República Portuguesa.

Os conceitos de educação permanente e de educação ao longo da vida têm sido defendidos, desde os anos sessenta e setenta do século XX, no contexto da perspectiva humanista, a qual enfatiza a necessidade de se proporcionar uma distribuição mais equitativa das oportunidades educativas, garantindo não só que todos os espaços se tornem educativos, mas também que a educação se prolongue por toda a vida. Não têm sido, contudo, neste seguimento, que se fazem as actuais apostas educativas, muito mais enquadradas pela aprendizagem ao longo da vida, a qual tem estado subserviente às perspectivas políticas.

Na passagem da educação ao longo da vida, à aprendizagem ao longo da vida, as mudanças são notórias. De um conceito humanista, passámos a um conceito enquadrado por uma perspectiva economicista e pela lógica de mercado, e se a idade da reforma marca, geralmente, a saída do mercado de trabalho, os sistemas educativos, numa lógica de subserviência economicista, já não precisam de se preocupar com estes adultos!

Ora, nos últimos anos, e num movimento que se tem colocado nas antípodas da lógica de mercado, as universidades seniores têm vindo a afirmar-se de forma crescente, sendo procuradas por um público cada vez mais numeroso. Em Portugal, encontrámos já na 1ª República e numa linha de educação popular, as chamadas universidades populares, numa tentativa de levar mais educação a todos os que estavam afastados da escola. Mas, o movimento das universidades seniores que, de certo modo, tem o mesmo objectivo, acentua-se, no caso português, sobretudo, durante a década de noventa do

século XX. Este movimento, a nosso ver, decorre, pelo menos em parte, do acentuado envelhecimento populacional, fenómeno histórico recente, de abrangência mundial, que lança um novo desafio à organização social e que, do nosso ponto de vista, exige um novo olhar sobre a adultez avançada, que não pode continuar a ser vista como uma antecipação da morte.

A ideia da idade adulta avançada constituir uma etapa de desenvolvimento é, no entanto, recente, e vem contrariar os estereótipos mais comuns acerca do envelhecer. A doença, a inactividade, a depressão, o aborrecimento e a incapacidade, são algumas das representações distorcidas associadas ao envelhecimento (Lima, 2010). Esta visão, que discrimina as pessoas idosas, afecta-as em termos económicos, sociais e psicologicamente, “excluindo-as e denegrindo-as” (Lima, 2010, p. 25) e leva a que, apesar de as pessoas quererem viver muitos anos, não queiram envelhecer! Todavia, fruto das investigações científicas, a concepção negativa do envelhecimento tem sido contrariada. Neste âmbito, a perspectiva do desenvolvimento co-extensivo à duração da vida advoga que o desenvolvimento é acompanhado por perdas, mas também por ganhos, podendo a sabedoria ser o topo desse processo de evolução. Esta ideia contribuiu para que, nas últimas décadas, a Psicologia, para além de estudar as variáveis ‘negativas’, como a depressão ou as demências, se tenha também voltado para os aspectos positivos do desenvolvimento humano (J. Oliveira, 2005), destacando-se, entre estes, a sabedoria.

Embora tivesse permanecido afastada, durante largos séculos, do campo científico, a sabedoria tem sido, desde os tempos mais remotos, alvo de interesse, em diferentes tradições culturais, religiosas e filosóficas. Cientificamente, tem sido descrita como um constructo complexo, multidimensional e característico de níveis de desenvolvimento particularmente elevados, devendo-se a Sternberg (1990), a primeira abordagem apresentada de forma estruturada e com vertente empírica. Este autor foi, igualmente, dos primeiros a defender que a escola não só pode, como deve ensinar e promover a sabedoria (1990).

A vertente empírica do estudo do fenómeno tem-se vindo a intensificar, surgindo diferentes linhas de investigação. Efectivamente, consideramos que se pretendemos ajudar as pessoas a desenvolver a sabedoria, parece-nos que, antes de mais, é necessário contribuir para uma maior clarificação do conceito e dos processos que lhe estão subjacentes, porque só assim se poderá perceber como aumentar a sabedoria. Imbuída deste espírito e motivação, empreendemos o presente trabalho de investigação, cujos

objectivos são: 1) Verificar os níveis de sabedoria da amostra; 2) Analisar até que ponto os factores entendidos como potenciadores da sabedoria, estiveram ou não presentes na vida destes seniores; 3) Relacionar estes factores, com as respostas de sabedoria, no sentido de se poder identificar o que está subjacente a uma reforma activa, educativa e sábia; e 4) Identificar os factores que, ajudem a compreender o envolvimento elevado em actividades de aprendizagem, em etapas avançadas de vida.

Nos dois primeiros capítulos, correspondentes à parte teórica, procedemos à revisão da literatura. No primeiro capítulo, centramo-nos essencialmente nas temáticas do desenvolvimento ao longo da vida, em especial, na idade adulta avançada, sem deixar de parte o repousar da nossa atenção na problemática da aprendizagem e da educação. No segundo capítulo, dedicámo-nos a abordar os principais contributos para o estudo da sabedoria, quer em termos teóricos, quer empíricos. A segunda parte, igualmente constituída por dois capítulos, compreende a investigação empírica. Após a formulação explícita da problemática, objectivos e da clarificação da metodologia de investigação (terceiro capítulo), apresentamos os resultados obtidos e a sua discussão, no quarto capítulo.

O nosso estudo tem como referencial a conceptualização e a metodologia de Baltes e colaboradores, que encaram a sabedoria como um conhecimento de mestria, que pressupõe um conhecimento elevado em cinco critérios: 1) conhecimento factual acerca da natureza humana; 2) conhecimento processual; 3) contextualismo; 4) relativismo; e 5) conhecimento sobre a imprevisibilidade da vida e habilidade para compreender e gerir a incerteza.

Recorrendo a um dilema de revisão de vida, foi nossa intenção avaliar o conhecimento relacionado com a sabedoria, numa amostra de utentes da universidade sénior da Figueira da Foz, procurando ainda saber até que ponto os aspectos considerados como influentes no conhecimento sapiencial, se encontravam ou não presentes na vida destes sujeitos, a saber: um leque diversificado de experiências, a prática de tutor ou mentor ou a motivação para a generatividade (Marchand, 2005b). Pretendemos ainda contribuir, para uma melhor caracterização desta etapa do ciclo de vida, procurando perceber os factores da história de vida mais susceptíveis de potenciar a sabedoria e o envolvimento em actividades de educação não formal, tendo presente a reflexão teórica e os resultados empíricos.

Parte I - Enquadramento Teórico

Capitulo I - Educação, desenvolvimento, aprendizagem e mudança

Introdução

Neste primeiro capítulo do nosso trabalho de investigação, procuraremos focar-nos no desenvolvimento ao longo da vida, em especial, na idade adulta avançada, abordando igualmente, as temáticas da educação e da aprendizagem nestas etapas de vida.

Iniciamos com uma abordagem ao envelhecimento, pretendendo confrontar os estereótipos vigentes, com o que nos dizem as investigações científicas. Seguidamente, centramos o nosso trabalho nos modelos de desenvolvimento do adulto e nos seus contributos para o estudo da sabedoria. E por último, fechamos este capítulo, com a reflexão acerca da educação e aprendizagem ao longo da vida.

1. O Envelhecimento

“Só aquele que chegou a uma idade muito avançada terá uma ideia completa e justa da vida, pois só ele a abraça com o olhar, no seu conjunto e no seu decurso natural, e sobretudo, porque não a vê, como os outros, unicamente, do lado da entrada, mas também do lado da saída” (Schopenhauer, 1989, pp. 116-167, cit. por Simões, 2006a, p. 25).

O termo envelhecimento é-nos certamente bastante familiar, no entanto a sua definição não é simples nem linear. A pergunta aparentemente simples, ‘o que é envelhecer?’ não tem uma resposta consensual. Avançamos desde já, com duas respostas possíveis. Segundo Sousa, Figueiredo e Cerqueira (2006), “o envelhecimento é um processo de deterioração endógena e irreversível das capacidades funcionais do organismo” (p. 21). Na perspectiva de Vitta (2000) “o envelhecimento é considerado um processo, universal, lento e gradual que ocorre em diferentes ritmos para diferentes pessoas e grupos conforme actuam sobre essas pessoas e grupos as influências genéticas, sociais, históricas e psicológicas do curso de vida” (p.18, cit. por Jacob, 2007, p. 117).

Partindo destas definições, salientamos as características essenciais do envelhecimento. Trata-se antes de mais de um processo biológico (designado por alguns

autores de “senescência”), universal e nesse sentido inevitável, do qual se desconhecem as causas. É um processo constante, que envolve crescimento e desenvolvimento (Lima, 2010), apesar de ser muitas vezes, encarado como um processo negativo e mesmo como uma doença. Apesar de se tratar de um processo essencialmente biológico, o envelhecimento tem implicações noutras dimensões, como é a dimensão psicológica e a social.

Para melhor clarificar o conceito, distingue-se usualmente o envelhecimento primário (normal) do secundário (patológico). Se o primeiro resulta simplesmente da passagem do tempo e é intrínseco ao organismo, já o segundo está relacionado com factores específicos que interferem com o envelhecimento (estilo de vida). Um estilo de vida saudável é um forte factor preditivo de um envelhecimento bem sucedido.

Tendo em conta, a complexidade do desenvolvimento na vida adulta, diversos autores têm proposto a sua compartimentação em diferentes fases, sendo a velhice considerada uma delas. Geralmente, utiliza-se o critério etário e considera-se que os idosos são aqueles que atingiram os 65 anos de idade. Mas, esta questão não é consensual. Segundo Oliveira (2008b) “considera-se adulto aquele que atingiu os 18/21anos, distinguindo-se essencialmente três fases: o jovem adulto (ou adulto jovem) entre os 20-40 anos; adultos de meia-idade (entre os 40-60 anos, podendo ir até aos 65 ou 70 anos); adulto idoso (ou idoso propriamente dito)”, após estas últimas idades (p.12). Se considerarmos este último segmento etário, verificamos que Neugarten (1976, cit. por Simões, 2006b) diferencia duas categorias de idosos: os idosos jovens (*young-old*, com idades compreendidas entre os 65 e os 74 anos) e os idosos velhos (*old-old*, com mais de 75 anos). Mais tarde, a autora acrescentou ainda uma terceira categoria intermédia (*middle-old*, com idades entre os 75 e os 84 anos). Também Beatty e Wolf (1996, cit. por Simões, 2006b) distinguem três categorias de idosos: os jovens idosos (65-74 anos), os idosos médios (75-84 anos) e os muito idosos (85 ou mais anos). Botwinick (1981, cit. por Simões, 1990) diferencia dois grupos dentro daqueles que têm mais de 75 anos: os idosos velhos (até 84 anos) e os idosos muito velhos (com mais de 85 anos).

A subdivisão da última fase da vida adulta, é como vimos, defendida por diversos autores e decorre essencialmente do aumento da esperança média de vida. As Nações Unidas, tendo em conta a região geográfica onde se vive, dividem os idosos em três categorias: os pré-idosos (entre 55 e os 64 anos), os idosos jovens (entre os 65 e os

79 anos ou entre os 60 e 69 anos, para quem vive na Ásia ou na região do Pacífico) e os idosos avançados (com mais de 70 ou 80 anos).

A idade cronológica é apenas um dos critérios a ter em conta nestas questões do envelhecimento. Considerar que a partir dos 65 anos se é idoso, é uma convenção, estabelecida à luz de um determinado contexto social. Trata-se assim de uma construção social, baseada numa divisão do ciclo de vida. Divisão essa, específica de uma época e de uma sociedade, porque efectivamente, a cada época tem correspondido uma forma de periodizar a vida. As fases da vida, como a adolescência ou a velhice estão revestidas de interpretações históricas (Oliveira & Oliveira, s.d.). A velhice constitui assim um conceito histórico e culturalmente construído, o mesmo é dizer, em certo sentido, que é uma ficção social.

Para além desta variável, outras interferem neste processo, entre as quais, o sexo, o estilo de vida, a classe social, o grau de instrução, a zona de residência, conferindo ao envelhecimento uma “marca individual, marca esta, mais evidente, se fizermos o cruzamento, com o quadro genético do indivíduo” (Vaz, 1998, p. 623). Idealizar este grupo etário como homogéneo é uma ideia falaciosa. As experiências de vida, que em princípio aumentam com a idade, às quais se junta a personalidade de cada um, faz com que as diferenças se acentuem com a idade, tal como refere Baddley (1999) “quase todos os estudos sobre o envelhecimento mostraram que, com a idade, as diferenças entre os indivíduos aumentaram” (p. 263, cit. por Simões, 2006b, p. 17).

No mesmo sentido, Simões (1990) alerta-nos para o facto de que, “na realidade, o idoso simplesmente não existe” (p. 109), salientando precisamente a construção social do conceito e a heterogeneidade do grupo que apelidamos de idosos. Por outro lado, e sendo o envelhecimento um processo complexo, é possível ser-se “velho fisicamente, psicologicamente de meia-idade e jovem socialmente. Ou uma combinação diferente destas três situações” (Simões, 1990, p. 110). Ou ainda, como nos refere Osório (2007a), sendo o processo de envelhecimento um fenómeno que integra diversas dimensões (física, psicológica, social, espiritual) pode acontecer que não exista sincronia entre o nosso relógio biológico e a nossa atitude perante a vida.

Cientificamente, a idade é encarada como uma “variável vazia” na medida em que é apenas um índice da passagem do tempo” (Simões, 1982, p. 42). Neste sentido, assume-se que o critério cronológico não é necessariamente o melhor critério para caracterizar o desenvolvimento do adulto. Nazareth (2009) refere mesmo que só podemos mudar de paradigma em relação à questão dos idosos, renunciando “a uma

categorização que classifique de terceira idade as pessoas que ultrapassaram o limite dos 65 anos, quer estejam doentes ou não, inválidos ou não, sós ou acompanhados” (p. 182). Socialmente, a idade ainda assume um papel essencial na regulação das relações sociais e nas expectativas sociais.

A idade é assim um conceito com várias dimensões (Marchand, 2005a):

- A dimensão cronológica (definida pelo tempo);
- A dimensão biológica (diversos níveis de maturidade física);
- A dimensão psicológica (evolução dos processos cognitivos e de personalidade);
- A dimensão funcional (capacidade de adaptação às exigências sociais);
- A dimensão social (papéis, hábitos e expectativas quanto à participação social).

1.1. Mudanças que ocorrem com a idade

Interessa verificar quais as principais alterações sentidas à medida que o envelhecimento normal ocorre, alterações essas resumidas em cinco palavras por Bee e Mitchell (1980, pp. 182 e ss., cit. in Simões, 1982, p. 52). Os autores defendem que com a idade, o organismo se torna mais pequeno (*smaller*), mais lento (*slower*), mais fraco (*weaker*), mais escasso (*lesser*) e mais reduzido (*fewer*).

A estatura diminui devido a modificações a nível do tecido conjuntivo; o corpo torna-se mais lento, o que se relaciona com a velocidade de condução dos impulsos nervosos que diminui com a idade; o corpo torna-se mais fraco, devido às alterações produzidas ao nível dos ossos, quer pela escassez do cálcio, quer pelo desgaste que sofrem com o uso; os próprios sentidos também declinam com a idade; o corpo torna-se mais escasso, o que se manifesta, por exemplo, a nível das secreções glandulares, que diminuem o seu débito e por último, o corpo torna-se mais reduzido, na medida em que vai ficando com menos células (musculares, etc.), menos cabelo, menos papilas gustativas, entre outros (Simões, 1982).

No corpo, as mudanças na sua composição global, que passam pela diminuição da massa magra, pelo aumento da proporção de gordura e diminuição de água, trazem como consequência, o aumento dos riscos de diabetes, perturbações cardiovasculares, osteoporose, assim como, cancro do cólon e da mama (Sousa et al., 2006).

A nível cognitivo (nomeadamente a nível da memória, inteligência e aprendizagem), destacam-se também algumas modificações. Estas alterações, foram durante muito tempo, caracterizadas de um modo negativo, considerando-se que o avançar dos anos, trazia inevitavelmente, declínio intelectual.

Mesmo a nível científico, durante muito tempo se pensou que com a idade se perdiam neurónios. No entanto, as investigações mais recentes, mostram que ao longo da vida, se desenvolvem novos neurónios, como comprova Goldberg (2008), que afirma que “o nosso cérebro tem a capacidade de se restaurar e de se rejuvenescer. Contrariamente às crenças, durante tanto tempo defendidas, os neurónios não param de se desenvolver após a infância. Longe disso: eles continuam a crescer ao longo da vida, quer seja ela numa fase adulta, quer seja numa idade já bem avançada” (p. 225).

A adultez, apesar de ser a mais longa de todas as etapas da vida humana, “a que melhor mantém segredos na nossa sociedade, e provavelmente na generalidade da história humana” (Levinson, 1976, p. IX cit. por Marchand, 2005b, p. 9), era encarada como um período de perdas e de declínio ou pelo menos de estagnação e inércia, também a nível cognitivo.

A questão é saber se com a idade existe uma diminuição drástica a nível das funções cognitivas. É comum ouvirmos expressões como “a minha memória já não é o que era”, “os anos pesam”, ou, de acordo com ditados populares, “burro velho não aprende línguas” e “vem a velhice vem a azelhice”, entre outras. O que têm de verdade e falso estas expressões? Será que a memória, a inteligência e a capacidade de aprender, diminuem de forma notória com a idade?

Botwinick (1981, p. 1, cit. por Simões, 1990, p. 117) refere que “há poucas dúvidas acerca do declínio das funções biológicas, mas é controverso se as capacidades mentais declinam, no fim da vida”. Simões (1982, 1991, 2006) refere que os primeiros estudos que mediram a inteligência, basearam-se no conceito de Quociente de Inteligência (inteligência psicométrica) e empregaram técnicas transversais. Como consequência, verificava-se a sua diminuição com a idade. No entanto, com uma mudança nos desenhos metodológicos – recurso a estudos longitudinais, esse declínio deixou de se fazer sentir.

Quando as investigações começaram a encarar a inteligência como uma entidade multidimensional, recorrendo-se agora a estratégias sequenciais, os resultados, divergiram, encontrando-se declínio em apenas alguns aspectos. Simões (1982, p. 76)

conclui que “tanto se pode responder positivamente, como negativamente à pergunta sobre o declínio intelectual com a idade. Tudo depende da definição operacional da inteligência que se prefira adoptar”.

Memória e aprendizagem são processos que estão relacionados, um não existe sem o outro. Considera-se geralmente que o envelhecimento acarreta uma perda acentuada da memória, sendo que os próprios idosos, apresentam a este propósito uma visão negativa sobre o seu desempenho. Segundo Ledanseur (1986, cit. por Sousa et al., 2006), 80% dos idosos queixam-se de problemas a nível da memória.

Relativamente à aprendizagem, segundo Atchey (2000, p. 98, cit. por Simões, 2006b, p. 57) “embora a *performance* na aprendizagem tenda a declinar com a idade, tal declínio não é substancial até depois dos 70 anos. Todos os grupos etários conseguem aprender. Com um pouco mais de tempo, as pessoas idosas acabam, em geral, por aprender tudo o que os outros aprendem”. O mesmo autor (1991, cit. por Sousa et al., 2006) na sequência de uma revisão de literatura que realizou, mostra que as competências intelectuais mais afectadas pela idade são: a capacidade de interpretar informação não verbal e a capacidade de dar respostas rápidas perante situações novas; a aquisição de novos conceitos e a aplicação de conceitos existentes; a aptidão para organizar informação e concentrar-se; os raciocínios abstractos; as competências psicomotoras e as actividades perceptivas. Por sua vez, Salthouse (1991) verifica que, as capacidades menos afectadas pela idade são: a dimensão prática da resolução de problemas; a capacidade de interpretar informação verbal; a execução de tarefas familiares e o uso do conhecimento acumulado. Schaie (1996), também a propósito do envelhecimento intelectual, salienta que a actividade intelectual se realiza preferencialmente, se for sentido para a pessoa, ou seja, o esforço intelectual só é activado se for percebido objectivo útil, aspecto de grande importância no contexto da educação de adultos.

Simões (1990) conclui que a questão das capacidades cognitivas é demasiado complexa, interferindo aqui diversos factores. Para além da idade, não podem ser esquecidos outros aspectos, nomeadamente: 1) as expectativas sociais (se a sociedade espera que os idosos percam capacidades, eles acabam por interiorizar a ideia e o declínio acaba por ocorrer); 2) a saúde (os mais doentes registam maiores declínios); 3) a educação (os mais instruídos registam declínios menores); 4) a actividade intelectual (quem se mantém intelectualmente activo regista menor declínio).

O envelhecimento, um processo biológico como já o referimos, tende a ser generalizado a outras dimensões. Contudo, investigação empírica não tem mostrado a existência deste declínio, pelo que não podemos deixar de salientar que, pela positiva, o aspecto mais valorizado da velhice, é a sabedoria (Sousa et al., 2006). La Rue nota que “a maioria dos adultos mais idosos são de opinião de que, à medida que avançam em idade, aumenta a sua capacidade para resolver problemas. E, quando se lhes pergunta de que género de problemas se trata, respondem que são aqueles que encontram no dia-a-dia” (1992, p.99, cit. por Simões, 2006b, p. 32). A sabedoria seria então uma capacidade que encontramos mais facilmente em pessoas com mais idade e apresenta-se como “um dos traços cognitivo-afectivo da personalidade constituindo uma característica mais vincada à medida que a idade avança e a experiência pesa, levando a um maior equilíbrio e maturidade” (Oliveira, 2006, p. 137).

1.2. O envelhecimento na óptica da demografia

Podendo o envelhecimento ser encarado sob múltiplos olhares, não poderíamos deixar de o analisar também, do ponto de vista demográfico.

De um regime demográfico caracterizado por elevadas taxas de natalidade e mortalidade (esperança média de vida reduzida e população jovem), as sociedades ocidentais passaram, progressivamente a um novo regime demográfico, no qual o peso da população idosa é cada vez mais importante (em termos absolutos e relativos).

O envelhecimento demográfico tem vindo a aumentar em todo o mundo, nomeadamente em Portugal. Segundo Oliveira (2008a), em 1950 existiriam cerca de 200 milhões de seres humanos com idade superior a 60 anos. No entanto, no ano 2000, estes já seriam quase 600 milhões, prevendo-se mil milhões em 2010. Lima (2004a) refere que, se em 1920 a esperança de vida à nascença era de 35,8 para os homens e de 40 para as mulheres, no ano 2000, estes valores subiram para 72,7 e 79,7 respectivamente. Os progressos científicos ligados à medicina, a melhoria nos cuidados de higiene e nutrição, a urbanização, são factores que contribuem para que se viva durante mais tempo.

Mas, quando falamos de envelhecimento demográfico, não se pode ter apenas em conta, o aumento do número de idosos. Em demografia são considerados dois tipos de envelhecimento: “o envelhecimento na base” da pirâmide de idades e que ocorre

quando o número de jovens começa a diminuir e “o envelhecimento no topo”, que ocorre quando aumenta o peso das pessoas de idade avançada. Os dois tipos de envelhecimento estão relacionados, uma vez que se ocorre a diminuição do número de jovens, os outros grupos etários aumentam progressivamente a sua importância (Nazareth, 2009).

Neste sentido, fala-se de um fenómeno de duplo envelhecimento. A uma drástica redução na natalidade (envelhecimento na base) junta-se um aumento da esperança média de vida (envelhecimento no topo), “transformando-se o topo (velhice) em base (até agora ocupada pela infância e juventude)” (Oliveira, 2008a, p. 15). O equilíbrio entre os grupos etários modificou-se, exigindo das sociedades novas respostas para a dinâmica populacional.

Mais surpreendente é ainda verificar, que o fenómeno do envelhecimento é mundial: não se confina aos países ocidentais, mas abrange igualmente países designados como em vias de desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Mesmo “os países mais populosos da Terra, a China e a Índia, com o controlo drástico da natalidade, particularmente na primeira, as gerações novas estão a diminuir a olhos vistos” (Oliveira, 2008a, p. 18).

Assim, a Europa não escapa, tendo a população com mais de 50 anos, aumentado de forma considerável. Segundo dados do Eurostat (2009), na Europa dos vinte e sete, a proporção de pessoas no grupo etário dos 50-64 anos¹ aumentou de 16,8% em 1988, para 18,6% em 2008. Da mesma forma, no grupo dos 65-79 anos², os valores passaram de 11,8% em 1998, para 12,7% em 2008, e no grupo dos maiores de 80 anos³, aumentou de 3,4% em 1998 para 4,3% em 2008. Como esperado, as projecções demográficas do Eurostat⁴ indicam que a população europeia continuará a envelhecer de forma generalizada, sendo previsível que a média de etária, passe de 40,4 anos em 2008, para 47,9 em 2060. Do mesmo modo, a percentagem de pessoas com 65 anos ou mais, no total da população, aumentará de 17,1% para 30%, no total de 84, 6 milhões de pessoas em 2008, para um total de 151,1 milhões de pessoas em 2060. O

¹<<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tps00010&language=en>>, consultado em 07 de Fevereiro de 2010.

²<<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/refreshTableAction.do?jsessionid=9ea7974b30e73ea4bd5bb40c4e67ae7094fb3bbdcb7a.e34SbxiOchiKc40LbNmLahiKb3aSe0?tab=table&plugin=1&pcode=tps00010&language=en>> consultado em 07 de Fevereiro de 2010.

³<<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tps00010&language=en>> consultado em 07 de Fevereiro de 2010.

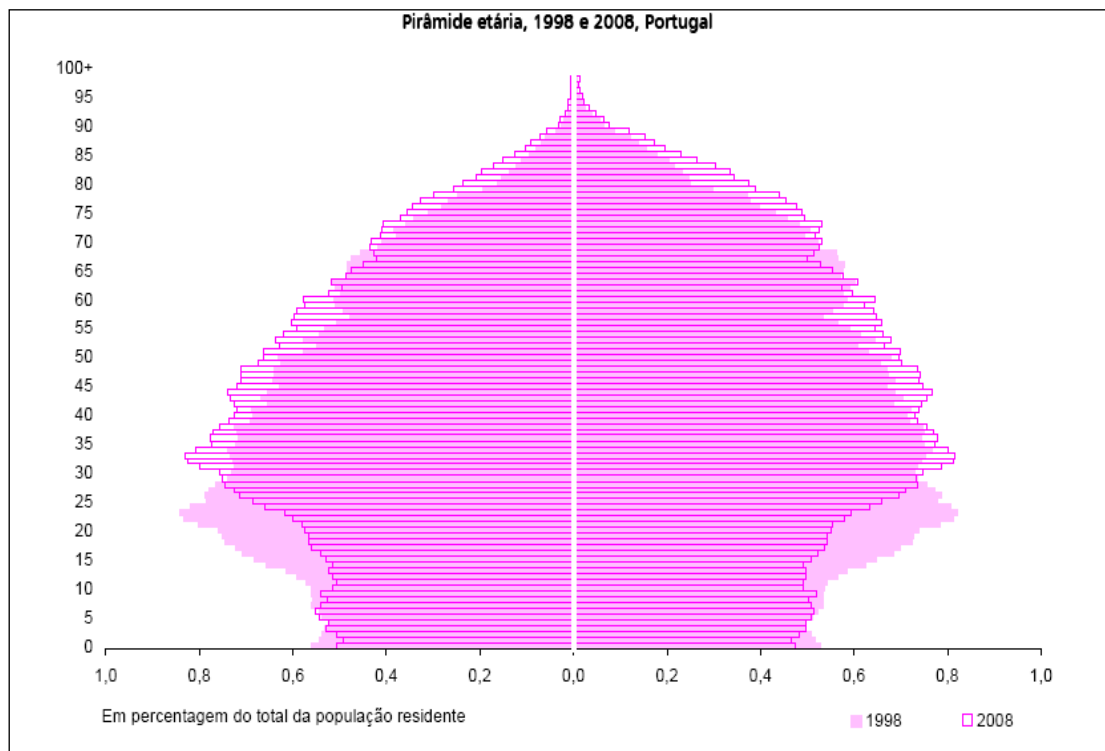
⁴<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-08-072/EN/KS-SF-08-072-EN.PDF> consultado em 07 de Fevereiro de 2010.

número de pessoas com 80 ou mais anos será, notoriamente o que mais aumentará, pois espera-se que triplique entre 2008 e 2060, passando de 21,8 milhões de pessoas 61,4 milhões de pessoas.

Segundo a mesma fonte, em 2008, na Europa dos vinte e sete, existiam quatro pessoas em idade activa (15-64 anos de idade) por cada pessoa com 65 ou mais anos. Em 2060, o rácio será de dois para um, o que aponta, claramente, para a necessidade de se perspectivar uma outra organização social.

Em Portugal, considerando anos bastante recentes, verificou-se que de 2007 para 2008, a população de jovens (com menos de 15 anos de idade) estabilizou, enquanto a de idosos (com 65 ou mais anos) aumentou de 17,4% para 17,6% no mesmo período de tempo. O peso relativo da população em idade activa (dos 15 aos 64 anos de idade) também diminuiu de 67,2% para 67,1%. Manteve-se assim a tendência de um duplo envelhecimento da população residente em Portugal, para o que tem contribuído a descida da natalidade a par do aumento da longevidade, como mostra claramente, o gráfico 1 (INE, Julho, 2009, p.4).

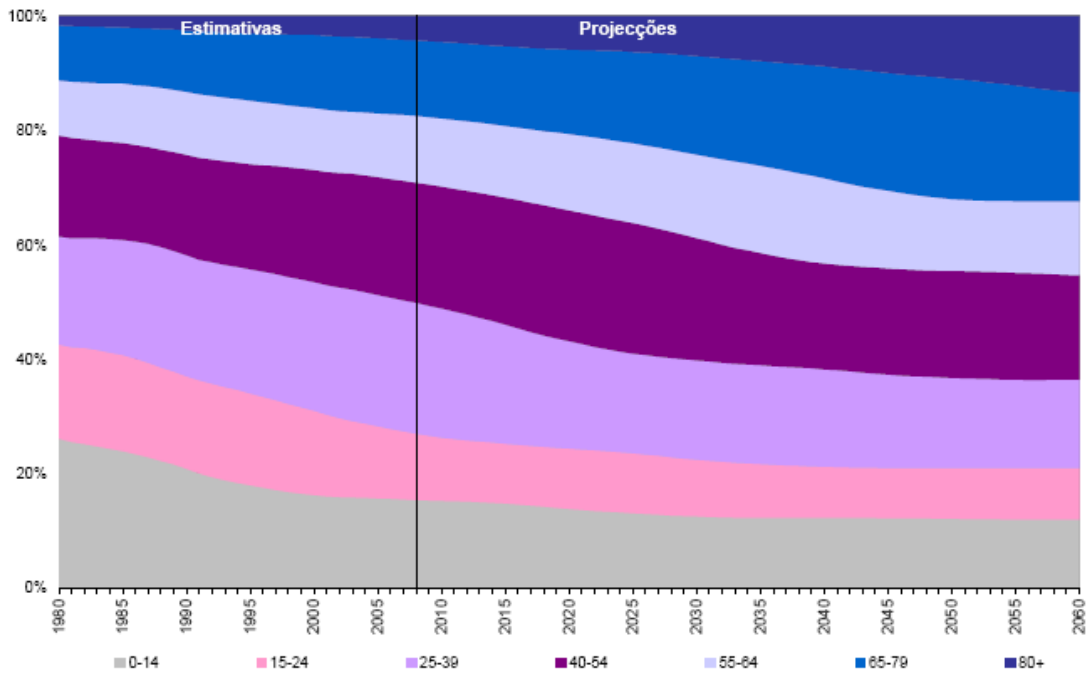
Gráfico 1 – Pirâmide etária 1998-2008



(Retirado de INE, Julho, 2009, p.4).

No nosso país e segundo o Instituto Nacional de Estatística, “manter-se-á a tendência de envelhecimento demográfico, projectando-se que em 2060 residam no território nacional cerca de 3 idosos por cada jovem” (INE, Março, 2009, p.1). Ou seja, tendo em conta o cenário central (aquele que conjuga um conjunto de hipóteses consideradas como mais previsíveis, mantendo-se as circunstâncias actuais), em 2060 residirão em Portugal 271 idosos por cada 100 jovens, o que corresponde a mais do dobro do valor projectado para 2009 (116 idosos por cada 100 jovens) (INE, Março, 2009). A leitura mais imediata diz-nos que as pessoas em idade activa terão de produzir mais, para efectivamente poderem dar resposta a este acréscimo de indivíduos, que usualmente são considerados como não produtivos.

Gráfico 2 - Distribuição percentual da população por grupos etários – cenário central, 1980-2060 (estimativas e projecções)



(Retirado de INE, Março 2009, p.3).

Tendo em conta as alterações demográficas que temos vindo a referir, Nazareth (2009) considera que se desenvolveu na opinião pública a ideia de que o envelhecimento demográfico “é uma espécie de nova calamidade que apareceu de um momento para o outro” (p. 15). No entanto, estamos a falar de um fenómeno que se iniciou nos anos sessenta do século XX, se desenvolveu de forma inicialmente lenta, para depois se acentuar e acarretar desequilíbrios entre os grupos etários.

Em síntese, o que podemos afirmar é que, o envelhecimento, com tudo o que tem de novidade, apresenta-se como um desafio cada vez maior para as sociedades ocidentais, exigindo novas respostas para as questões que suscita e, sobretudo, um novo olhar para a problemática do idoso. Este novo olhar tem, necessariamente, que ir além do ângulo de visão demográfico, no sentido de compreendermos o envelhecimento com todas as suas nuances e contornos.

Nazareth (2009, p. 174) questiona: “o que significa, na realidade, ser velho em pleno século XXI? Ter mais de 65 anos?”. Este autor critica aquilo que chama “produção de velhos” com mais de 65 anos, sublinhando que se trata de uma divisão arbitrária e pouco condizente com a realidade. Segundo o mesmo, é urgente uma profunda mudança nas mentalidades e antevê que a problemática dos idosos passe pela

extinção do conceito de terceira idade. Sem dúvida que esta proposta de mudança passa por contestar a visão negativa prevalecente acerca do envelhecimento e por, em alternativa, acentuar as enormes potencialidades das pessoas mais velhas.

1.3. Visão negativa do envelhecimento

“Nos velhos tempos havia uma terra onde os filhos costumavam levar os pais velhos, que já não podiam trabalhar, para o cimo de um monte, onde ficavam sozinhos, para morrer à míngua. Certa vez ia um moço do lugar levando o velho pai às costas, para abandoná-lo. Chegando ao ponto em que ia deixar o ancião, colocou-o no chão e deu-lhe uma manta para que se abrigasse do frio até à hora da morte.

E o velho perguntou:

- Tens por acaso uma faca contigo?

- Tenho, sim senhor. Para que a quer?

- Para que cortes ao meio esta manta que me estás dando. Guarda a outra metade para ti, quando teu filho te trazer para este lugar.

O moço ficou pensativo. Tomou o pai às costas e voltou com ele para casa, fazendo assim, com que o horrível costume desaparecesse para sempre.

Filho és, pai serás, como fizeres, assim acharás.” Conto Popular⁵

O envelhecimento demográfico tem sido um dos principais motivos que mais tem promovido o desenvolvimento de uma imagem negativa do idoso. No entanto, a perda do prestígio e do respeito que os idosos gozavam nas sociedades tradicionais não se explica apenas por uma questão de número. Não era o facto de não ser tão comum viver até uma idade mais tardia, que os tornava especialmente importantes. Nestas sociedades, os idosos eram olhados como transmissores das tradições e dos conhecimentos fundamentais, em torno dos quais se estruturava a vida em sociedade. Esta realidade foi abalada pelo desenvolvimento tecnológico que “tornou o recurso à experiência pessoal e à salvaguarda das tradições em soluções do passado” (Nazareth, 2009, p. 14) e pelas profundas alterações nos modelos de família.

⁵ <<http://www.pensador.info/frase/NTK0Mjgx/>>, consultado a 29 de Julho de 2010.

Tamara Haveren (1995, cit. por Viegas & Gomes, 2007) põe em evidência que a partir dos finais do século XIX, o envelhecimento passou a ser encarado como um período de declínio. Da velhice como uma expressão de sobrevivência (e portanto, de características especiais), passámos a uma visão da velhice como condição de dependência. O vigor mental e o potencial criativo está muitas vezes associado à juventude e o declínio mental à velhice. Como refere Nazareth (2009), “o ‘velho sábio’, muitas vezes analfabeto, tornou-se uma pessoa fora da época que conta coisas que as gerações mais novas, na sua grande maioria, pensam ter pouco interesse” (p.14). O envelhecimento começou então a ser associado a perdas e declínio.

A este respeito Vandenplas-Holper (2000) descreve-nos uma imagem intitulada ‘*Degraus das idades*’. É a partir do século XVII que este tipo de iconografia se torna popular, embora a sua origem seja anterior. A imagem representa a vida humana dividida em etapas bem delimitadas, recorrendo a casais de meninos e meninas, de homens e mulheres. Estes casais estão dispostos em crescendo até aos quarenta anos e após essa idade, aparecem já em sentido descendente, deixando aqui bem patente, uma noção de declínio. Para cada um dos casais a idade é definida do seguinte modo: dos 0 aos 3 anos a infância, dos 4 aos 10 anos, a idade pueril, dos 11 aos 20 anos, a adolescência, dos 21 aos 30 anos, a juventude, dos 31 aos 40 anos, a idade viril, dos 41 aos 50 anos, a idade da maturidade, dos 51 aos 60 anos, a idade da discipulação, dos 61 aos 70 anos, a idade do declínio, dos 71 aos 80 anos a idade caduca, dos 81 aos 90 anos a idade da decrepitude, e dos 91 aos 100 anos, a idade da imbecilidade.

Esta imagem, e outras que vão no mesmo sentido, retrata um determinado entendimento do desenvolvimento humano, que é encarado como “uma sequência de crescimento e de declínio” (Vandenplas-Holper, 2000, p.9) e que foi assumido por alguns autores, nomeadamente da primeira metade do século XX. Nestas imagens, as idades mais avançadas localizam-se nos degraus descendentes, estando bem patente a noção de declínio.

Na verdade e como refere Nazareth (2009):

O envelhecimento demográfico em si nada significa. Já o dissemos: não existe nenhuma doença chamada ‘velhice’, mas existe um ‘problema da velhice’, que foi criado pela forma como se organizou a vida política, económica e social. É verdade que, muitas vezes, o envelhecimento faz medo porque representa o

receio que cada um tem diante do seu próprio envelhecimento e também porque na nossa civilização a velhice, não tem conteúdo, valores e objectivos (p.182).

O termo idadismo (*ageism*, no original) designa, precisamente, esta atitude negativa relativamente ao idoso, e a sua conseqüente discriminação. O conceito foi apresentado por Butler, durante a 1ª Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, realizada em Viena no ano de 1982, e refere-se aos estereótipos e às atitudes negativas a respeito do envelhecimento e dos idosos. Os direitos dos idosos, são-lhes negados pela sua idade, como se um grupo etário pudesse prevalecer sobre outro (Jacob, 2007).

São várias e de diversos domínios as crenças prevalecentes sobre a terceira idade, e é extremamente importante que estes estereótipos sejam discutidos. Eles revelam desconhecimento sobre como o adulto se desenvolve ao longo da vida, em especial na idade adulta avançada e afectam a forma como encaramos e lidamos com as pessoas idosas. Neste sentido e no seguimento de Simões (1982, 1990, 2002), pensamos ser essencial reflectir e desmitificar os estereótipos mais comuns.

Um deles diz respeito à saúde do idoso, associando-se correntemente envelhecimento e doença, quase como se fossem sinónimos. No entanto, os dois conceitos não se podem confundir. O envelhecimento normal, já aqui foi referido, é um processo que não acarreta necessariamente doenças. Obviamente que existem idosos doentes, como existem também e por exemplo, jovens doentes⁶! Simões, (1990, p.111) baseando-se na revisão de literatura, refere mesmo que maioritariamente os idosos são saudáveis.

No que diz respeito à saúde mental, costuma considerar-se que o delírio, a demência e a depressão são as principais desordens que afectam os idosos.

Contudo, segundo dados de Qualls (1999, cit. por Simões, 2006b), o delírio teria em indivíduos com mais de 55 anos, uma taxa de prevalência de cerca de 0,40% a 1,1%, o que é pouco expressivo. Segundo o mesmo autor, as demências afectariam entre 6% e 8% dos indivíduos com mais de 65 anos, duplicando-se o risco de as contrair, todos os 5 anos, de tal modo que aos 85, a doença atingiria cerca de 30% dos indivíduos. No

⁶ Tratando-se de doenças, habitualmente distinguem-se dois tipos: as agudas e as crónicas. As doenças agudas, são passageiras e a sua incidência diminui com a idade. Já as crónicas são doenças ou permanentes e a sua prevalência aumenta com a idade, sendo causa de elevada mortalidade ou de sequelas mais ou menos duradouras (Simões, 1990, 2002, 2006b). Incluem-se aqui as doenças cardiovasculares, que são em Portugal, uma das principais causas de morte e os tumores malignos (Simões, 2006b).

Estudo de Berlim (*The Berlin Aging Study*)⁷, a demência revelou-se a doença psiquiátrica mais frequente, com uma prevalência de 14% no total da amostra, aumentando bastante com a idade, não se registando qualquer caso aos 70-74 anos, mas sendo de 40% entre os 90-94 anos (Helmchen et al., 1999, cit. por Simões, 2006b).

Considerando a depressão, o Estudo de Berlim apresenta uma prevalência de 9% no total da amostra, não se encontrando qualquer relação com a idade (Helmchen et al., 1999, cit. por Simões, 2006b). As investigações sugerem que a depressão clinicamente diagnosticável, seria menos comum entre os mais velhos do que entre os mais jovens. Efectivamente, são diversos os autores que defendem que os idosos, em virtude de terem enfrentado e superado numerosas situações difíceis, ao longo da sua vida, aprenderam a lidar melhor com situações, stressantes e de grande desafio, pelo que tendem a adoptar atitudes de maior maturidade ao defrontar as adversidades da vida, as quais são protectoras relativamente à depressão (Baltes & Baltes, 1990; Birren & Schaie, 1996; Williamson, 2002).

Assim, em síntese, relativamente à incidência das doenças mentais em idosos, podemos concluir não só que em geral os idosos gozam de boa saúde mental, como, no que respeita a algumas doenças, se encontram numa situação mais favorável do que os mais jovens (Simões, 2006b).

Outro dos estereótipos diz respeito à cognição, dado que a velhice é comumente encarada como um período de deterioração intelectual. O *Seattle Longitudinal Study* foi, a este respeito, um dos estudos mais importantes, no sentido de contribuir para uma maior clarificação do desenvolvimento intelectual do adulto. Esta investigação concluiu existirem ganhos até à quarta década da vida, após o que se segue um período de estabilidade, por mais duas décadas. A partir dos 60 anos, começam a registar-se declínios, ainda que apenas sectoriais e salvaguardando as respectivas diferenças individuais.

Relativamente à capacidade de aprender, verifica-se que se conserva ao longo da vida. A memória, por sua vez, apresenta alguns declínios nos adultos mais idosos, mas estes dependem do tipo de memória analisado (Simões, 2002). No que às capacidades cognitivas respeita, verificam-se assim declínios, embora já numa fase bastante

⁷ O Estudo de Berlim foi levado a cabo na cidade de Berlim Oeste, entre 1990-1993. A amostra foi constituída por indivíduos de ambos os sexos, com idade entre os 70 e os 103 anos (Simões, 2006b). Foram investigadas 32 variáveis, pertencentes aos campos da Medicina Interna e Geriatria, Psiquiatria, Sociologia e Política Social (Neri, 2006).

avançada da vida. Contudo, na maior parte dos casos, não afecta grandemente a vida dos idosos, podendo estes manter uma vida normal (Simões, 2002).

A sexualidade do idoso é outro dos temas relativamente ao qual se tem formado uma imagem pouco condizente com a realidade. Segundo Oliveira (2008b, p. 9), “a sexualidade é a forma como a pessoa expressa a sua dimensão humana enquanto homem ou mulher, não apenas na relação sexual, mas em todo o seu ser (gestos, voz, andar, maneira de vestir, de pensar, de viver”. Considera-se, em geral, que se trata de um domínio que não diz respeito aos idosos. Bem revelador é o facto de até aos anos 60 do século passado, a investigação sobre a actividade sexual dos idosos ser praticamente inexistente (Simões, 1990). A psicóloga Hite desenvolveu nos anos 70 do século passado uma investigação sobre a sexualidade feminina, tendo integrado no estudo um capítulo sobre a sexualidade das idosas. Apesar de apresentar algumas limitações metodológicas, terá sido, no entanto, dos primeiros a desenvolver o tema. Desde então têm vindo a ser desenvolvidos alguns estudos na área. Lopez (2006, cit. por Oliveira, 2008b) salienta a variabilidade nos comportamentos sexuais, quer nos adultos, quer nos idosos. Essa variabilidade é explicada por diversos factores, como o estado de saúde, a história sexual de cada um, o facto de se ter parceiro ou não, viver-se em casa ou estar institucionalizado, entre outros factores. Bee (1997, cit. por Oliveira, 2008b) afirma que por volta dos 70 anos, pelo menos metade dos adultos casados ainda se mostram sexualmente activos e, aos 75, os idosos ainda com actividade sexual dizem ter “apenas 3 relações por mês, o que corresponde a cerca de metade das declaradas por um adulto de 50 anos” (p.18). Verificamos com base nos dados apresentados, ainda assim, que não se pode considerar que os adultos de idade avançada sejam assexuados. Os idosos interessam-se pela vida sexual e mantêm-se sexualmente activos (Simões, 1990).

Outro dos estereótipos acerca dos idosos, diz respeito, segundo Simões, à perspectiva temporal. Geralmente considera-se que enquanto a juventude tem como perspectiva a vida, a velhice tem como perspectiva a morte (Simões, 2002), sendo os idosos encarados como estando apenas preocupados com o passado. As investigações mostram que tal crença não corresponde à realidade. Mesmo os indivíduos centenários continuam orientados para o futuro (Hayslip & Panek, 2002, cit. por Simões, 2002). A mesma tendência é registada pelo Estudo de Berlim, tendo-se verificado que 40% dos participantes pensavam, sobretudo, no presente, 30%, no passado e 25%, no futuro (Simões, 2002).

Relacionado com este tópico, está o sentido para a vida⁸, ou vontade de significado, variável cognitivo - afectivo - motivacional, bastante importante para a vida psicológica (Oliveira, 2006, 2008b). A busca de sentido para a vida é, segundo Oliveira (2006), “uma constante em todas as idades, mas agudiza-se na terceira idade” (p. 140). Muitas investigações relacionam este conceito com a religião e a espiritualidade.

É também usual pensar-se que os idosos estão particularmente angustiados com a morte (Simões, 1990), sendo um assunto do qual habitualmente não se fala. Na nossa sociedade, é comum a tentativa de negação da morte, o que indicia ansiedade face à mesma. Segundo Oliveira (2008b, p. 38), “a morte é certamente a coisa mais séria da vida e por isso o pensamento devia estar presente ao longo de toda a vida para a iluminar e redimensionar”. Contudo, as pessoas negam-na, porque “sentem medo dela” (Simões, 1990, p. 115). Relativamente a este assunto, a interpelação que nos surge é a de saber até que ponto a ansiedade face à morte, aumenta ou não com a idade.

As investigações sugerem que os idosos não são os que mais temem a morte. São as pessoas de meia-idade as mais afectadas por esse medo (Simões, 1990). Estes resultados explicam-se sobretudo por dois conjuntos de factores. Por um lado, é em geral na meia-idade, que as pessoas têm mais responsabilidades, nomeadamente os filhos ainda não são suficientemente autónomos e, porventura, os pais, de quem é necessário cuidar. Por outro lado, é nesta faixa etária que se começam a notar mudanças, sobretudo a nível físico, como é o caso das rugas e do cabelo branco, assim como a perda de familiares e amigos, factores que contribuem para uma mudança de perspectiva.

Os indivíduos começam a interiorizar mais a noção da finitude humana, a ideia de que o tempo é limitado. Até à meia-idade, as pessoas, encaram, normalmente, a morte como algo distante. Contudo, as mudanças que ocorrem, vão acentuando o carácter de inevitabilidade da morte.

Poderíamos pensar à partida que devido ao idoso estar, em geral, mais próximo da morte, seria este grupo etário o mais angustiado com a proximidade da morte. Mas, como vimos, as investigações contrariam esta crença. Os idosos já se sentem, em muitos casos, realizados e mais familiarizados com a morte do que qualquer outro grupo etário

⁸ Victor Frankl foi dos autores que mais desenvolveu esta temática. O autor, que desenvolve uma perspectiva optimista, considera que mesmo os aspectos trágicos e negativos da vida têm um significado e podem ser postos ao serviço do crescimento pessoal. O autor relaciona o tema com o desejo de transcendência que estará presente em cada ser humano e que o aproxima de uma dimensão religiosa (Oliveira, 2006, 2008b).

e, por isso, não têm tanta tendência a negá-la. Aliás, é o grupo que mais fala e pensa na morte, não a encarando de uma forma tão angustiada (Simões, 1990).

Ainda relativamente aos estereótipos, interessa focar o tema da felicidade. Segundo Schopenhauer (1989, p. 161, cit. por Simões, 2002, p. 565) “cada dia de vida que se passa, produz em nós o sentimento que experimenta um condenado, a cada passo que o aproxima do cadafalso”. Está aqui bem patente a ideia da finitude da vida e da angústia e infelicidade que esse facto pode provocar. Será, como a citação deixa antever, que os adultos em idade avançada são mais infelizes do que as pessoas de outros grupos etários?

Na verdade, o Estudo de Berlim permitiu verificar que a maior parte dos adultos de idade avançada referem ser felizes, uma vez que 63% dos idosos manifestavam-se satisfeitos ou muito satisfeitos com a vida presente, o mesmo acontecendo com a vida passada (83% deles). A visão optimista do futuro (ou seja, a esperança de que seria satisfatória a vida futura) era expressa também por uma maioria de 63% dos participantes (Simões, 2006b, p. 124). De acordo com estudos revistos por Ruth e Coleman (1996, cit. por Lima, 2004a, p.141) “a velhice enquanto fase de muito stress pode ser questionada”, não se confirmando que esta acarrete infelicidade, até porque, como já referimos atrás, a forma de lidar com os problemas é mais madura.

Como vimos, a velhice é uma etapa da vida ainda bastante desconhecida e que tem originado o desenvolvimento de múltiplos estereótipos. Mas, para além da idade, outros factores interferem e têm peso na forma como se vive esta etapa do ciclo de vida, nomeadamente a posição no sistema de estratificação, considerado o factor que prediz, com mais consistência, o comportamento e as atitudes das pessoas (Fuller-Iglesias et al., 2009)⁹. Percebe-se assim que os caminhos do envelhecimento não são unos e que a heterogeneidade se acentua nas idades mais tardias da vida.

1.4. A reforma

Nas sociedades ocidentais, apesar de todas as mudanças mais recentes, que tendem a afirmar a necessidade premente da educação ao longo da vida, o tempo de

⁹ A posição na hierarquia social é fonte de oportunidades, como é fonte de constrangimentos. Destaca-se, sobretudo, o acesso à saúde e à educação, que não são iguais para todos. Um posicionamento desvantajoso ao longo da vida, no acesso a estes direitos, reflecte-se na forma como se envelhece, como verificado por diversos estudos, como notam Fuller-Iglesias e colaboradores (2009), que referem que os indivíduos dos estratos sócio-económicos mais baixos, são os que têm pior saúde.

vida encontra-se compartimentado, considerando-se a existência de um tempo certo e específico para estudar, para trabalhar e para descansar. *O tempo para estudar* é onde se enquadram as crianças e jovens que, ao ingressarem no sistema escolar, se preparam para o exercício de uma profissão. Este tempo é, assim, encarado como um investimento no futuro. *O tempo para trabalhar* é uma etapa da vida altamente valorizada, a qual se encontra associada a um grande valor económico, enquadrando-se nela os adultos. Uma pessoa, considerada em idade activa e que não pertença a esta esfera, ou seja, que não se encontre a desempenhar um papel produtivo, poderá ser objecto de estigmatização. *O tempo de descanso* corresponde à idade da reforma e, geralmente, inicia-se aos 65 anos de idade. A reforma surge assim como uma fronteira, para lá da qual ficam todos os que já não fazem parte da esfera produtiva.

Apesar da estruturação dos tempos sociais ser fortemente influenciada, na nossa sociedade, pela categorização que referimos, a instituição da reforma é, todavia, recente, tendo-se apenas concretizado em meados do século passado¹⁰, quando foram definidos os 65 anos como idade para abandonar a vida activa e passar a receber pensões. Esta idade foi estabelecida pelo *chanceler* prussiano Otto von Bismarck (1815-1898), sendo depois adoptada por outros países (Simões, 2006b). Houve durante algumas décadas tendência para baixar significativamente essa idade, no entanto, a tendência mais recente é a de a subir novamente, como estratégia de manter a sustentabilidade do sistema de segurança social, face às profundas alterações demográficas que tem estado a ocorrer na nossa sociedade.

A instituição e generalização dos sistemas de reforma vieram alterar grandemente a imagem da velhice. Se anteriormente esta etapa da vida não existia enquanto categoria social autónoma, com a designação de uma idade a partir da qual se é reformado, a velhice deixa de significar incapacidade para trabalhar, para passar a ser uma “inactividade pensionada” (Veloso, 2007, p. 264). Estabeleceu-se o marco da idade como fronteira que permite deixar de trabalhar independentemente das capacidades e até da própria vontade dos trabalhadores. Assim, as pessoas reformadas, sendo um grupo heterogéneo passam a constituir um grupo identificável, porque detém pelo

¹⁰ Anteriormente a regra era que as pessoas se mantivessem activas até poderem. Não havia qualquer protecção na velhice e os filhos eram considerados como o único meio de assegurar alguma protecção aos idosos. Segundo Simões (2006b) a aposentação teve origem na modernização, entendendo-se modernização como um fenómeno caracterizado por mudanças a diversos níveis, destacando-se o desenvolvimento tecnológico e da ciência, a industrialização e a organização burocrática e hierárquica da sociedade.

menos uma característica comum – reúnem condições para se reformarem e, nesse sentido passam a ser encaradas socialmente como um grupo homogéneo. De uma “velhice invisível” passámos a uma “velhice identificada”, no sentido em que este grupo de pessoas se identifica por serem reformados (Guillemard, 1989, cit. por Veloso, 2007, p. 264).

Todavia, nas sociedades actuais, quando o indivíduo abandona a vida profissional porque atingiu a idade da reforma, diz-se que entrou na terceira idade, sendo uma expressão marcada por “preconceitos de desvalorização da vida pós-activa” (Pinto, 2007, p. 75), sobretudo tendo em conta a importância e a centralidade que o trabalho ocupa nos nossos dias. O trabalho é um elemento fulcral na criação da identidade pessoal e social, tendo, segundo Alcoforado (2000, p.15) um “valor simbólico de referência”.

Pinto (2007) considera que existem três elementos identificadores da identidade: em primeiro lugar o nome, em segundo a filiação e em terceiro a profissão. Mas, é a profissão o elemento mais decisivo para a identidade na vida adulta. Facilmente percebemos quanto da nossa vida é organizada em torno do trabalho. Em muitos casos, basta pensar num dia e na forma como organizamos esse dia em torno do horário e das obrigações laborais. Mas, importa pensarmos também nas nossas redes sociais! Quantos dos nossos amigos, ou simplesmente conhecidos, resultam dos nossos encontros profissionais? E, já agora, se olharmos para dentro de nós, para o que somos e o que sabemos fazer, qual a parte que advém do que fazemos no trabalho? Até que ponto o trabalho influencia a nossa personalidade, a nossa visão do mundo? Sem dúvida que o trabalho, tal como a ausência do mesmo, influencia fortemente a nossa vida.

O trabalho é, com efeito, um elemento central na vida de cada pessoa, um “factor regulador da vida em sociedade”, “uma poderosa forma de expressão humana” (Ramos, 2001, p.11) e, como refere Billiard (1993), “uma espécie de segunda natureza do homem” (p. 19).

Paugam (2000, cit. por Ramos, 2007, p. 308) considera que “nas sociedades modernas a integração profissional assegura aos indivíduos o reconhecimento do seu trabalho, como contributo para a obra colectiva e o reconhecimento de direitos sociais”, de tal modo que ficar de fora causa não só grandes ansiedades, como, na maior parte dos casos, problemas económicos.

Deste modo, deixar o trabalho pode significar menor rendimento económico, exigindo uma adaptação à nova condição económica, mas também uma quebra de

rotinas que exige uma grande capacidade de adaptação e menos contactos sociais. A estrutura do uso do tempo diário é alterada, a baixa da auto-estima e o sentimento de inutilidade e solidão, podem ser faces deste estatuto de reformado.

Sem dúvida que a passagem à reforma constitui, actualmente, um marco de grande importância. Segundo Simões (2006b), “a aposentação é uma das transições mais importantes na vida dos indivíduos, comparável mesmo à entrada na profissão, não só pelo que representa em termos de duração (20%, aproximadamente, da sua existência), como ainda pelos desafios e oportunidades de desenvolvimento que lhes oferece” (p. 77). Na verdade, existem também aspectos positivos com a entrada na reforma, como o aumento do tempo de lazer e a maior disponibilidade para se fazer aquilo de que se gosta. O acentuar de uma perspectiva mais negativa ou mais positiva depende do próprio idoso, do contexto em que vive e de ter ou não preparado este momento tão importante.

Em termos sociais, dada a importância que o trabalho ocupa nas nossas sociedades, a entrada na idade da reforma, sendo considerada um direito, corresponde simultaneamente a um desinvestimento na pessoa: “através de um simples acto administrativo, no espaço de um único dia, coloca-se uma pessoa no mundo da inutilidade e da dependência” (Nazareth, 2009, p.183).

A entrada na reforma, tem actualmente de ser analisada à luz das novas dinâmicas demográficas, nomeadamente, do aumento da esperança média de vida. A velhice é agora não só mais longa, mas mais saudável. Com a antecipação da idade legal de reforma e com as situações de pré-reforma, é preciso notar que “quem trabalhou trinta anos facilmente poderá viver outros tantos sem trabalhar” (Pinto, 2007, p.77). Ora, esta situação, em vez de ser encarada como uma oportunidade e uma conquista do desenvolvimento, é sobretudo perspectivada como um problema.

Nazareth (2009) critica esta forma de organização social, focando em especial aquilo que considera ser uma compartimentação rígida, estanque e ditada meramente por razões de ordem economicista. Considera que o desenvolvimento não decorre da mesma forma para todos os sujeitos e é necessário que as sociedades se ajustem para fazerem face aos desafios lançados pelos novos padrões demográficos. Neste modelo social, em que se definem três momentos da vida (estudar, trabalhar e descansar), há claramente uma valorização daqueles que são activos, em detrimento dos outros dois grupos, em especial o dos reformados, encarados muitas vezes com elevado custo para os activos que os suportam. Nas palavras de Nazareth (2009), “habitúamo-nos a

considerar as pessoas com mais de 65 anos como sendo idosas, ou seja, como estando na antecâmara da morte, sem nunca nos interrogarmos sobre o absurdo da questão” (p. 182).

Atchley (1996, cit. por Simões, 2006b) procurou explicar a existência da aposentação através de duas teorias, a teoria funcional e a teoria do intercâmbio. Muito embora assentem ambas numa imagem negativa do trabalhador idoso, uma vez que o consideram menos capaz de exercer as suas funções. A teoria funcional considera a reforma como resposta a necessidades funcionais, especificamente à necessidade de controlar o desemprego. Está-lhe subjacente a ideia de que afastando os mais velhos do mercado de trabalho, ficarão mais lugares disponíveis para os mais jovens. A teoria do intercâmbio, por sua vez, concebe as relações laborais como uma troca entre o trabalhador e a entidade patronal. O trabalhador recebe um salário em troca da sua força de trabalho. Quer trabalhador quer patronato pretendem maximizar os seus lucros. Neste âmbito, o empregador considera que um trabalhador mais velho é menos capaz do que um trabalhador mais jovem, pelo que deseja reduzir o mais que possa o número de trabalhadores mais velhos: “para muitos gestores, só há um bom trabalhador idoso – o trabalhador idoso aposentado” (Atchley, 1996, p. 444, cit. por Simões, 2006b, p. 82).

Estas duas teorias, não deixam de reflectir posições estereotipadas, assentes na convicção de que os trabalhadores mais velhos “não retiram resultados satisfatórios da formação que lhes é oferecida; não se adaptam bem às novas tecnologias; são pouco flexíveis e têm dificuldade em lidar com a mudança; são escassamente motivados a progredir; a sua produtividade e a sua performance diminuem com o tempo” (Simões, 2006b, p. 82). Não significa que não existam também aspectos positivos associados ao trabalhador idoso, nomeadamente, a experiência profissional, o terem um forte sentido das responsabilidades, o serem dignos de confiança, o que acontece é que os estereótipos negativos têm sobressaído relativamente a estes últimos (Simões, 2006b).

Como vimos no ponto anterior, apesar dos estereótipos sobre o trabalhador idoso estarem relativamente disseminados, a investigação científica não corrobora essa visão negativa, pelo contrário, os estudos indicam que os trabalhadores idosos trabalham tanto ou mais do que os mais jovens, dependendo, contudo do tipo de trabalho. Estes trabalhadores, parecem recorrer à sua vasta experiência para compensar algumas limitações físicas que possam ter surgido, com o avanço da idade, defendendo Moody (2002, p. 263, cit. por Simões, 2006b, p. 84) que “a maioria dos trabalhadores mais velhos tem uma *performance* tão boa como a dos trabalhadores mais jovens – uma boa

notícia, já que um terço da força de trabalho dos Estados Unidos consiste em trabalhadores com idade superior a 40 anos”. Neste contexto, García (1997, cit. por Simões, 2006b) salienta o caso do Japão, que possui uma das populações activas mais envelhecidas do mundo, encontrando-se contudo, no topo do desenvolvimento tecnológico.

Mais ou menos marcada por visões estereotipadas, o certo é que a entrada na idade da reforma, pelas mudanças que implica, requer uma adaptação que geralmente é gradual. Neste sentido, têm sido definidas algumas tipologias que pretendem explicar a adaptação à nova etapa do ciclo de vida.

Hayslip e Panek (2002, cit. por Simões, 2006b, p. 88) consideraram a existência de três fases de adaptação à aposentação: a lua-de-mel, a do desencanto e a da estabilidade ou reorientação. A fase *da lua-de-mel* é uma fase de euforia, por finalmente se ter tempo disponível para concretizar projectos e sonhos adiados. Dura sensivelmente seis meses, após o que se entra na *fase do desencanto*. Nesta etapa, a euforia inicial já se desvaneceu e começam a sentir-se dificuldades de adaptação. É o cair na realidade e perceber que a aposentação não corresponde às elevadas expectativas traçadas. Pode surgir algum sentimento de tédio. As relações mantidas com colegas de trabalho vão sendo cada vez mais distantes. Segundo os autores, esta é a fase mais crítica. A última etapa é a da *estabilidade/reorientação*, caracterizada pelo assumir de um novo estilo de vida. O círculo de amigos ou de interações sociais é reorganizado, assumem-se novas rotinas e o futuro passa a ser encarado com mais confiança.

Têm sido elaboradas outras tipologias do género, no entanto, e no seguimento do já assinalado por Simões (2006b), lembramos que é necessário ter em conta que estas são temporal e culturalmente marcadas. Por outro lado, como já aqui foi referido, as diferenças interindividuais são mais acentuadas neste grupo etário e por isso, com estas tipologias, corremos o risco de querer homogeneizar aquilo que pode ser bastante diferente. Assim, nestas tipologias está geralmente patente a ideia de que a adaptação realmente se faz, o que pode não acontecer.

1.5. Envelhecimento activo

Na sequência do ponto anterior, não poderíamos deixar de nos deter um pouco sobre o conceito de envelhecimento activo, central na II Assembleia Mundial sobre o

Envelhecimento, que decorreu em Madrid, em 2002, sob o lema “uma sociedade para todas as idades”¹¹. Nesta Assembleia foram definidas três acções prioritárias: 1) assegurar e manter o desenvolvimento em todas as idades, 2) criar ambientes potenciadores para todos os grupos etários e 3) assegurar o bem-estar das pessoas idosas (Osório, 2007b).

Estas acções não deixam de estar relacionadas com a necessidade de alterar os estereótipos e as crenças ligados a uma concepção reducionista e negativa das pessoas idosas e de valorizar a visão do envelhecimento que tem subjacente uma concepção positiva e que o entende até como uma conquista da humanidade. Ao associar-se o envelhecimento à doença, dependência e falta de produtividade, condicionam-se as próprias políticas públicas. A realidade mostra que as pessoas de idade avançada adaptam-se às mudanças com a idade e continuam a ser autónomas, muitas vezes, exercendo actividades, nomeadamente de voluntariado. Assim sendo, foi defendida nesta Assembleia, a necessidade de se instaurar um novo paradigma que “considere as pessoas idosas como participantes activas de uma sociedade que integra o envelhecimento, e que as ponha na posição de contribuintes activos e beneficiários do desenvolvimento” (Osório, 2007b, p. 34).

Este novo paradigma tem na sua base uma visão intergeracional, reconhecendo e valorizando os laços familiares: “as crianças de hoje são os avôs e as avós de amanhã” (Vallesper & Morey, 2007, p. 241). Simultaneamente, este paradigma desafia a ideia de que a aprendizagem é exclusiva das crianças e dos jovens e reclama programas que apoiem a aprendizagem em todas as idades e que “permita a entrada e saída das pessoas do mercado de trabalho, para que assumam responsabilidades em diferentes épocas da vida” (Osório, 2007b, p. 34).

O conceito de envelhecimento activo pode ser definido como o “processo de optimização do potencial de bem-estar social, físico e mental das pessoas ao longo da vida, para que este período de idade madura, cada vez mais comprido, seja vivido de forma activa e autónoma” (Tamer & Petriz, 2007, p. 183). Para que se possa efectivamente fomentar o envelhecimento activo, é essencial, em primeiro lugar, a acção dos sistemas de saúde, promovendo a saúde e prevenindo a doença. O segundo factor a ter em atenção, é de ordem económica. A escassez de rendimentos, irá condicionar o estilo de vida do idoso, afectando diversas esferas da sua vida,

¹¹ O conceito de “uma sociedade para todas as idades” havia sido formulado inicialmente no Ano Internacional dos Idosos (1999).

nomeadamente a saúde. Assim, uma política de envelhecimento activo deve procurar garantir que os idosos tenham rendimentos dignos, quer pelo acesso ao trabalho, quer através de medidas de protecção social. O ambiente físico é outro dos factores a ter em conta, porque poderá facilitar e potenciar a independência do idoso ou pelo contrário, dificultá-la.

1.6. Envelhecimento produtivo

Foi nas últimas décadas que surgiu o conceito de envelhecimento produtivo, como resposta à imagem negativa do envelhecimento, embora desde os tempos mais remotos esteja presente e seja discutido nas diferentes sociedades. Por exemplo, a cultura inca tem presente o conceito de “aproveitamento integral” (Beauvoir, 1970, cit. por Martin et al., 2007, p. 222), considerando-se nesta civilização, que a idade não era impedimento para trabalhar, simplesmente as tarefas eram adequadas à idade.

Segundo Simões (2006b), a problemática do envelhecimento produtivo remonta ao período inicial do desenvolvimento da Gerontologia. À época, surgem duas teorias que acabam por se constituir como o quadro de referência dos actuais modelos de envelhecimento positivo: a teoria da desvinculação e a teoria da actividade.

A teoria da desvinculação, proposta inicialmente por Cumming e Henry, em 1961, defende que as pessoas de idade avançada tendem a reduzir os contactos sociais e preferem retirar-se da vida activa, procurando assim o isolamento social. Quando o conseguem atingir, sentem-se felizes. Esta teoria defende, também, que este processo de descomprometimento é encarado pela sociedade como natural, sendo que a própria sociedade desenvolve mecanismos para que estas pessoas abandonem a sua actividade laboral. Este processo de afastamento da vida laboral e social é encarado como benéfico para o idoso, porque lhe permite uma vida mais descansada.

A teoria da actividade, formulada inicialmente por Havighurst e Atcheley, em 1958, pelo contrário, defende que os idosos que se mantêm activos e integrados socialmente, sentem-se satisfeitos com a vida. Nesta perspectiva, apesar de ser imposta socialmente uma idade da reforma, os idosos tendem a encontrar outras actividades que lhe dão satisfação.

A teoria da continuidade surge como alternativa às duas teorias anteriores, atribuindo grande importância ao processo biográfico das pessoas. Esta teoria defende,

assim, que a velhice é o prolongamento das anteriores etapas de vida, mantendo-se os principais elementos da personalidade, como os seus próprios hábitos e gostos (Osório, 2003). Assim sendo, é possível antecipar aquilo que uma pessoa vai ser quando mais velha, porque o desenvolvimento humano é contínuo.

Considerando agora, especificamente, a noção de envelhecimento produtivo, ela não é unânime entre os especialistas. Para Kaye, Butter e Webster (2003, cit. por Martin et al., 2007, p. 203), esta noção “sugere que um sénior produtivo se envolva em actividades de realização significativas, pessoalmente satisfatórias, e com um impacto positivo nas suas próprias vidas e nas dos outros”. Morgan (1986, cit. por Simões, 2006b, p. 144), por seu lado, apresenta uma perspectiva mais economicista, considerando produtiva “qualquer actividade que produz bens e serviços, ou reduz a procura dos mesmos”. Herzog e colaboradores (1989, cit. por Simões, 2006b, p. 145) incluem neste conceito, o trabalho doméstico, o voluntariado e apoio à família. Bass e Caro (2001, p. 39, cit. por Simões, 2006b, p. 145) excluem desta definição, actividades destinadas ao enriquecimento pessoal, como o voluntariado ou a prática desportiva. Nesta perspectiva, são actividades produtivas aquelas que tendo valor económico, são efectivamente necessárias, no sentido em que “se nenhum indivíduo ou grupo as executar, haverá necessidade de que outro indivíduo ou grupos as realize”.

Verificamos que estas perspectivas se distinguem, sendo umas mais restritivas do que outras. Mas, notamos também que elas têm aspectos em comum, nomeadamente o facto de todas elas englobarem as actividades de valor económico.

Pensamos que o conceito de envelhecimento produtivo é polémico, uma vez que surgiu para valorizar a terceira idade, mas ao acentuar os valores económicos, esquece o papel social que os seniores podem ter na sociedade, exercendo muitas vezes actividades que em termos familiares e sociais são importantíssimas, mas devido ao seu carácter não económico, se tornam praticamente invisíveis.

No entanto, gostaríamos de salientar que, na nossa perspectiva, se este tipo de actividades, que não tem um valor económico, devam ser incentivadas e valorizadas, isso não significa que os seniores devam ser afastados da esfera produtiva e do mercado de trabalho. Entendemos o envelhecimento como um processo que é heterogéneo, que passa por opções e caminhos que são necessariamente diferentes e os seniores não podem de modo algum, ser encarados como um grupo homogéneo. As sociedades devem prepara-se cada vez melhor para lidar e valorizar a diferença.

2. Modelos de desenvolvimento do adulto – contributos para o estudo da sabedoria

Cientificamente, é o próprio interesse pelo estudo da adultez que é recente. No entanto, apesar disso, o período da vida adulta passou a ser objecto de estudo de numerosos saberes científicos, dos quais destacamos os domínios das ciências da educação, da psicologia e da sociologia.

As investigações realizadas têm colocado em causa, como já vimos, pressupostos que foram durante muito tempo, considerados válidos. A adultez era encarada como um período da vida pouco interessante, caracterizado sobretudo pela estabilidade. As mudanças que ocorriam eram olhadas apenas como declínio ou como mero refinamento das capacidades existentes e, por consequência, o tema nem sequer figurava nas principais obras sobre a problemática do desenvolvimento.

A Psicologia, tal como outras ciências sociais e humanas, dedicava-se mais a estudar a infância e a juventude, do que a vida adulta e a velhice.

Assim, a forte ausência de investigações científicas, sobre o desenvolvimento na vida adulta, teve por consequência a manutenção de uma concepção dominante, que defendia que até à adolescência se davam todas as mudanças relevantes, sendo a infância e a adolescência encaradas como fases centrais e determinantes de todo o desenvolvimento humano.

Como vimos anteriormente, a concepção negativa do processo de envelhecimento começou a ser contestada, a partir dos anos sessenta do século passado, resultante de investigações que demonstraram que o declínio intelectual não era inevitável. Para estes resultados muito contribuiu uma mudança nos métodos de investigação. Até aí, os planos de investigação transversais eram os mais usados, recolhendo-se, num mesmo momento do tempo, dados sobre pessoas de diferentes segmentos etários. Ora, os resultados obtidos apontavam, precisamente, no sentido da perda de capacidades, uma vez que os mais velhos apresentavam, sistematicamente, piores resultados nos vários testes cognitivos efectuados (efeito de *coorte*¹²).

Contudo, as investigações longitudinais, que consistem em recolher dados, de forma repetida, sobre o mesmo grupo de pessoas, permitiram obter dados mais claros

¹² O efeito de coorte designa as mudanças que se produzem, em consequência do contexto sócio-histórico. Trata-se do efeito geracional e distingue-se das mudanças ontogenéticas – ligadas ao desenvolvimento da pessoa ao longo de diferentes momentos (Vandenplas-Holper, 2000).

sobre as mudanças intra-individuais, ao longo do tempo. Estas investigações abrem, assim, caminho a uma perspectiva positiva do envelhecimento.

Para compreendermos melhor as mudanças cognitivas ao longo da idade, torna-se importante considerar o enorme contributo de Jean Piaget (1896-1980), a nível das investigações realizadas com crianças e jovens. Este autor deu um contributo decisivo no sentido de se estabelecer a especificidade da criança, tendendo, em consequência, a desaparecer a visão da criança como um adulto em miniatura (tese homúnculo).

A teoria de Piaget descreve as mudanças cognitivas que ocorrem ao longo da infância e adolescência. À luz desta teoria, o que se desenvolve com o desenvolvimento cognitivo “é uma competência geral e estrutural do sujeito para pensar e raciocinar sobre o mundo físico e lógico-matemático, considerados de um ponto de vista científico” (Lourenço, 2002, p. 74). O que está em causa é o conhecimento estrutural ou categorial (modo de conhecer e de pensar), por oposição ao conhecimento factual (Lourenço, 2002), ou seja, o que está implicado é a “maturidade intelectual do sujeito”, não é o “saber mais”, mas sim o “saber melhor” (p.79).

Piaget concebe o desenvolvimento segundo uma sequência hierárquica, propondo a existência de quatro estádios principais de desenvolvimento intelectual, que passam para uma “crescente emancipação do aqui-e-agora do presente concreto e imediato, para uma concepção do mundo em termos progressivamente simbólicos e abstractos”(Gleitman,1993, p.595). Estes estádios são o período da inteligência sensório-motora (do nascimento até aos dois anos), o período pré-operatório (dos dois anos aos sete anos), o período das operações concretas (dos sete aos onze anos) e o período das operações formais (dos onze em diante).

Segundo Lourenço (2002), estes quatro estádios do desenvolvimento cognitivo representam “modos epistémicos de pensar e organizar a realidade” (p. 75), ou seja, constituem “mudanças na estrutura ou no modo global de conhecer e pensar, não tanto na aquisição de conhecimentos do tipo *mais do mesmo*” (Hatano & Inagaki, 2000, cit. por Lourenço, 2002, p. 75).

Apesar de em cada uma destas etapas, estarmos a falar de formas de inteligência diferentes, todas elas se baseiam em dois mecanismos: assimilação e acomodação¹³.

¹³ Segundo Piaget, o desenvolvimento implica um intercâmbio constante entre o organismo e o meio, o que exige dois processos: assimilação e acomodação. No primeiro, o indivíduo incorpora elementos do

Segundo Lourenço (2002), a assimilação e a acomodação tornam-se, também elas, “mais integradas e diferenciadas no decurso do desenvolvimento” (p.77).

De acordo com Piaget e Inhelder (1996), “a lógica do adolescente é um sistema complexo, mas coerente, relativamente diferente da lógica da criança. Ela constitui a essência da lógica dos adultos cultos e fornece mesmo a base de certas formas elementares de pensamento científico” (p. 6, cit. por Vandenplas-Holper, 2000, p. 18). Os mesmos autores referem, a propósito do estado operatório formal, que o mesmo deve ser entendido “como terminal, no sentido de que não se modificará mais durante o resto da existência” (Inhelder & Piaget, 1955, pp. 294-295, cit. por Marchand, 2002, p. 191).

Surgem, assim, em torno do pensamento formal, duas polémicas essenciais. Por um lado, a questão da universalidade, ou não, do pensamento formal, por outro lado, a questão de saber se esta forma de pensamento representa ou não o topo do desenvolvimento cognitivo.

Relativamente à universalidade do pensamento formal, as investigações têm mostrado que esta forma de pensamento não é universal, e está dependente de alguns factores, nomeadamente, da escolarização e do nível de instrução (Lourenço, 2002). No entanto, segundo Lourenço, a não universalidade do pensamento formal, não contradiz a teoria de Piaget, como habitualmente se considera. Para Piaget, o meio social e o contexto de vida podem acelerar, retardar, ou impedir a manifestação de um estágio.

Quando se fala na universalidade dos estádios de Piaget, não significa que os sujeitos chegam todos ao estágio formal, mas “que em princípio, todos os sujeitos normais são capazes de alcançar as operações formais na condição do seu meio social e experiência adquirida lhes proporcionar o alimento cognitivo e a estimulação intelectual necessários a tal construção (Lourenço, 2002, p. 450). Por outro lado, Piaget considerou que o mesmo sujeito pode estar no nível formal no âmbito das suas especializações, mas não noutros domínios. Ou seja, o mesmo sujeito pode ser formal num contexto e não noutros. Esta ideia é particularmente relevante, se tivermos em conta, os testes realizados em sujeitos de sociedades não ocidentais, no âmbito da psicologia intercultural. Mas, não podemos esquecer também, que esta questão é extremamente relevante, quando nos referimos às investigações realizadas com idosos.

Em amostras de idosos, os estudos mostram que a instrução formal é importante na resolução de tarefas do nível operatório formal. Segundo Blackburn e Papalia (1992,

meio externo a um esquema ou estrutura. No segundo, o esquema ou estrutura é modificado, em função dos estímulos externos. O balanço entre os dois processos é a adaptação (Gleitman, 1993).

p. 153, cit. por Marchand, 2005a, p. 58) “o nível educacional está relacionado com o desempenho em todas as tarefas piagetianas aplicadas a uma amostra de sujeitos idosos”. Denny e Cornelius (1975, cit. por Marchand, 2005a) salientam que os resultados nestes testes podem ser influenciados por factores como, a motivação, a memória, a ocupação e a classe social.

A segunda polémica já referida, prende-se com a questão de saber se o pensamento formal é ou não o topo do desenvolvimento cognitivo. Na verdade, o estádio das operações formais foi concebido como um estado de equilíbrio final, pelo que, se entendia que, após uma fase de evolução, o desenvolvimento do intelecto humano, terminava após o final da adolescência. Esta concepção teve uma forte influência na Psicologia, durante longo tempo, e teve um efeito bloqueador de um investimento sério no estudo do desenvolvimento cognitivo na adultez (Ferreira & Ferreira, 2001). Contudo, o prosseguimento das investigações veio alterar tal concepção tal como discutiremos no ponto seguinte.

2.1. A especificidade da cognição na adultez: modelos pós-formais

Após o fim da Segunda Grande Guerra, especialmente a partir dos anos cinquenta do século XX, universidades da América do Norte iniciam estudos sobre toda a duração da vida (*life-span*), os percursos de vida (*life-course*), os ciclos de vida (*life-cycle*) e as lógicas do desenvolvimento (*development*) e do envelhecimento humanos (*aging*).

A partir da década de setenta, a Psicologia co-extensiva à duração da vida começou a desenvolver-se (Ferreira & Ferreira, 2001; Lourenço, 2002; Marchand, 2002; Vandenplas-Holper, 2000). Trata-se da denominada *life span developmental psychology* que se interessa pela “descrição e explicação das mudanças ontogenéticas ligadas à idade, do nascimento até à morte” (Vandenplas-Holper, 2000, pp. 25-26). É também nesta época que surgem os primeiros estudos que podemos denominar de neo-piagetianos, que destacam igualmente, o desenvolvimento dos adultos.

Segundo Marchand (2005a), são vários os autores a colocar em causa a perspectiva de Piaget sobre o desenvolvimento humano, por a considerarem limitada. Como críticos à perspectiva de Piaget, encontramos os teóricos da *life span*, bem como os denominados neo-piagetianos.

Estes autores vêm considerar que a concepção piagetiana do desenvolvimento humano, ao considerar o estágio das operações formais como último patamar do desenvolvimento cognitivo, é manifestamente insuficiente para fazer face à diversidade e à riqueza humana, nomeadamente dos adultos.

As investigações mostravam que a cognição continuava a desenvolver-se durante a vida adulta, “assumindo formas mais complexas, menos directamente dependentes da lógica da verdade *versus* falsidade, do que a cognição do adolescente” (Marchand, 2002, p. 191). O raciocínio do adulto parece desenvolver-se de uma forma flexível, de acordo com os desafios a que é sujeito dado os contextos de vida. A forma do pensamento adulto é descrita por Brookfield (1998) como um tipo de raciocínio “no qual os modos de pensamento universal e relativo coexistem” (p. 292).

As obrigações e os desafios da vida profissional, da vida pessoal, que se torna mais exigente com o casamento, os filhos, e, eventualmente, com o cuidar dos pais, bem como, muitas vezes, com o prolongamento dos estudos, a frequência de acções de formação e até a realização de actividades de cariz social e de ocupação dos tempos livres, levam a que os adultos vão aumentando as suas competências e saberes e passem a ter um novo olhar sobre a realidade.

A necessidade constante de actualização e de adaptação a um mundo sempre em mudança, um mundo em que os conceitos de “inovação”, “risco” e “criatividade” são cada vez mais comuns, também contribuem para o desenvolvimento de cada um. Desafios constantes levam as pessoas a trilhar novos caminhos, a pensar além dos limites. Assim, a ideia da estagnação, a partir da adolescência é efectivamente pouco consistente com aquilo que a experiência nos diz.

Tantas vezes somos confrontados com valores diferentes, com pontos de vista que se contradizem, com a necessidade de escolher um rumo entre várias possibilidades e todas essas circunstâncias nos ajudam a crescer e a encarar a realidade de modo diferente. Com base nestes pressupostos desenvolveu-se uma linha de investigação que veio a ser designada de pós-formal (Marchand, 2002).

As estruturas de *pensamento pós-formal*, também denominadas de *quinto estágio*, denotam a necessidade de ir mais além, relativamente ao modelo piagetiano. Podemos considerar várias as concepções pós-formais sendo que estas se baseiam em critérios comuns: 1) postularem a natureza relativista do conhecimento; 2) aceitarem a contradição como componente essencial da realidade; e 3) integrarem a contradição e

outros aspectos ambíguos em sistemas mais amplos e coerentes (Lourenço, 2002; Marchand, 2005a; Simões, 1994; A. Oliveira, 2005).

2.1.1. Os modelos dialéctico e relativista

Partindo destas perspectivas pós-formais, foram-se desenvolvendo diversos estudos nesta área. Estas investigações, não colocavam em causa o período das operações formais, simplesmente, não o encaravam como etapa final do desenvolvimento humano.

De entre os modelos pós-formais, destacam-se os modelos dialéctico e relativista.

O primeiro baseia-se nos princípios da filosofia dialéctica de Hegel e teve como principal precursor Klaus Riegel (Marchand, 2002, 2005a), um dos autores a defender a existência de um quinto estágio, que designou de estágio das operações dialécticas, que pela “capacidade que têm de integrar as contradições em sistemas mais latos, explicariam a dimensão criativa do pensamento do adulto” (Marchand, 2002, p. 193).

Segundo Riegel, “o desenvolvimento consiste em mudanças contínuas e constantes, em que as contradições seriam o motor dos progressos, não existindo, contrariamente ao postulado por Piaget, níveis estáveis de equilíbrio” (Marchand, 2005a, pp. 98-99). Segundo o autor, uma vez que a tarefa de desenvolvimento nunca está completa, o equilíbrio nunca irá ocorrer, e nesse sentido, o ser humano vive permanentemente na condição de inacabado, constituindo a maturidade, “em viver com as contradições, aceitando-as como tal” (Marchand, 2005a, p. 99). Nesta perspectiva, o destaque vai mais para os períodos de transição entre estágios, caracterizados pela crise e contradição e não tanto para os períodos de equilíbrio (estágios em si mesmos). O desenvolvimento traduz um processo dialéctico entre aspectos internos (dimensões psicológica e biológica) e mais externos (dimensões cultural, sociológica, material e física) (Lourenço, 2002).

Já o modelo relativista é sobretudo impulsionado por Jan Sinnott, que parte de dois modelos da física: os modelos pré-relativistas (entre os quais o modelo de Newton) e o modelo relativista de Einstein (Marchand, 2005a). Estes dois modelos têm-lhe subjacente concepções diferentes. De um lado, encontramos uma perspectiva

absolutista, do outro, uma visão relativista. Segundo Sinnott “uma conclusão que se extrai da nova física é que por vezes múltiplas e contraditórias visões da realidade podem ser simultaneamente verdadeiras, embora inicialmente pareçam contraditórias” (1993, p.78, cit. por Marchand, 2005a, p.101).

O modelo relativista de Einstein, caracteriza, segundo este ponto de vista, a própria cognição do adulto, que mais do que procurar uma verdade única, consegue aceitar verdades incompatíveis. Assim “a característica distintiva do pensamento do adulto seria a aceitação e integração de diversas, e por vezes incompatíveis verdades (altamente) dependentes do contexto e do modo como o sujeito as percebe, sem que os sujeitos tenham necessidade, tal como o adolescente de procurar e de encontrar uma verdade única” (Marchand, 2002, p. 191).

Arlin foi outro dos autores que propôs um quinto estágio, sendo este caracterizado pela descoberta de problemas. Este estágio “representa a capacidade dos adultos em colocar questões sobre si próprios, sobre a profissão, e sobre os fenómenos que os rodeiam” (Marchand, 2002, p. 193). Segundo a autora, esta capacidade de questionamento caracteriza o pensamento sábio, o que está bem patente na sua definição de sabedoria, como “a arte de encontrar problemas”(Arlin, 1990, p. 11). Para a autora, a sabedoria requer sobretudo a capacidade de descobrir problemas, o que pressupõe o desenvolvimento de reflexões sobre a natureza dos problemas.

Labouvie-Vief (1984, 1992) defendeu que o pensamento do adulto se caracteriza pelo “relativismo lógico e pela progressiva referência ao eu” (cit. por Marchand 2005a, p. 103), referindo-se assim, à existência do “nível autónomo”. Nas suas palavras (1992, p. 222, cit. por Lourenço, 2002):

Um aspecto altamente distintivo da cognição adulta é a sua capacidade para ir além de formas de pensamento convencionais e identificar dimensões de vida mais permanentes e transcendentais. Nesta caminhada, o pensamento é concebido cada vez menos como uma actividade puramente objectiva, impessoal e racional, e cada vez mais como algo que engloba, dimensões que são subjectivas, pessoais e não-rationais (pp.464-465).

Commons e colaboradores, consideram quatro estádios mais complexos e distintos do estádio formal: o estádio sistemático, o estádio metassistemático, o estádio paradigmático e o estádio transparadigmático¹⁴ (Lourenço, 2002; Marchand, 2002).

Apesar de se ter desenvolvido uma interessante linha de pesquisa, sobre o pensamento pós-formal, é de salientar que as críticas endereçadas a Piaget, assim como a defesa da existência de um quinto estádio, correspondente às operações pós-formais, são duas questões que não são consensuais. Marchand (2002) considera que se trata de uma discussão que deve partir da própria definição de estádio¹⁵, defendendo o abandono do termo pós-formal, devendo falar-se simplesmente de cognição ou de pensamento do adulto.

2.2. Perspectiva do ciclo de vida ou *life span*

A partir dos anos oitenta, Paul Baltes, conjuntamente com um grupo de investigadores do *Max Planck Institute for Human Development and Education*, em Berlim, propõem uma nova concepção do desenvolvimento humano. O seu objectivo foi o de verificar os processos de desenvolvimento na vida humana, da concepção à morte, uma vez que defendem que o desenvolvimento humano é um processo vitalício e que só pode ser compreendido numa análise global de todo o ciclo de vida.

O movimento do *life span* teve um papel central no estudo da idade adulta, ao mostrar que a vida adulta tem características evolutivas próprias e relevantes e que o desenvolvimento cognitivo é um processo longo, que continua ao longo de todo o ciclo de vida (Lourenço, 2002). Nesta perspectiva, na idade adulta e na idade adulta avançada existem perdas e declínios, mas também se verificam ganhos e conquistas. Defende-se

¹⁴ Segundo Lourenço (2002), “o estádio sistemático designa a capacidade do sujeito para fazer comparações dentro de cada história; no estádio metassistemático, o sujeito estabelece relações entre as histórias ou sistemas; no estádio paradigmático, as relações entre os sistemas (ou histórias) formam uma totalidade ou paradigma unificado; e no estádio transparadigmático, o sujeito é capaz de relacionar e compreender diferentes paradigmas” (p. 487).

¹⁵ Interessa aqui fazer a distinção entre estádios duros, em que o desenvolvimento ocorre numa sequência invariante e universal e estádios suaves, em que o desenvolvimento é condicionado por experiências particulares (Kolber & Armon, 1884, cit. por Marchand, 2002). Os primeiros, de que são exemplos a teoria de Piaget, sobre o desenvolvimento cognitivo, e a de Kohlberg (1984), sobre o desenvolvimento moral, apelam “para formas operativas de resolver problemas” (Lourenço, 2002, p. 45), enquanto que os segundos se reportam, essencialmente, ao aspecto reflexivo, sendo exemplos, entre outros, a teoria do *desenvolvimento do eu*, de Loewinger (1987), a teoria do *desenvolvimento intelectual e ético*, de Perry (1970), a teoria do *desenvolvimento do juízo reflexivo*, de Kitchener e King (1981).

assim que, para além do desenvolvimento se efectuar ao longo de toda a vida e de se caracterizar por perdas e ganhos, ele é multidireccional, multidimensional e contextual.

Na sequência do movimento em análise, a idade avançada é uma fase da vida, que não pode ser mais descrita como sendo de declínio, mas é ela própria uma etapa evolutiva, como as fases anteriores o são.

A perspectiva do desenvolvimento ao longo de todo o ciclo de vida salienta a indispensabilidade de estudar a constância e a mudança do comportamento, ao longo de todo esse período. Os estudos realizados no âmbito desta perspectiva contribuíram para a convicção de que o desenvolvimento ao longo da vida é um longo processo de mudanças multidireccionais, entendidas como ganhos (crescimento), como perdas (declínios), ou ambos e de plasticidade intra-individual relacionada com as condições de vida e com as experiências, historicamente enquadradas nas condições socioculturais ao longo da vida (Baltes, 1987).

Segundo Oliveira (2008a), esta perspectiva “assume que o desenvolvimento se efectua durante toda a vida, através de perdas e de ganhos, crescendo o adulto e o idoso cada vez mais em sabedoria” (p. 71). Estendendo-se o processo desenvolvimental a todo o ciclo de vida, à medida que a idade avança, segundo Alves (2009), a busca do sentido da vida e da sabedoria, torna-se mais vincada. A experiência de vida, o equilíbrio entre a cognição e a afectividade, a relativização do acessório e a valorização do essencial, o aumento da capacidade de aconselhamento, são aspectos que contribuem para a busca de um maior sentido para a vida e para a morte, de algum modo ligado também à sabedoria (Oliveira, 2008b). Tomar consciência das limitações humanas e aceitá-las, é especialmente importante numa etapa da vida, em que as pessoas são confrontadas com a deterioração física e mesmo, como vimos anteriormente, com a perda do seu estatuto social e, muitas vezes, familiar. A aceitação das limitações contribui para consolidar a ideia de um tempo de vida que é finito, permitindo assim vivenciar a etapa mais avançada da vida de um modo mais positivo para o próprio e para os outros.

Segundo o modelo da educação e do desenvolvimento co-extensivo à duração da vida, a idade não tem um estatuto explicativo verdadeiramente psicológico. A idade cronológica é apenas uma “variável bruta cujo significado psicológico tem de ser precisado pela referência aos processos psicológicos que constituem o desenvolvimento e às condições que o modelam” (Baltes & Goulet, 1970, p.15, cit. por Vandenplas-Holper, 2000, p. 26).

O desenvolvimento é, nesta perspectiva, encarado como adaptação, o que envolve o balanço entre ganhos e perdas. Esta dinâmica entre ganhos e perdas é moderada pela interacção entre os aspectos biológicos, culturais e as estratégias de auto-regulação (Fuller-Iglesias et al., 2009).

A multiplicidade de factores influenciadores das mudanças registadas ao longo da vida, são sintetizadas por Baltes e colaboradores (Baltes, Conelius & Nesselroade, 1980; Baltes & Willis, 1979), que consideram existirem três tipos de determinantes ou influências principais do desenvolvimento: 1) as influências normativas ligadas à idade (*normative age-graded influences*), às quais correspondem as funções biológicas e sociais dos indivíduos, directamente relacionadas com a idade, a família, a educação e o emprego; 2) as influências normativas ligadas à história (*normative-history graded influences*), representando os factores ambientais e sociais que afectam ao mesmo tempo a maior parte dos elementos de uma sociedade, tais como guerras, mudanças económicas e tecnológicas, epidemias, etc. – efeito de coorte; 3) as influências não normativas (*non-normative influences*), como o divórcio, uma doença crónica ou o enriquecimento súbito, dizendo respeito aos acontecimentos significativos para uma pessoa em particular e que a afectam especificamente e não um grupo mais vasto (Baltes, Reese & Lipsitt, 1980; Vandenplas-Holper, 2000).

Estes três tipos de influências “actuam de forma concorrente na construção de regularidades e de diferenças individuais nas trajectórias de vida. A biologia e a cultura actuam em relação recíproca, contextualizam o desenvolvimento e o envelhecimento” (Neri, 2006, p. 20) e fazem cada ser humano um ser único com um percurso singular.

É neste sentido que se compreende que o desenvolvimento ao longo da vida não é universal e que os caminhos a tomar são influenciados por diversos factores. A biologia, a cultura, o contexto histórico e os acontecimentos significativos da vida, dão origem a um imbricado de influências que faz de cada homem o que é em cada momento e, simultaneamente determina o curso subsequente. Em suma, o envelhecimento depende de uma complexidade de factores biológicos, históricos e socioculturais, assim como depende das condições únicas e específicas da vida de cada um (Hoyer & Rybash, 1996).

Relativamente ao desenvolvimento intelectual na vida adulta avançada, tendo em conta a perspectiva que estamos a abordar, Baltes enuncia os seguintes princípios (Baltes, 1987):

- 1) O envelhecimento é um processo que engloba declínio das capacidades intelectuais dependentes do funcionamento neurológico, sensorial e psicomotor.
- 2) Apesar das mudanças intelectuais, os declínios podem ser compensados.
- 3) O envelhecimento intelectual não ocorre do mesmo modo em todos os sujeitos. Essa diferenciação é influenciada pelas circunstâncias histórico-culturais, por factores intelectuais e de personalidade e pela incidência de patologias.
- 4) O envelhecimento não é uma doença, mas um processo natural.
- 5) O envelhecimento intelectual é um processo multidimensional e multidireccional, i. e., diferentes capacidades começam a mudar em diferentes momentos, sendo este um processo distinto de indivíduo para indivíduo.
- 6) É possível alterar o desempenho intelectual de idosos por meio de intervenções clínicas (tendo em conta os limites impostos pela biologia e as possibilidades abertas pela educação formal e não formal).
- 7) Ao longo da vida adulta e na velhice, a inteligência muda qualitativamente. Essas mudanças, dependem muito mais das oportunidades oferecidas pelo contexto cultural, do que dos aspectos biológicos ou genéticos.
- 8) O funcionamento intelectual dos adultos e dos idosos é bastante influenciado por factores como o auto-conhecimento, crenças sobre a origem do próprio comportamento, metas pessoais e pelas emoções.
- 9) As principais diferenças no funcionamento cognitivo de jovens e adultos, dependem sobretudo de factores culturais.
- 10) Devido à acção de mecanismos de selecção, optimização e compensação, no âmbito individual ou cultural, os mais velhos, não mostram necessariamente um declínio generalizado.

Como resultado das investigações, Baltes e colaboradores desenvolvem um modelo psicológico de envelhecimento bem sucedido, baseado em ganhos e perdas, que denominam de SOC (*Selective Optimization with Compensation*) e que significa a Optimização, Selectiva com Compensação.

Os processos de optimização selectiva e de compensação, são estratégias para melhor lidar com as mudanças, decorrentes da idade e que resultam da conjugação de três elementos: selecção, optimização e compensação.

Segundo Baltes, Staudinger e Lindenberger (1999), esta estratégia é bem exemplificada pelo pianista Arthur Rubinstein, o qual, com 80 anos de idade,

continuava a manter níveis elevados de desempenho, quando tocava piano. Ao ser questionado sobre “o seu segredo”, o pianista refere três ideias: 1) toca poucas peças (selecção); 2) pratica bastante (optimização); 3) imprime um toque único nas suas peças, ao conseguir um maior contraste entre os momentos mais lentos e mais rápidos, ou seja, tocando de forma mais lenta antes dos segmentos mais rápidos, compensando assim, a sua menor rapidez na execução das peças (compensação).

A selecção está assim relacionada com os objectivos, dado que o sujeito opta por restringir os domínios de actuação na sua vida, de modo a maximizar as escolhas realizadas (optimização), compensando assim, as perdas sofridas.

Este modelo permite envelhecer de um modo mais positivo, “seleccionando o mais importante, optimizando-o e usando eventuais compensações” (Oliveira, 2008a, pp. 35-36).

Os mecanismos de selecção, optimização e compensação possibilitam-nos, assim, compreender que os idosos exibam níveis elevados de desempenho altamente especializado. Os desempenhos sábios são apontados como exemplo destes mecanismos.

Neste paradigma, a sabedoria tem sido apontada precisamente como um ganho da idade avançada, aparecendo como “determinada pelo curso das experiências e vivências, dos acontecimentos vitais que ocorrem à pessoa, as experiências mais significativas que viveu” (Alves, 2009, p. 108). A génese da sabedoria é assim encarada como resultado das experiências de vida e resulta de aprofundados processos de auto-conhecimento e de reflexão.

2.3. A teoria do desenvolvimento da identidade de Erik Erikson

Erik Erikson foi dos primeiros autores no campo da Psicologia a referir-se ao conceito de sabedoria. Ele trouxe contributos importantes para a compreensão do desenvolvimento humano. Em 1950, entendeu que o ciclo de vida, “desde o nascimento até à morte, passa por períodos nos quais o desenvolvimento físico e psicológico segue uma determinada sequência” (Ferreira, 1991, p. 41), representando a sabedoria o nível mais integrado da identidade.

Segundo Erikson, todos os seres humanos passam por uma série de crises essenciais, à medida que atravessam o ciclo de vida, as quais influenciam a sua

identidade. O desenvolvimento do sentido de identidade, ideia-chave da sua teoria, “resulta da interacção entre instintos inatos e exigências sociais” (Marchand, 2005b, p. 23).

Assim, os seres humanos passam por oito estádios de desenvolvimento psicossocial, sendo que em cada um deles, “existe uma confrontação crítica entre o eu que o indivíduo atingiu até aí e as várias exigências colocadas pelo contexto social e pessoal” (Gleitman, 1993, p. 712). Tais exigências vão sendo maiores e mais complexas, à medida que o desenvolvimento ocorre, e a pessoa deve adaptar-se a elas. Cada estádio do ciclo de vida é então marcado por uma crise que se deseja que seja solucionada positivamente. Da solução dessa crise emerge um valor.

Em cada estádio o sujeito depara-se assim com uma crise ou situação dilemática, encontrando-se entre duas possibilidades, uma mais adequada e positiva e outra mais negativa. Segundo Sugarman (1993, cit. por Marchand, 2005a), mais do que dois pólos opostos, estão em causa dimensões. Isto é, cada crise pode ser resolvida, integrando-se a solução num contínuo entre os dois pólos. O quadro 1 apresenta uma síntese dos oito estádios de desenvolvimento referidos, com referência às respectivas crises.

Quadro 1 - As oito idades do ser humano, segundo Erikson (baseado em Erikson, 1963, cit. por Gleitman, 1993, p. 711).

Idade Aproximada	Tarefa desenvolvimentista do estádio	Crise psicossocial do estádio
0-18 meses	Vinculação à mãe que estabelece os alicerces da confiança posterior nos outros	Confiança <i>versus</i> Desconfiança
18 meses - 3anos	Ganhar algum controlo básico sobre o eu e o meio (e.g., treino do asseio, exploração)	Autonomia <i>versus</i> Vergonha e dúvida
3-6 anos	Tornar-se determinado e directivo	Iniciativa <i>versus</i> Culpa
6 anos - puberdade	Desenvolvimento de competências intelectuais, físicas e escolares	Competência <i>versus</i> Inferioridade
Adolescência	Fazer a transição da infância para a idade adulta, desenvolver um sentido de identidade	Identidade <i>versus</i> Confusão de papéis
Jovem Adulto	Estabelecer laços íntimos de amor e de amizade	Intimidade <i>versus</i> Isolamento
Meia-Idade	Atingir objectivos de vida que envolvam família, carreira e sociedade; desenvolver	Produtividade <i>versus</i>

	interesses que envolvam as gerações futuras	Estagnação
Anos Posteriores	Reflectir sobre a própria vida e aceitar o seu significado	Integridade <i>versus</i> Desespero

Deste quadro são de salientar, especialmente, os períodos e as crises relativas à vida adulta, onde encontramos três dilemas: intimidade *versus* isolamento; generatividade *versus* estagnação; e integridade do eu *versus* desespero.

Intimidade/Isolamento

A primeira etapa da vida adulta é descrita como a crise da intimidade. Esta fase só é possível cumprir-se após o desenvolvimento da identidade, na adolescência: “o jovem adulto, que emerge da busca [...] de uma identidade, deseja e dispõe-se a fundir a sua identidade com a dos outros. Está preparado para a intimidade, i.e., é capaz de se entregar a ligações e a associações concretas e de desenvolver a força ética necessária para ser fiel a essas ligações, mesmo que imponham sacrifícios e compromissos significativos” (Erikson, 1959/76, p. 242, cit. por Marchand, 2005a, p. 30).

O reverso da intimidade é o isolamento, e que resulta da tendência para afastar os outros que parecem ameaçar a identidade.

Generatividade/Estagnação

O conceito de *generatividade* é muitas vezes associado à ideia de paternidade. No entanto, para Erikson, parece ser um conceito mais lato. Segundo o autor, “a *generatividade* é fundamentalmente a preocupação em relação à formação e orientação de uma nova geração” (Erikson, 1959/76, p. 242, cit. por Marchand, 2005a, p. 31).

Trata-se de um estágio no qual se destaca a interdependência entre gerações. Se as crianças necessitam dos adultos, estes necessitam também de se sentirem úteis cuidando de outros. Para o autor, engloba ainda a produtividade e a criatividade (Marchand, 2005b), através das quais, pode expressar a sua generatividade. A estagnação ocorre quando a capacidade de *generatividade* falha.

A generatividade, enquanto preocupação com a educação e formação de outros, é considerado um dos factores de desenvolvimento da sabedoria, como veremos no capítulo seguinte.

Integridade do Eu/Desespero

Esta etapa relaciona-se com o auge do amadurecimento. Segundo Erikson, “só naquele que de alguma forma tem cuidado de coisas e pessoas e se tem adaptado aos triunfos e desilusões inerentes à sua condição de criador de outros seres humano e gerador de produtos e ideias, só nele pode amadurecer o fruto dessas sete etapas. Não conheço melhor termo para isso do que integridade do eu” (Erikson, 1959/76, p. 242, cit. por Marchand, 2005a, p. 32).

Procurando ser um pouco mais precisos, relativamente à noção de integridade do eu, segundo Sugarman (1993, cit. por Marchand, 2005b), Erikson identifica alguns indicadores que a manifestam:

- A aceitação da vida que se levou e a ausência de sentimentos fortes de pesar pelo facto de esta não ter sido diferente;
- A consciência de que cada um é responsável pela sua própria vida;
- A capacidade para defender a dignidade do seu estilo de vida, ainda que ciente da relatividade dos diversos estilos de vida;
- O reconhecimento do valor de outras formas de expressão de integridade;
- O reconhecimento da pequenez do seu lugar no universo (pp.25-26).

Em contrapartida, a resolução negativa deste dilema é geradora de sentimentos de desespero. É a tomada de consciência de um tempo de vida que é finito e já não é suficiente para recomeçar ou fazer algo verdadeiramente proveitoso. O desespero é acompanhado por sentimentos de desilusão. Em sentido contrário, segundo Erikson, a resolução positiva da crise final do ciclo de vida é a Sabedoria.

Hoare (2002, cit. por Alves, 2009), numa análise de documentos inéditos de Erikson, verifica que o autor abandonou a convicção de que a sabedoria é um privilégio da última etapa da vida, para considerar que pode e deve ser situada em etapas mais precoces da vida humana. A sabedoria é, assim, reperspectivada como um comportamento ajustado às exigências de cada etapa da vida humana.

2.4. A teoria de desenvolvimento do eu de Jane Loevinger

A concepção de Loevinger acerca do desenvolvimento do eu prevê um desenvolvimento integrado ao longo de todo o arco de vida, como “resultado da interacção dinâmica entre o eu interno e o ambiente exterior” (A. Oliveira, 2005, p. 137). O desenvolvimento é entendido como um processo ao longo do qual o sujeito vai atingindo níveis crescentes de autonomia.

A teoria de Loevinger tem raízes predominantemente empíricas e baseia-se num teste constituído por 36 frases incompletas que os entrevistados são convidados a completar por escrito. Trata-se do *Washington University Sentence Completion Test*, um teste projectivo, de resposta livre, mas, segundo a autora, de avaliação objectiva. É a partir das respostas dos sujeitos que Loevinger identifica os estádios de desenvolvimento do eu, os quais se vão diferenciando de forma progressiva, relativamente ao controlo dos impulsos, às relações interpessoais e às preocupações conscientes que orientam a apreensão do real (Vandenplas-Holper, 2000).

Loevinger defende a existência de 10 estádios de desenvolvimento (ou 8 estádios e dois níveis), sendo a sua sucessão feita de modo integrativo. Os estádios representam estruturas complexas e a passagem de uns para outros não é automática nem depende da idade. Consequentemente, sujeitos da mesma idade podem situar-se em patamares diferentes do desenvolvimento do eu.

Os últimos quatro estádios (estádio da consciência, nível individualista, estágio autónomo e estágio de integração¹⁶) são específicos da vida adulta, mas não significa que todos os adultos os atinjam. Aliás, a autora nota que alguns adultos permanecem em estádios precedentes (nomeadamente no estágio autoprotector) e que são raros os que atingem os dois últimos estádios.

No *estádio da consciência* a visão do sujeito é ampla e não meramente individualista: “o sujeito consciente vê-se dono do seu próprio destino” (Loevinger, 1976/82, p. 21, cit. por Marchand, 2005a, p.37), passando a viver de acordo com regras escolhidas e avaliadas por si próprio. O sujeito desenvolve uma vida interior rica e diferenciada, ganha consciência da existência de pontos de vista diversos, ultrapassando a polaridade “certo” e “errado”, o que lhe permite uma visão mais complexa das situações (Fernandes, 2007; Marchand, 2005a).

¹⁶ Os estádios definidos por Loevinger são: estágio pré-social, estágio simbiótico, estágio impulsivo, estágio autoprotector, estágio conformista, nível autoprotector, estágio de consciência, nível individualista, estágio autónomo e estágio de integração.

O *nível individualista* é um nível de transição entre o estágio anterior (estádio consciente) e o seguinte (estádio autónomo), sendo caracterizado pelo desenvolvimento da identidade, mas também pela dependência emocional. Neste estágio, a diferença entre uma dependência mais pragmática (dimensão material) e uma dependência emocional, aparece claramente marcada, significando que há a consciência de que se pode ser independente de um ponto de vista pragmático, mas ser-se simultaneamente, dependente de um ponto de vista emocional. Segundo Marchand (2005a) é característico deste estágio o desenvolvimento da tolerância em relação a si e aos outros, o que resulta do reconhecimento das diferenças individuais e da complexidade das situações.

No *estádio autónomo*, a nível do eu, “o sujeito alcança uma unidade consistente, bem integrada, tornando-se capaz de reconhecer e de lidar com os conflitos, em vez de os ignorar, ou de os projectar nos outros ou no ambiente” (A. Oliveira, 2005, p. 139). O sujeito neste estágio adquire consciência da existência de sistemas interdependentes (em si próprio e na realidade exterior), passando a encarar a realidade como sendo complexa e multifacetada.

É igualmente “capaz de unir e integrar ideias que são consideradas enquanto alternativas incompatíveis pelos sujeitos de estádios anteriores” (Loevinger, 1976/82, p. 23, cit. por Marchand, 2005a, p.38). Adquire-se, assim, nesta fase do desenvolvimento, a capacidade de lidar com a ambiguidade e com os conflitos internos.

O último estágio de desenvolvimento do eu proposto por Loevinger é o *estádio de integração*, a que, segundo dados das investigações, poucas pessoas acedem. É caracterizado pela consolidação do sentido de identidade. De acordo com Loevinger (cit. por Marchand, 2005a), as características distintivas deste estágio são muito semelhantes às do sujeito “auto-realizado” de Maslow, nomeadamente, “disponibilidade em relação à vida interior; percepção vivida do mundo externo; tolerância em relação à ambiguidade; capacidade de assunção da culpa dos seus actos e sentido de responsabilidade; transcendência das contradições e polaridades; maior integração, autonomia e sentido de identidade” (p. 38).

Segundo A. Oliveira (2005), a conceptualização de Loevinger apresenta diversos aspectos positivos, designadamente: 1) situar o desenvolvimento, ao longo de todo o ciclo de vida; 2) considerar que o processo de desenvolvimento é um caminho de crescente autonomia, tratando-se de um processo complexo e que abarca as diferentes dimensões do eu; 3) associar a crescente autonomia a uma maior consideração e

respeito pelo outro; 4) ter em conta a afectividade positiva (a qual prevalece nos momentos de expansão horizontal) e a afectividade negativa (que se verifica mais nas fases de progressão vertical); 5) defender que os estádios de desenvolvimento não se encontram dependentes da idade cronológica dos sujeitos, dependendo antes de uma grande diversidade de factores.

De notar ainda que, a nível das teorias do desenvolvimento da identidade e do eu, a de Loevinger é reconhecida como sendo a que reúne “maior solidez empírica” (Oliveira, 2002, p. 275), uma vez que os seus estudos assentam num elevado número de sujeitos, em amostras diversificadas e que recorreu ainda, para além das investigações transversais, a estudos longitudinais (Marchand, 2005a; Oliveira, 2002).

No que diz respeito à sabedoria, embora a autora não se tenha dedicado directamente ao seu estudo, neste modelo de desenvolvimento do eu, os últimos estádios aparecem como um pré-requisito da sabedoria.

2.5. A teoria de desenvolvimento do juízo moral de Lawrence Kohlberg

A teoria de desenvolvimento do Juízo Moral, de Kohlberg, não foca directamente a sabedoria. No entanto, teve alguma influência em diversas conceptualizações sobre esta temática, nomeadamente, nas que encaram a sabedoria como expressão de integridade moral (Marchand, 2005b).

Trata-se de uma teoria que propõe um grande paralelismo entre o desenvolvimento do juízo moral e o desenvolvimento cognitivo.

A investigação longitudinal de Kohlberg começou em 1956 e baseou-se em dilemas morais hipotéticos¹⁷, apresentados aos sujeitos. Em cada dilema existe o confronto entre diferentes valores. Após a apresentação do dilema poderão ser feitas perguntas. Na análise das respostas, o autor valorizou o raciocínio subjacente de cada resposta e não tanto os conteúdos das mesmas.

A partir de uma análise de conteúdo muito minuciosa e de análises estatísticas, Kohlberg pôde concluir que o juízo moral se desenvolve segundo uma sequência de

¹⁷ Um dos dilemas a que o autor recorreu é o dilema de Heinz, que passamos a descrever sucintamente: Heinz marido de uma doente a morrer de cancro, desenvolve diversas tentativas para comprar um medicamento que podia salvar a vida à sua mulher, sem no entanto o conseguir, uma vez que o farmacêutico que o descobriu pedia um elevado preço pelo mesmo, dado querer obter elevados lucros pela sua descoberta. Desesperado Heinz pensa assaltar a farmácia e roubar o medicamento para a sua mulher (Fernandes, 2007).

estádios. Identificou seis, organizados em três níveis: o nível pré-convencional, o nível convencional e o pós-convencional.

No *nível pré-convencional* (estádios 1 e 2) situam-se a maioria das crianças antes dos 9 anos (embora também se encontrem aqui adolescentes e adultos). Neste nível “a justiça e moralidade não são mais do que um conjunto de normas externas, a que se obedece para evitar o castigo e satisfazer os desejos e interesses, concretos e individualistas” (Marchand, 2005, p.35). Trata-se de uma forma de agir meramente calculista.

No *nível convencional* (estádios 3 e 4), encontram-se a generalidade dos adolescentes e adultos. Neste nível, os sujeitos justificam as acções em termos da aprovação social (estádio 3) e estão orientados para a manutenção da lei e das normas sociais (estádio 4) (Fernandes, 2007; Marchand, 2005).

O *nível pós-convencional* (estádios 5 e 6) é de excepção, apenas atingido por alguns adultos com mais de 20-25 anos. Neste nível há distanciamento daquilo que são as leis sociais e uma orientação para os princípios éticos universais, –como o direito à vida, à liberdade e à justiça (Fernandes, 2007; Marchand, 2005).

Manifestar este tipo de juízo moral supõe o questionamento das normas sociais, que nem sempre estão de acordo com aquilo que moralmente é mais correcto. Para Kohlberg os princípios éticos não derivam da sociedade e são como que superiores a esta. Estes princípios fazem parte da natureza humana.

Apesar do inegável mérito que possui, a teoria de Kohlberg foi alvo de críticas (Marchand, 2005b). Uma delas relaciona-se com a não universalidade do nível pós-convencional. Segundo o autor, sendo necessário que o sujeito esteja ao nível das operações formais, para que possa atingir o nível pós-convencional, e não sendo as operações formais universais, assim também não o pode ser a moralidade pós-convencional. Uma outra crítica foi endereçada por Gilligan que considerou que, pelo facto da população inicial do estudo de Kohlberg ser unicamente masculina, não teve em conta a influência do género, o que, segundo a autora, enviesou as inferências feitas. As mulheres dão mais peso ao cuidado nas relações interpessoais, isto é, aos aspectos afectivos, ao invés da justiça. E por esta razão, ao utilizar-se a metodologia de Kohlberg, as mulheres apresentavam desempenhos inferiores aos dos homens.

2.6. O modelo de juízo reflexivo de King e Kitchener

King e Kitchener não estudaram directamente a sabedoria, mas consideram, no entanto, que alcançá-la requer elevadas capacidades reflexivas, geralmente só adquiridas a partir da meia-idade (Marchand, 2005b).

As autoras centraram as suas investigações na cognição epistémica e basearam-se nos trabalhos de Perry e de Dewey, sobre o pensamento reflexivo.

Centrando as suas investigações no desenvolvimento intelectual e ético do estudante universitário, Perry elaborou um esquema constituído por nove posições, em que cada uma inclui e supera a anterior. Estas nove posições estão integradas em quatro categorias mais gerais: o dualismo, a multiplicidade, o relativismo e o compromisso no relativismo.

Esta progressão do aluno representa a passagem de um pensamento dicotómico e absolutista, de plena confiança na autoridade (dualismo), a um pensamento que já reconhece a incerteza e a diversidade de opiniões (multiplicidade) e que poderá evoluir para uma forma de pensamento em que o conhecimento é encarado como relativo, contingente e contextual (relativismo).

Segundo Perry, a passagem para a última categoria (compromisso no relativismo) é complexa e difícil de levar a cabo, podendo, inclusivamente, ser mal resolvida e ter como consequência a regressão a posições anteriores. Esta passagem supõe que cada um encontre e defina o seu próprio caminho no “mar relativista” (Perry, 1981, cit. por A. Oliveira, 2007, p.220). A superação do relativismo supõe, assim, que o sujeito desenvolva uma identidade pessoal consistente com níveis de responsabilidade e de envolvimento em projectos e actividades elevados (A. Oliveira, 2007).

Quanto a Dewey, igualmente precursor dos estudos sobre o pensamento reflexivo, está bem presente a ideia na obra do autor de que “o pensamento reflexivo começa [...] em situações ambíguas, que apresentam um dilema, que propõem alternativas. [...] A busca de soluções para a perplexidade é o factor de arranque e de orientação de todo o processo de reflexão” (1983-1985, pp. 189-190, cit. por Marchand, 2004, p.92).

Dewey encara o pensamento reflexivo de uma forma complexa. Para além dos aspectos cognitivos, inerentes a este tipo de pensamento, considera também os afectivos e motivacionais. Na sua perspectiva, estas dimensões estão integradas e actuam em conjunto.

Segundo King e Kitchener (1994), com base num programa, vasto e diversificado de investigações, foi possível evidenciar empiricamente que o juízo reflexivo se desenvolve ao longo de todo o ciclo de vida.

Para operacionalizar o seu modelo, as autoras utilizaram a Entrevista de Juízo Reflexivo (*Reflective Judgment Interview*), que consiste na apresentação aos sujeitos de quatro dilemas referentes a conhecimentos de natureza histórica, científica, do quotidiano, e a situações em que justificações de natureza divina e científica estão em conflito (Marchand, 2005a). Após a leitura dos dilemas os sujeitos respondem a questões através das quais defendem os seus raciocínios.

À semelhança do modelo de Kohlberg, o modelo do Juízo Reflexivo contempla três níveis de pensamento (pré-reflexivo, quase reflexivo e reflexivo), inferidos a partir de sete estádios sequenciais. Segundo A. Oliveira (2007), “a progressão traduz-se numa crescente complexidade e sofisticação do raciocínio epistemológico” (p. 223) dos sujeitos.

No *nível pré-reflexivo*, as estruturas de pensamento são de carácter absolutista e dicotómicas (certo ou errado) e a informação obtida a partir das autoridades é tida como certa e inquestionável.

No nível *quase reflexivo* a ideia de certeza é abandonada, no sentido em que o sujeito desenvolve uma “consciência clara de que não é possível conhecer nada com certeza absoluta” (A. Oliveira, 2007, p. 224). Este nível caracteriza-se, sobretudo, pelo relativismo, sendo todas as perspectivas pessoais, encaradas como válidas, uma vez que as pessoas acreditam que ninguém detém conhecimento que se possa considerar absoluto. O conhecimento tende também a ser visto como contextual.

No *nível reflexivo* manifestam-se formas de pensamento superiores. O sujeito é capaz de ter um pensamento intersistémico que lhe permite encontrar soluções viáveis e justificáveis ao lidar com problemas complexos, ambíguos e, frequentemente, contraditórios. Neste nível “surge a consciência clara de que o conhecimento é construído, que deve ser contextualmente compreendido e que os juízos formulados devem estar abertos a reavaliações” (A. Oliveira, 2007, p. 224). É desenvolvida a capacidade de crítica e de auto-crítica.

As autoras consideram que o mais elevado estádio do pensamento reflexivo constitui um pré-requisito da sabedoria. No entanto, referem que o estádio sete tem sido identificado apenas em alguns adultos de meia-idade, com elevados níveis culturais e educacionais (Marchand, 2005).

Em investigações longitudinais efectuadas no âmbito do modelo do juízo reflexivo, King e Kitchener verificaram uma correlação significativa entre os estádios e a idade e o nível de escolaridade (Marchand, 2005, 2007). Contudo, tal como se tem salientado, no âmbito de outros modelos, também aqui se constatou que “a idade não é, por si só, preditiva da capacidade de pensar reflexivamente” (King & Kitchener, 1994, p. 171).

Todavia, desenvolver o pensamento reflexivo é entendido como uma função essencial da educação de adultos, que se pretende transformadora, emancipatória e capaz de ajudar o adulto a ser mais autónomo e participativo na vida social.

2.7. Os “modos de pensamento” absolutista, relativista e dialecticista de Deirdre Kramer

Kramer centrou as suas investigações na análise da evolução do pensamento na vida adulta, tendo desenvolvido o modelo organicista. Trata-se de uma perspectiva dinâmica e holística, em que todos os fenómenos estão integrados (Kramer, 1990).

A autora defende que, durante a vida adulta, o pensamento se desenvolve do nível absolutista para os níveis relativista e dialecticista. Para o efeito, e como metodologia de investigação, Kramer recorreu a dilemas de natureza interpessoal, com o objectivo de avaliar “os modos de pensamento” e a sua evolução em função da idade. Em consequência, concluiu, efectivamente, que se regista uma mudança do pensamento absolutista, para o pensamento relativista, e deste para o pensamento dialecticista, sendo o *pensamento relativista* característico da fase final da adolescência e da fase do jovem adulto: “o sujeito relativista tem consciência de que o conhecimento depende dos pontos de vista dos sujeitos e, uma vez que os diferentes sujeitos não partilham o mesmo ponto de vista, de que a contradição constitui uma propriedade inerente ao conhecimento e ao real” (Marchand, 2005a, p. 117). O pensamento relativista corresponde, assim, a uma forma de pensamento que compreende o conhecimento e os valores, como sendo relativos às pessoas e aos contextos.

O *pensamento dialecticista* manifesta-se, em geral, durante a meia-idade e nos sujeitos idosos. Segundo Kramer (1990), este tipo de pensamento baseia-se na metáfora organicista e envolve a consciência da integração de todos os conhecimentos.

Kramer (1990) considera, igualmente, que os mais altos estádios de desenvolvimento do eu são um pré-requisito ao desenvolvimento da sabedoria. Só os sujeitos que alcançam estes estádios são capazes de “reflectir sobre as convenções

sociais, aceitar as polaridades internas, e tomar decisões realistas que promovam tanto a individualidade como a responsabilidade social” (p. 306). Para Kramer, a sabedoria envolve a integração de aspectos cognitivos, afectivos e reflexivos, o que só é possível encontrar nos estádios mais elevados do desenvolvimento.

As perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento na idade adulta, que acabámos de referir, revelam reconhecimento do desenvolvimento humano, entendido não só em termos de estádios normativos associados à idade, mas também, tendo em conta os acontecimentos singulares que decorrem na vida dos adultos, i e., as suas experiências de vida.

Todos estes contributos teóricos, acerca do desenvolvimento humano, têm sido extremamente importantes para alterar a imagem dos adultos e dos adultos de idade avançada, os quais passaram a ser encarados como seres em formação. O adulto “deixou de ser considerado como um *ser-para-a-morte*; ao invés disso, reconhece-se agora que ele, exactamente como a criança, ou o adolescente, é um *ser-para-a-vida*” (Pinto, 2007, p. 85). E esta visão contribuiu, recentemente, para fazer renascer o vasto sentido temporal da educação.

3. Educação e aprendizagem ao longo da vida

3.1. Educação e aprendizagem

“Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa de ser feito e cuja responsabilidade não me posso eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse a sua inexorabilidade” (Freire, 2008, pp. 52-53).

Educação e Aprendizagem não são sinónimos, embora estejam relacionados. Etimologicamente, aprender vem do verbo *apprehendere*, que significa agarrar, apoderar-se. Assim, aprender é “agarrar um conteúdo proposto”, o que não implica necessariamente a compreensão (Simões, 2007, p. 33).

A aprendizagem pode ser definida como uma mudança mais ou menos permanente da conduta que se produz como resultado da prática, sem a qual o ser humano não teria a capacidade de responder a estímulos intrínsecos ou extrínsecos a que está exposto e de se adaptar às múltiplas situações que defronta durante a vida. Em qualquer ser humano, é um processo que intervém desde o início e ao longo de toda a vida, constituindo-se, assim, uma componente vital e indissociável da vida humana, em qualquer tempo e época histórica.

Na interacção com o meio, o indivíduo está exposto a múltiplos estímulos que, através dos mecanismos internos de aprendizagem, se vêm a traduzir em mudanças ao nível das estruturas cognitiva, emocional, motivacional e em novas respostas na sua relação com o meio, isto é, em novas atitudes e comportamentos. Em rigor, trata-se de fenómenos diversos, que podem ir desde manifestações bastante simples, como aumentar o reportório de respostas reflexas, passando pelo incremento quantitativo de conhecimentos, até processos de grande complexidade, tais como as mudanças estruturais e qualitativas nas perspectivas semânticas e nas concepções das pessoas.

De qualquer forma, e em última instância, a aprendizagem visa uma adaptação a situações novas, inéditas, imprevisíveis, potenciando a disponibilidade adaptativa a situações futuras. Mas, é uma resposta não inteiramente específica do humano, uma vez que é um fenómeno que também ocorre nos animais, ainda que no caso humano a aprendizagem se revista de uma complexidade própria.

Daqui resulta ser a aprendizagem um fenómeno distinto da educação, como defendido por Maslow, para quem, a educação é “um processo de formação do carácter, de formação da pessoa” (1985, cit. por Simões, 1989, p. 5), ou seja, “é aprender a crescer, aprender em que sentido crescer, aprender o que é bom e o que é mau, aprender o que é desejável e indesejável, aprender o que escolher e o que não escolher” (1985, p. 172, cit. por Simões, 2007, p. 33). Saliente-se, ainda, que este autor, defende que o ser humano é marcado por uma dinâmica crescente de satisfação de necessidades numa sequenciação de prioridades, desde as necessidades mais básicas, que uma vez satisfeitas garantem a subsistência, passando por necessidades de segurança, pertença, estima e auto-realização.

Segundo Simões (2007), “educar-se é tornar-se humano, ou melhor, é tornar-se mais humano” (p.34), e nesse sentido, a educação é sempre uma mudança para melhor, na qual a pessoa desenvolve a sua dimensão moral e ética, isto é, educação “é agir

moralmente” (p.15). Para o autor, e relacionando a educação com a aprendizagem “educar é aprender a ser”, ou melhor, “educar é aprender a ser melhor” (1989, p. 6).

Esta visão humanista do conceito de educação, afasta-se muito da perspectiva da escola convencional, que aparece muito mais centrada nos saberes, no conhecimento, no ensino do que na educação. Nas palavras de Simões, “ensinar não é educar; ensinar mais ou melhor não é sinónimo de educar mais ou melhor” (1989, p. 7).

A educação é, segundo Simões (2007) “orientação do desenvolvimento, mas, de acordo com uma concepção, que tem em conta a eminente dignidade e superioridade da pessoa humana e a transcendência da ordem moral” (p. 43).

Esta visão aponta para uma concepção do humano como um ser livre, moral e autónomo, “seres condicionados mas não determinados” (Freire, 2008, p. 19). Nas palavras de Freire (2008), está presente a ideia do inacabamento humano: “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (p. 53). Nesta perspectiva, as possibilidades são múltiplas e cada um tem uma palavra a dizer e um papel a desempenhar. Ter consciência do inacabamento humano é essencial para que o humano se eduque, porque tem a consciência de que pode mudar, melhorar e progredir. Dotado de liberdade, o ser humano é responsável pelas escolhas que faz, pelas decisões que toma e respectivas consequências.

Destacando novamente a obra de Freire (2008, pp.52-53):

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece.

Sem dúvida que, de acordo com o pensamento de diversos autores, a educação tem o importante papel de contribuir para o desenvolvimento da dimensão moral do ser humano e, nesse sentido, de “libertar o homem de determinismos, de pressões, de tiranias” (Amado, 2009, p. 50).

Por conseguinte, embora se trate de um conceito plurívoco, como tantos outros, as suas definições têm sempre presente a ideia “de educação como uma caminhada de

aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade realizam com a ajuda e o apoio de outros membros” (p. 51).

3.2. Aprendizagem na idade adulta avançada

Estruturar a vida em função da idade, parece ser universal. No entanto, essa estruturação é, como já vimos, mais arbitrária do que natural. Mas, apesar da sua não obrigatoriedade, tem-se vindo a impor, sendo os objectivos, as tarefas e os modos de vida, inerentes a cada etapa, definidos e estruturados.

A existência de fases distintas no desenvolvimento humano, assim como os estereótipos ligados à idade, nomeadamente o estereótipo do declínio intelectual, são uma marca das sociedades ocidentais. Como vimos anteriormente, a idade acarreta no universo das representações sociais, um sentido de diferenciação e de desigualdade, levando a que se edifique, socialmente, a ideia de que o valor dos grupos etários é diferenciado. Encarada como etapa terminal do desenvolvimento humano, como um retorno à infância com perda de capacidades e autonomia, a adultez avançada não é comumente vista um tempo propício à aprendizagem.

As expectativas geradas, relativamente a cada fase do curso de vida, são de natureza e de intensidade diferente. Ser mais novo, ou mais velho, implica uma alteração nos papéis sociais desempenhados. O estatuto e o poder são diferenciados, consoante o grupo etário a que se pertence. Basta pensar, na entrada na idade da reforma. Como vimos anteriormente, regulada em termos legais, essa entrada marca indelevelmente os modos de vida e os papéis sociais desempenhados.

A função da aprendizagem não é, assim, comumente associada a estes grupos etários, uma vez que já saíram do mercado de trabalho e deles já nada se espera. Cunningham (1988, cit. por Lima et al., 1997) refere que se tem estabelecido a infância e a juventude, como idade para a aprendizagem.

Os próprios idosos veiculam esta imagem negativa de si próprios. A idade surge, assim, como uma barreira à aprendizagem. Não de forma natural, mas mais por via social, através dos estereótipos. Com efeito, como refere Wlodkowski (1993), não é raro que adultos de idade avançada acreditem que são demasiado velhos para aprender novas actividades.

No entanto, as investigações mostram não só que a vida adulta tem tanto potencial em termos de aprendizagem como as outras etapas da vida, como aquela assume, durante a vida adulta, um papel de grande relevo.

A imagem negativa que prevalece do idoso e do seu desempenho e, por consequência, as baixas expectativas sociais, quanto ao desempenho em tarefas de aprendizagem, geram nos idosos a ideia de que, de facto, estão em desigualdade relativamente a pessoas mais novas. Trata-se de uma profecia que se auto-realiza, uma vez que os indivíduos mais velhos esperam tornar-se menos competentes, o que, efectivamente, vem a acontecer. Em situação de teste, estes indivíduos sofrem um aumento de ansiedade e ausência de confiança, levando a resultados menos positivos, concretizando assim o previsto. E, desta forma, reproduz-se uma estereotipia cultural e social, acentuando a ideia de um inevitável declínio na vida adulta avançada (Lerner & Hultsh, 1983).

Os adultos e os adultos de idade avançada são também mais sensíveis aos riscos de mudança e ao erro e, por vezes, preferem proteger a sua imagem, não respondendo para não correr o risco de dar uma resposta errada, no entanto, estas estratégias acabam por reproduzir a imagem vigente sobre o desempenho intelectual na adultez.

A idade surge, assim, como factor explicativo do erro e do insucesso. Mais grave ainda, é a situação revelada por uma extensa revisão da investigação realizada por Lutsky (1980, cit. in Lima et al., 1997) sobre as atitudes relativas à velhice e às pessoas idosas. O autor verificou que entre as classes profissionais estudadas¹⁸, são os professores de adultos, aqueles que mantêm uma imagem mais negativa do adulto e do idoso. Considerando que o papel do educador é fundamental para um bom desempenho do educando, esta situação é preocupante e deve ser combatida, uma vez que é ela própria fonte e origem de insucesso na educação destes adultos.

Tendo em conta o potencial transformador da educação de adultos, cabe um importante papel aos educadores de adultos, no sentido de lutar contra os estereótipos e contra a imagem negativa que se tem do idoso. Se a educação visa a promoção do educando, é básico, antes de mais, libertar o educador de idosos de visões distorcidas da realidade (Simões, 2006). Cabe ao educador motivar e promover o empenho dos

¹⁸ Os estudos revistos por Lutsky, investigaram as perspectivas acerca do envelhecimento e dos idosos, nas seguintes classes profissionais: enfermeiros, assistentes sociais, paramédicos, trabalhadores de casas de saúde, estudantes de medicina e médicos, profissionais de saúde mental e psiquiatras, professores de adultos, padres, membros de conselhos de gerontologia, alunos em especialização em gerontologia e voluntários em serviços de idosos.

educandos e isso só é possível se realmente acreditar no potencial dos mais velhos para aprender.

As investigações sugerem que a estereotipia social sobre a aprendizagem, tem também, um grande impacto na motivação para a aprendizagem (Lima et al., 1997). Se o adulto interiorizou uma visão negativa sobre o processo de aprendizagem, respeitante aos adultos e idosos, a sua motivação para aprender fica comprometida e, por consequência, o seu desempenho fica também aquém do que seria possível.

A educação do idoso, que podemos denominar de gerontologia educativa e/ou educação gerontológica (Oliveira, 2008b) deve assumir um importante papel numa sociedade que ainda discrimina o idoso. Segundo Peterson (1976, p. 62, cit. por Martín, 2007, p. 51) “a gerontologia educativa toma os conhecimentos disponíveis sobre o envelhecimento e a educação para promover uma maior quantidade e qualidade de vida.”

Willis e Schaie (1981) propõem cinco objectivos para a educação do idoso: 1) ajudá-los a compreender as modificações corporais e do comportamento (em particular mudanças cognitivas a nível da memória e na resolução de problemas) que se manifestam na velhice; 2) levá-los a compreender as mudanças tecnológicas e culturais da sociedade contemporânea, mudanças extremamente rápidas, como a informática e tudo o que a ela está ligado (como a *internet*); 3) torná-los aptos a desenvolver capacidades de luta contra as consequências, na própria pessoa, das mudanças socioculturais e do envelhecimento; 4) levá-los a adquirir novas aptidões para lidar com as novas situações; 5) fazê-los aceder a um desenvolvimento satisfatório e a descobrir novos papéis, como o voluntariado.

A gerontologia educativa deve assumir a sua especificidade, não reproduzindo o modelo escolar, mas trilhando os seus próprios caminhos.

3.3. Educação de Adultos

Só compreendo a Educação de Adultos como um movimento de contra-corrente, a favor da crescente autonomia das pessoas, e na oposição de toda e qualquer corrente de natureza totalitária dentro da sociedade. A Educação de Adultos opõe-se à propaganda, à manipulação, ao obscurantismo – venham de onde vierem – e procura abrir, sempre mais largos, os horizontes do possível. A Educação de Adultos estará

sempre ao serviço de uma sociedade aberta: à mudança e à melhoria, à inovação benéfica para as pessoas e para o Planeta (Melo, 1996, p. 20).

A educação de adultos é um campo que se caracteriza pela sua complexidade e diversidade de práticas. Simões (1979) refere que a educação de adultos “tem um longo passado e uma curta história”. Essa história teria começado a construir-se no século XIX, mas é sobretudo ao longo do século XX que a educação de adultos se destaca nos sistemas educativos, quer a nível da alfabetização, da formação profissional e, ainda, da educação de cariz popular e de intervenção local.

Significa isto que, apesar de podermos deduzir que desde sempre os adultos aprenderam, só a partir de meados do século XIX, encontramos um corpo teórico que permite uma progressiva emancipação do campo da educação de adultos.

A educação de adultos surge inicialmente como uma educação compensatória. Por exemplo, em França e na Alemanha, surge designada de Educação Popular, o que sugere o objectivo de estender a educação às classes populares e sem escolarização. Mais do que uma educação para adultos, a Educação Popular surge como a concretização dos ideais da universalização da educação (Bergano, 2002).

Os educadores de adultos tiveram, assim, inicialmente o objectivo de colmatar as desvantagens educativas dos educandos provenientes de sectores populacionais menos privilegiados. Contudo, o seu campo de acção actual é bastante vasto, abrangendo múltiplos contextos e públicos, como se depreende de uma das definições mais consensuais até hoje proposta, a da recomendação de Nairobi¹⁹ sobre o desenvolvimento da educação de adultos, de 1976, retomada pela última Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), a qual afirma que este campo compreende:

“A totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades ou 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 as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e

¹⁹ A XIX Conferência Geral das Nações Unidas, teve lugar em Nairobi, em 1976 e teve o objectivo de preparar um texto sobre a educação de adultos.

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” (Silva, 1990, p. 16).

A adultez implica especificidades, dificuldades e particularidades próprias que devem ser objecto de ponderação, de observação e de intervenção cívica e social. Contudo, o próprio conceito de adulto, é variável de acordo com as épocas e as sociedades, o que torna complexo e difícil desenvolver uma noção clara do que é a adultez e de quem é adulto. Para demarcar a adultez, a idade cronológica é o critério mais comumente utilizado, podendo, no entanto, recorrer-se a outras dimensões, como a biológica, a psicológica, a funcional e a social. Daqui resulta que a aprendizagem na adultez seja um processo pessoal, mas construído pelo contexto de vida do adulto, pela sociedade em que vive, não ocorrendo nunca no vazio (Merriam et al., 2007). Aprendemos, tal como reconhece a definição de Nairobi, em variados lugares e contextos de vida. Como Freud assinalou, “o trabalho e o amor”, constituem dois espaços e contextos de grande importância que estruturam a vida adulta e, conseqüentemente, a aprendizagem na adultez.

Relativamente aos contextos, e numa sistematização mais específica, foi Coombs (1973, cit. por Merriam et al., 2007) quem propôs que as situações de educação e aprendizagem podem ser de três tipos: formal, não-formal e informal.

A educação em contexto *formal* decorre no sistema de educação e vai da educação básica à educação universitária. Este sistema é constituído por ciclos, estruturados hierarquicamente, sendo que no final de cada ciclo, é conferida uma certificação e um diploma. De uma forma geral, são transmitidos conhecimentos em termos massivos, tendo em conta um programa de estudos e não tanto os interesses específicos dos alunos. Cada ciclo é, geralmente, associado a um grupo etário.

A aprendizagem em contexto formal é importante, mas não é a única fonte de aprendizagem. Merriam et al. (2007) defendem ser essencial que os educadores de adultos reconheçam e valorizem as aprendizagens que acontecem para lá dos espaços formais, porque só assim poderão contribuir para ajudar os adultos a reconhecerem-se como sujeitos activos de aprendizagem.

Devemos assim considerar a educação e aprendizagem *não formal*, que decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a

certificados formais. A aprendizagem *não-formal* pode ocorrer no local de trabalho e através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos, partidos políticos, etc.) ou ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames, constituem alguns exemplos).

E finalmente, não podemos esquecer a educação e aprendizagem *informal*. Trata-se de uma actividade natural na vida quotidiana, não sendo necessariamente intencional e, como tal, pode nem sequer ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos, aptidões e competências. Coombs (1985, p. 92, cit. por Merriam et al., 2007, p. 35) define a aprendizagem *informal* como “a aprendizagem espontânea e não estruturada”.

A sociedade tende a sobrevalorizar a aprendizagem em contexto formal, em detrimento das aprendizagens nos contextos não formais e informais. Contudo é fundamental que a educação de adultos confira cada vez mais visibilidade a estes últimos contextos, como espaços e tempos de grande valor como educativo.

A aprendizagem informal é vista como a que mais se aproxima da educação que os adultos experimentam ao longo da vida. É uma educação que é desenvolvida fora da ‘normalização’ escolar e, por isso, se reveste de um carácter único, tendencialmente transformador.

Merriam et al. (2007) indicam três forças que têm influenciado a sociedade em geral e a educação de adultos em particular: os factores demográficos, a globalização e o desenvolvimento tecnológico.

As *mudanças demográficas*, caracterizadas pelo duplo envelhecimento e pelo aumento da esperança média de vida, levam ao aumento do número de adultos, nomeadamente os de idade avançada, que estão predispostos para aprender, nomeadamente após a reforma.

A *globalização*, um processo económico mas também uma questão cultural, de aproximação e integração de culturas, tornando o público da educação de adultos, cada vez mais diversificado.

Por sua vez, as *mudanças tecnológicas* trouxeram grandes alterações para os locais de trabalho e para a vida diária, tornando cada vez mais necessária, uma constante aprendizagem.

Vivemos, assim, num mundo inteiramente diferente do que até há poucas décadas foi, que se transforma num ritmo veloz e que traz novas exigências e novos desafios para a educação de adultos²⁰.

Mas se, como vimos, a educação de adultos é influenciada pelo meio, ela própria tende a influenciar e a transformar o meio em que se desenvolve, graças ao elevado corpo de reflexões teóricas e às numerosas investigações empíricas que têm vindo a enriquecer o seu campo, numa reciprocidade transformadora. E este carácter transformador, despoletador da mudança, deve ser encarado pelos educadores de adultos como um dos seus mais nobres objectivos.

3.3.1. Conferências da UNESCO sobre educação de adultos

No final da Segunda Guerra Mundial, o desejo de uma Paz duradoura entre os países, é forte, criando-se um contexto propício, ao nascimento da Organização das Nações Unidas (ONU)²¹, com o objectivo claro de constituir uma plataforma de comunicação e entendimento entre os países. Um dos organismos especializados da ONU é a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)²², que iniciou em 1949 a tradição de juntar os responsáveis políticos dos estados membros pela área da educação de adultos, representantes de Organizações Não Governamentais e especialistas na área, organizando a Primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Elsinor. A esta, seguiram-se as conferências de Montreal, Tóquio, Paris, Hamburgo e Belém do Pará, tendo estas assumido, no

²⁰ Impõem-se aqui recordar que o conhecimento científico é uma das áreas que se tem desenvolvido de forma exponencial. Em meados da década de noventa, do século passado, o conhecimento duplicava em menos de cinco anos, estimando-se que pelo ano 2020, esse tempo se encurtasse para 73 dias (Costa & Liebman, 1997, cit. in A. Oliveira, 2005). Ora, esta espantosa progressão na capacidade de produção de novos conhecimentos, traz alterações aos modos de viver, das pessoas, das organizações e das sociedades, exigindo a necessidade de renovação contínua de conhecimentos e, “por conseguinte, de se estar em aprendizagem permanente” (A. Oliveira, 2005, p. 21).

²¹ A assinatura da Carta das Nações Unidas, que marca o seu nascimento, data de 24 de Outubro de 1945.

²² A UNESCO tem como objectivo principal, “contribuir para a paz, desenvolvimento humano e segurança no mundo, promovendo o pluralismo, reconhecendo e conservando a diversidade, promovendo a autonomia e a participação na sociedade do conhecimento. Tem sede em Paris e dispõe de escritórios regionais e nacionais em vários países” e tem assumido a educação de adultos, como objectivo central (www.unesco.pt).

domínio da educação de adultos, um lugar de destaque, constituindo marcos relevantes para a compreensão da evolução das políticas públicas educativas²³.

A Conferência Internacional de Elsinore destaca o sentido democrático da educação de adultos (Osório, 2003) e, a nível pedagógico, acentua a necessidade de uma demarcação clara, relativamente à educação escolar tradicional e o desenvolvimento de metodologias de trabalho próprias, menos assentes na divisão de saberes e que partem de situações concretas e valorizam as experiências de vida, indo ao encontro dos interesses e necessidades dos adultos.

A segunda Conferência Internacional da Unesco realizou-se em Montreal, em 1960, e teve como subtítulo “o papel da Educação de Adultos num mundo em transformação”. Realizando-se numa época caracteriza-se por mudanças, quer a nível a nível científico, quer tecnológico, foi uma conferência muito virada para a crescente necessidade de formação técnica e profissional.

Esta conferência destaca-se pela valorização da educação permanente, no sentido em que a escolaridade de doze ou de quinze anos é considerada insuficiente para as exigências e para os desafios enfrentados durante a vida adulta. Numa sociedade de tão rápidas transformações, a educação deve acompanhar o desenvolvimento da pessoa e não, restringir-se às primeiras décadas de vida, defendendo inclusivamente, uma educação de adultos, capaz de dar resposta, às expectativas e aspirações, dos adultos em idade avançada. A nível das metodologias, destacam-se as activas, considerando-se o sujeito como tendo um papel essencial, na sua aprendizagem. O desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, e da dimensão ética, surgem como objectivos essenciais da educação de adultos. “A educação de adultos é apresentada como uma oportunidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e pacífica” (Bergano, 2002, p. 134).

Em 1972, uma época conturbada, decorrente da crise do petróleo e na qual, as assimetrias sociais e económicas, são cada vez mais acentuadas, realizou-se em Tóquio a terceira Conferência Internacional de Educação de Adultos. É uma época, na qual se desenvolvem novas concepções sobre a educação, com destaque para Paulo Freire e Ivan Illich, fortes críticos da escola tradicional. Esta conferência, com o subtítulo “*A educação permanente de adultos no contexto da educação permanente*”, dá ainda uma

²³ Segundo Alcoforado (2008), “as conferências constituem-se como fóruns fundamentais para se perceber a evolução das práticas e de um pensamento claramente maioritário, no domínio da educação de adultos” (p.37).

maior ênfase à educação como um processo permanente, defendendo que não se pode dissociar a educação de adultos, da educação das crianças e jovens, considerando que “todos os espaços da sociedade, como o trabalho, tempos livres e actividades cívicas” (Alcoforado, 2008, p. 41) são espaços educativos.

Na Conferência de Paris realizada em 1985, foram retomados algumas das temáticas, que se haviam debatido em conferências anteriores, nomeadamente a questão de assegurar a igualdade de oportunidades no acesso à educação, com especial destaque para as mulheres, idosos, pais e jovens e ainda para os grupos considerados minoritários, como os emigrantes, repatriados e desalojados, na defesa de uma educação multicultural (Alcoforado, 2008).

A Conferência Internacional de Hamburgo realizou-se em 1997, com o tema “*Aprender em Idade Adulta, uma chave para o século XXI*”. Nesta conferência foi salientada a ideia de uma educação de adultos potenciadora da autonomia das pessoas e das comunidades, ou seja, uma educação de adultos que possa “permitir e capacitar as pessoas e as comunidades para que assumam o controlo do seu destino e do destino da sociedade para enfrentarem os desafios com que se depararão no futuro” (Bergano, 2002, p. 142).

Em 2009, realizou-se em Belém do Pará a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, com o subtítulo “*Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos*” e com o forte objectivo de transformar a aprendizagem ao longo da vida numa realidade efectiva para todos²⁴.

Considerámos as conferências internacionais de educação de adultos, como marcos importante na evolução das políticas educacionais. A conferência de Elsinore teve o grande mérito de enquadrar a evolução futura da educação de adultos, tendo as conferências seguintes, contribuído para uma afirmação da educação de adultos, enquanto campo de práticas e de investigação, distinto de qualquer outro e com objectivos próprios. Da breve síntese que fizemos acerca destas conferências, e em termos das linhas orientadoras, salientámos, o carácter democrático da educação de adultos; a aposta numa educação potenciadora da capacidade crítica, reflexiva, apoiada em técnicas activas e com uma forte componente ética; e a defesa de uma educação permanente, no espaço (que não se limita ao espaço escolar) e no tempo (que

²⁴ <http://www.unesco.org/pt/confinteavi/>, consultado a 13 de Março de 2010.

acompanha todo o ciclo de vida). Juntamos, ainda, a estas linhas orientadoras emanadas das Conferências Internacionais da Educação de Adultos, uma síntese das principais ideias de Nairobi, que defendeu uma educação de adultos sem fronteiras teóricas, abarcando áreas diversas como a educação cívica, política, sindical e cooperativa, técnica e profissional, cultural e artística e uma educação de adultos, desde os jovens que já ultrapassaram a escolaridade obrigatória aos idosos (Alcoforado, 2008).

Entendemos que as principais conclusões retiradas destes encontros internacionais, estão de acordo com um entendimento do ser humano encarado como um ser inacabado, cujo desenvolvimento é co-extensivo à duração da sua existência, e da educação entendida de forma holística e integrada, fazendo parte de todos os espaços de vida, e visando a conquista de uma vida progressivamente mais humana, valorizando mais, o agir melhor em detrimento do conhecimento enciclopédico. Trata-se de uma educação que visa a aquisição de valores e princípios que permitam lidar com os novos desafios, e que pretende contribuir para a promoção de uma racionalidade crítica, auto-crítica e reflexiva e para a conquista progressiva de uma vida mais humana, com respeito pelos direitos próprios e alheios. Uma educação, com tais características, é uma educação capaz de promover ambientes facilitadores da sabedoria. Possa ela estar disponível para todas as pessoas, em todas as etapas de vida.

3.3.2. Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida

A designação Aprendizagem ao Longo da Vida, surge nos discursos políticos actuais como um forte desafio e um importante desígnio das políticas públicas, quer na Europa, quer em Portugal. Aparecendo quase como que uma novidade e uma moda, a designação não é, todavia, inteiramente nova.

O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida surge nas décadas de sessenta e setenta do século passado, sob a designação de Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida. As suas origens, contudo, são bem mais anteriores. Simões encontra os princípios subjacentes à Educação Permanente em diversos momentos históricos, desde a Antiguidade Clássica, com a cidade ideal de Platão, onde se pretendia que “todo o cidadão se pudesse educar, em todos os aspectos, ao longo de toda a vida” (1979, p. 200) até à literatura utópica dos séculos XV e XVI, com as obras, ‘A utopia’ de Thomas More, e a ‘Cidade do Sol’, de Tommaso Campanella.

Na literatura inglesa, o termo Educação Permanente (*lifelong education*) surge em 1919 no relatório que Lloyd George apresenta ao Ministério da Reconstrução, sobre educação de adultos (Osório, 2003).

Em 1972, é publicado o célebre relatório, da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, coordenado por Edgar Faure, com o título “Aprender a Ser”, sendo visto como uma espécie de manifesto da Educação Permanente. Neste relatório, o conceito de Educação Permanente é proposto como um conceito humanista, que assenta na necessidade de prolongar o ensino à totalidade do tempo e dos espaços de vida, proporcionando uma distribuição mais equitativa das oportunidades educativas.

O relatório Faure constitui, assim, um marco na forma de encarar a educação – a “uma lógica escolar e cumulativa” contrapõe “uma concepção de aprendizagem encarada como coincidente com o ciclo vital e a construção da pessoa, correspondendo a um percurso de aprender a ser” (Canário, 2001, p. 90).

Na década de setenta do mesmo século, outro nome se destaca, no contexto educativo: Paul Lengrand. O autor publica, em 1970, o relatório *Une introduction à l'éducation tout au long de la vie*. Para Lengrand, a educação não pode ser encarada, como algo de exterior, que se acrescenta à vida, como algo que se adquire, mas sim, como algo que pertence ao domínio do ser (Alcoforado, 2008). Assim, partindo de uma perspectiva humanista, Lengrand encara a Educação Permanente com uma harmonização dos diferentes momentos e espaços da educação/formação.

Essa é, aliás, uma questão essencial na definição de Educação Permanente, associada, segundo Canário (2001), a três pressupostos essenciais sobre o processo educativo: o da sua continuidade, o da sua diversidade e o da sua globalidade. A Educação Permanente defende, assim, a continuidade temporal e espacial da educação. De forma crítica, relativamente aos sistemas tradicionais de educação, coloca-se agora o sujeito da aprendizagem, no centro dos processos educativos, já não encarados como limitados à escola, mas desafiando os sistemas educativos a abrirem-se a todos os espaços da sociedade, defendendo-se “uma educação verdadeiramente multidimensional” (Alcoforado, 2008, p. 49).

Schwartz defendia que a Educação Permanente “era uma penetração da escola na sociedade e da sociedade na escola” (1988, p. 20, cit. por Alcoforado, 2008, pp.49-50). Ora se a educação deve estar em todos os espaços e os tempos da vida, a meta deve

ser que se constituam, efectivamente, os ideais da “cidade educativa”²⁵, que atrás referimos, provenientes, pelo menos, desde a Antiguidade Clássica.

A Educação Permanente é revestida de um carácter humanista, e nesse sentido, deve ser entendida como democrática. Ao retirar à escola a exclusividade da educação, e ao defender que todos os espaços devem ser educativos, garante uma igualdade de acesso à educação, mesmo que não exista igualdade de acesso à escola. Segundo Dave (1979), a Educação Permanente “procurava a realização do desenvolvimento pessoal, social e profissional, ao longo da existência dos indivíduos, com a finalidade de melhorarem a sua qualidade de vida e da comunidade a que pertencem” (Dave, 1979, p. 42). Reiterando os princípios humanistas subjacentes ao conceito, e nas palavras de Finger e Asún “a educação permanente é um meio para a humanização do desenvolvimento” (2003, p.31).

No entanto, depois de um período de expansão económica, a crise petrolífera de 1973 vem trazer profundas alterações. O aumento do desemprego é apenas uma das faces da crise que irá afectar grandemente os sistemas educativos, desde logo, com cortes substanciais no investimento que é feito nos sistemas educativos e com a viragem para a formação profissional.

Do “aprender a ser” passa-se ao “aprender a ter” e aumenta-se o fosso entre o discurso político e as práticas educativas, cada vez mais marcadas pelas necessidades impostas pelo mundo empresarial. Tendo sido desenvolvida num período de pleno emprego e de crescimento económico, a Educação Permanente parece não conseguir dar uma resposta, pelo menos imediata, ao novo contexto económico.

Nos anos oitenta e noventa e mesmo neste início do século XXI, a luta contra o desemprego e a competitividade, surgem como prioridade. As novas exigências nos locais de trabalho requerem uma constante adaptação dos trabalhadores, desenvolvendo-se um contexto favorável ao desenvolvimento da “Aprendizagem ao Longo da Vida”²⁶, que só aparentemente está na continuidade do conceito de Educação Permanente.

Como vimos anteriormente, a educação está relacionada com o desenvolvimento pessoal, no sentido de cada um, se tornar melhor pessoa. É um conceito com uma forte

²⁵ O conceito de “cidade educativa” defende que a educação não pode encerrar-se na escola, e deve entrar em todas as actividades humanas, fazendo efectivamente parte da vida (Osório, 2003).

²⁶ Segundo *O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, elaborado pela Comissão Europeia (2000), Aprendizagem ao Longo da Vida é: “toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (p.3) e cujos objectivos são, a promoção da cidadania e o fomento da empregabilidade.

componente ética e moral e especificamente humano. Não está relacionada com o saber mais, está sobretudo relacionada com o agir melhor, com o respeito por si próprio e pelos outros. Pelo contrário, o conceito de aprendizagem está muito mais relacionado com os conhecimentos e com as mudanças que ocorrem no interior do indivíduo, e surge aqui como uma necessidade para permitir a adaptação às constantes mudanças tecnológicas, e conseqüentemente, esta nova perspectiva, “remete a educação para um papel de subordinação funcional à racionalidade económica” (Canário, 2001, p. 92).

Passar da Educação Permanente para a Aprendizagem ao Longo da Vida, significou a passagem de um conceito de carácter humanista, no qual a educação é encarada como um direito universal, para uma perspectiva mais instrumental, centrada nas necessidades do mercado de trabalho e na responsabilização de cada um pela sua empregabilidade. Assim, e nas palavras de Alcoforado (2008), de um projecto inicial “humanista, global, integrado e concebido para contribuir para todas as formas de desenvolvimento pessoal e colectivo”, passa-se a uma “proposta dominada pela dimensão económica e profissional, fragmentada, individualizada, orientada pela competição, onde a acumulação de saberes e capacidade (conseguir a vantagem competitiva do ter) é soberana, nos discursos estruturais das políticas dominantes” (2008, p. 74).

Segundo Canário (2001), a transição da Educação Permanente para a concepção da Aprendizagem ao Longo da Vida, representa uma ruptura e não uma continuidade e só pode ser entendida, “no quadro de um conjunto mais vasto de transformações de natureza social que afectaram a economia, o trabalho e a formação, no último quartel do século XX” (p. 93) e em que a educação e formação se instituem simultaneamente como “requisito” (da entrada e permanência no mercado de trabalho) e como “paliativo” (i.e., tornam-se instrumento de preservação da harmonia social (Canário, 2001).

Delors, no relatório da UNESCO, *Educação, um tesouro a descobrir*, propõe um novo conceito, o de Educação ao Longo da Vida, como um projecto que pretende actualizar os princípios e os ideais da Educação Permanente. Para Delors (1997) é a ideia da Educação Permanente que deve ser repensada, colocando-se no coração da sociedade. Neste relatório, o conceito de Educação ao Longo da Vida surge como resposta a um mundo em transformação e pretende ser a chave para o século XXI. A educação não é apenas preparação para o mercado de trabalho, mas tem

responsabilidades na construção de um mundo solidário e deve ser factor de coesão, respeitando a diversidade de indivíduos e grupos humanos.

Segundo Delors (1997), a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens, que serão para cada um, os pilares do conhecimento: “aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e de cooperar com os outros em todas as actividades humanas; aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes” (p.90). Se a escola tradicional se cinge essencialmente ao saber fazer, o relatório defende a importância dos quatro pilares, que não devem apenas, apoiar-se numa única fase de vida, devendo estar presentes ao longo de toda a vida e em todos os ambientes. A tradicional divisão dos tempos de vida, considera o relatório, já não corresponde aos tempos actuais nem às exigências do futuro.

Considerando já não ser válida a separação entre educação inicial e a educação permanente (geralmente definida como educação de adultos), o relatório defende a aposta num “contínuo educativo, co-extensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade” (p. 104) – a Educação ao Longo da Vida. Num mundo em acelerada mudança, “não basta, de facto que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos a que possa abastecer-se indefinidamente” (p.89).

Por sua vez, a Comissão das Comunidades Europeias (2006), acentua o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, considerando a Educação de Adultos como uma componente vital desta e lança cinco²⁷ ideias chave para os intervenientes na educação de adultos, das quais destacamos, o investimento na população que está a envelhecer. Efectivamente, em resposta à actual situação demográfica, parece ser fundamental apostar em políticas de envelhecimento activo. Uma vez que muitas vezes, as pessoas chegam à idade da reforma em excelentes condições de saúde, física e mental, a aprendizagem deve cada vez mais fazer parte da vida destes adultos que já saíram do mercado de trabalho.

²⁷ Os cinco desafios são: 1) Eliminar os obstáculos à participação dos adultos, nas actividades educativas; 2) Aumentar a qualidade da educação dos adultos; 3) Apostar no reconhecimento e validação de adquiridos; 4) Investir na população que está a envelhecer e nos imigrantes; e 5) Melhor a monitorização dos sistemas de educação e formação de adultos, permitindo uma melhor qualidade e comparabilidade dos dados.

3.3.3. Caminhos da Educação de Adultos em Portugal

Alcoforado (2008) refere que “a sociedade portuguesa entra no século XXI, com taxas de alfabetização semelhantes às aquelas com que as regiões do Norte e do Centro da Europa entram no século XX” (p. 208), i.e., com cem anos de atraso, apesar de ter existido ao longo dos tempos, um conjunto regular e sistemático de iniciativas políticas e legislativas com fins educativos.

Já durante a Monarquia Liberal foram feitos alguns esforços no sentido de melhorar a instrução dos portugueses, sendo Portugal um dos países pioneiros a lançar a lei da escolaridade obrigatória em 1835 e um ano mais tarde, é feita a primeira referência legal ao ensino de adultos. Em meados do século XIX foram levadas a cabo, algumas iniciativas no domínio da educação de adultos, com o objectivo de promover a instrução elementar e a formação moral e cívica dos cidadãos. É também por esta altura que é fundada a primeira escola móvel, no ano de 1882 (Bergano, 2002).

Também a República fez da educação uma das suas bandeiras, apostando no combate ao analfabetismo, tendo, em 1922, publicado uma reforma geral do ensino, caracterizada pela descentralização e pelo envolvimento dos municípios na gestão da educação de adultos. Os ideais republicanos encaravam a “falta de instrução como justificação da pobreza e do subdesenvolvimento económico generalizado”, sendo o analfabeto encarado como um indivíduo “que não tem forma de tomar nas suas mãos a transformação da sua situação socioprofissional, nem tão pouco de tomar plena consciência dos seus direitos de cidadão”, cabendo ao Estado a responsabilidade de proporcionar a todos um nível de instrução considerado como mínimo para o exercício da cidadania (Bergano, 2002, p. 108).

Na linha da educação popular, já anteriormente referida, foram realizados esforços que se concretizaram no aumento do número de escolas, na revitalização das escolas móveis e do seu alargamento aos adultos, na dignificação da profissão docente e do desenvolvimento das universidades livres e das universidades populares.

Este movimento pretendia, essencialmente, levar mais educação, a todos os que estavam afastados da escola, nomeadamente operários e agricultores. As universidades livres e as universidades populares, assumiam um importante papel de difusão da cultura popular, uma vez que não se dedicavam unicamente ao ensino superior, nem unicamente à difusão do espírito científico, mas o ensino era organizado de acordo com as necessidades do público a que se dirigiam.

Estes movimentos de educação popular, não tiveram, no entanto, o impacto desejado (Alcoforado, 2008) e foram travados pelo Estado Novo, caracterizado pelo autoritarismo e que só terminaria com a revolução dos cravos, em 25 de Abril de 1974.

Segundo Alcoforado (2008), as primeiras iniciativas do Estado Novo, revelaram-se contraditórias. Por um lado aumenta o número de escolas, numa tentativa de fazer chegar os benefícios da educação a mais crianças e numa acção claramente política. Mas, por outro lado, há um desinvestimento na formação de professores, levando a uma quebra na qualidade do ensino. O mesmo terá acontecido com os liceus e as escolas técnicas.

No final da II Guerra Mundial, 58% dos portugueses maiores de 10 anos, eram analfabetos. Face à situação, são desenvolvidos em Portugal um conjunto de iniciativas que tem um grande impacto, quer na escolarização, quer na Alfabetização de Adultos. Assim, em 1952 surge o Plano Nacional de Educação Popular²⁸, que será desenvolvido numa matriz de educação popular, apostando na escolarização das crianças, mas também na educação dos adultos, através do combate ao analfabetismo, e numa aposta na formação moral e espiritual. Foi também instituída a escolaridade obrigatória para o ensino primário elementar, utilizando-se a penalização das famílias como estratégia para a frequência escolar. Este Plano teve um resultado prático considerável, dado que conseguiu levar à escola grande parte das crianças, salientando-se no entanto a já referida falta de qualidade do ensino à época.

Relativamente à educação de adultos, o Plano contemplou uma campanha nacional cujo objectivo foi o combate ao analfabetismo, como já referido. A campanha, designada de “Campanha Nacional de Educação de Adultos” terá envolvido cerca de cinquenta por cento da população-alvo. Em termos de qualidade do projecto, pode-se referir que este foi caracterizado por “metodologias completamente escolares e infantilizadas”, tratando-se de uma alfabetização baseada nas cartilhas e com o fim de preparar para o exame (Alcoforado, 2008, p. 213). Estas metodologias, utilizadas à época já não estavam de acordo com as orientações internacionais, nomeadamente as decorrentes da UNESCO. Ainda assim, podem destacar-se algumas iniciativas, como a criação de bibliotecas fixas e itinerantes e utilização dos teatros e dos meios audiovisuais, como meios de difusão da cultura popular e como incentivo à alfabetização.

²⁸ Decreto-Lei 38 968 de 27 de Outubro de 1952.

Em 1971 é criada a Direcção-Geral de Educação Permanente²⁹, integrada no Ministério da Educação Nacional e que irá ocupar-se essencialmente dos cursos de educação básica para adultos e das bibliotecas populares. Relativamente às bibliotecas populares³⁰, estas destinavam-se a contribuir para a educação extra-escolar e para o progresso social, através da divulgação generalizada de obras literárias, científicas, artísticas e técnicas, entre as populações que tinham mais dificilmente acesso à cultura. Previa-se que fossem integradas nos futuros centros de educação permanente, e instaladas preferencialmente em freguesias rurais e em zonas menos favorecidas, tendo sido, ainda, previstas as bibliotecas móveis.

Com o 25 de Abril de 1974, o quadro político português sofre alterações que se irão também reflectir nas políticas educativas. A Lei 3/79 de 10 de Janeiro, vem criar o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), tendo este o objectivo da “eliminação sistemática e gradual do analfabetismo e o progressivo acesso a todos os adultos que o desejem aos vários graus de escolaridade obrigatória” (nº2, artº 3 da Lei 3/79 de 10 de Janeiro). Este diploma cria, ainda, o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação Base de Adultos (CNAEBA), responsável pela implantação e coordenação do PNAEBA.

Apesar das expectativas criadas relativamente a este plano, a avaliação intermédia que é feita do PNAEBA é relativamente negativa. A principal crítica prende-se com o “afunilamento das actividades na alfabetização e educação de base” (Silva, 1990). Assim, apesar de estar programado para uma década (1980-1990), em 1985 o Plano foi abandonado, o que, “acabou por ter resultados absolutamente traumáticos nos agentes da educação de adultos e nas suas fundadas esperanças” (Alcoforado, 2008, p. 219). Apesar de todas as críticas que lhe possam ser feitas, há que reconhecer, o seu mérito pelo impulso que deu à educação de adultos.

Em 1986 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que volta a relegar a educação de adultos para segundo plano, ficando esta reduzida ao ensino recorrente, encarado como um ensino de segunda oportunidade e assente na modalidade de unidades capitalizáveis e a educação extra-escolar, que se organizou, quer em cursos socioeducativos, quer em cursos socioprofissionais.

A adesão de Portugal à então designada Comunidade Económica Europeia em 1986 foi outro dos aspectos que iria marcar fortemente o percurso da educação de

²⁹ Decreto-Lei 408 de 27 de Setembro de 1971.

³⁰ Decreto-Lei 493/73 de 2 de Outubro.

adultos em Portugal. Com a aprovação dos Quadros Comunitários de Apoio, cujo fim era o desenvolvimento integrado dos países menos desenvolvidos dentro da Comunidade, foi possível aprovar o Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP), que se assumiu como um instrumento fundamental para a reforma prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. Tendo por base os Quadros Comunitários de Apoio, deu-se início a uma fase de grande expansão da formação profissional, pretendendo-se através desta dar-se uma resposta às rápidas mudanças tecnológicas.

Em meados da década de noventa do século passado, a educação e formação de adultos em Portugal, resumia-se a do lado da educação “a um ensino recorrente pouco atractivo e de eficácia mais do que duvidosa” e do lado da formação profissional, a estratégia era apostar “o mais possível no aproveitamento dos fundos comunitários para valorizar e aumentar a produtividade dos trabalhadores” (Alcoforado, 2008, p. 233).

Em 1995, com a mudança do partido político no executivo, a educação passou a ser um dos símbolos da mudança e a educação de adultos ganhou novo destaque. Logo em 1996, é reunida uma equipa com o objectivo de elaborar uma estratégia para a revitalização da educação de adultos, sendo então tecidas fortes críticas às “opções escolarizantes e as apostas redutoras ligadas à formação profissional” (Alcoforado, 2008, p. 233). Dois anos depois, é proposto um grupo de missão com o fim específico de desencadear a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), grupo este que solicitou um estudo a um grupo de especialistas da Universidade do Minho.

Através do Decreto-Lei 387/99 de 28 de Setembro é criada a ANEFA³¹, instituto público, dotado de personalidade jurídica, com autonomia científica, técnica e administrativa e na tutela dos ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

Apesar de ter trabalhado com algumas limitações e da sua curta vida (foi extinta em 2002), tem sido reconhecido à ANEFA um importante papel, na dinamização da educação de adultos. Lima (2001) salienta que a ANEFA teve “um impacto que pode ser considerado bastante positivo” (p. 61) e Alcoforado (2008) considera que “deverá

³¹ Trigo (2001) identifica os objectivos essenciais que a ANEFA levou a cabo: 1) A construção de um Sistema de Reconhecimento, Validação de Certificação de Competências e Conhecimentos, adquiridos pelos adultos, maiores de 18 anos, em situação de vida de trabalho e que não possuíam uma escolaridade de nove anos; 2) A concepção de uma oferta no domínio da Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) de características inovadoras, onde se destaca a dupla certificação e um reconhecimento prévio dos saberes e das competências adquiridas ao longo da vida; 3) A formação dos educadores e formadores de adultos; 3) A construção de um “Referencial de Competências-Chave” para adultos; 3) A construção e acreditação de materiais para os cursos EFA e para as Acções S@ber+.

reconhecer-se que dificilmente uma estrutura pública portuguesa revelou tanto dinamismo em tão pouco tempo, particularmente na capacidade de implementar o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências e de criar um clima de esperança e envolvimento” (pp. 237-238).

Através da nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, publicada pelo Decreto-Lei 208 de 17 de Outubro de 2002, é extinta a ANEFA e em seu lugar, nasce a Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV).

A DGFV foi apresentada como continuadora das funções da ANEFA, juntando-se ainda a formação de públicos jovens (art.º 16, nº 2 do Decreto-Lei nº 208/2002). Contudo, a própria designação deixa patente a opção de subordinar a educação e formação de adultos a uma lógica de formação vocacional, i.e., orientada pura e simplesmente para as qualificações e para o mercado de trabalho.

Uma nova viragem política vem extinguir a DGFV e criar em seu lugar a Agência Nacional para a Qualificação³² (ANQ), tendo por missão “coordenar a execução das políticas de educação e de formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências³³” (art.º 17, nº1 do Decreto-Lei 213 de 27 de Outubro de 2006).

Nesta breve resenha histórica sobre os caminhos da educação e formação de adultos em Portugal, julgamos destacarem-se algumas ideias. Antes de mais, numa matriz de educação popular, foram desenvolvidos esforços consideráveis em termos educativos, destacando-se as escolas móveis e o seu alargamento aos adultos, as bibliotecas itinerantes e as universidades populares, acentuando-se a luta contra as elevadas taxas de analfabetismo. Efectivamente, Portugal apresentava atrasos consideráveis quando comparado com outros países europeus.

A passagem a um regime ditatorial ditou o fim da aposta na educação popular, mantendo-se, contudo, a luta contra o analfabetismo.

³² Decreto-Lei 213 de 27 de Outubro de 2006

³³ As acções, neste âmbito, são operacionalizadas através do Quadro de Referência de Estratégias Nacional (QREN), especificamente do Programa Operacional Potencial Humano, no seu Eixo “Aprendizagem ao Longo da Vida”.

A grande mudança dá-se com a entrada na Comunidade Económica Europeia, que levou a Educação de Adultos a transformar-se sobretudo em formação profissional, abandonando, definitivamente, a sua matriz inicial de educação popular.

Apesar dos esforços empreendidos, muitas vezes expressos na produção legislativa, a educação de adultos, ainda assume um papel de segunda linha, sendo muitas vezes encarada como uma educação de segunda oportunidade, marcadamente direccionada para as qualificações e para aquilo que o mercado de trabalho exige, numa lógica de competitividade, dando-se a transição da educação ao longo da vida, para a aprendizagem ao longo da vida.

Notamos também que, nesta breve resenha, pouco ou nada encontramos sobre a educação dos idosos, o que, sendo já esperado, devido ao actual reducionismo da educação de adultos à formação profissional, não pode ainda assim, deixar de nos surpreender! Sendo a educação um direito universal, consagrado na Constituição da República Portuguesa, esperávamos que o Estado pudesse também chamar a si, pelo menos em parte, a responsabilidade de fomentar a educação dos mais velhos.

3.3.4. Perspectivas Teóricas em Educação de Adultos

Como já aqui salientámos, a Educação de Adultos deve assumir um papel de relevo nas sociedades, uma vez que pode contribuir para mudanças estruturais e imediatas na sociedade.

A Educação de Adultos é um campo que tem sido, sobretudo, construído através da prática e, nesse sentido, a sua especificidade passa muito pelas relações estabelecidas entre educadores e educandos.

Neste enquadramento, não poderíamos deixar de referir, que essas relações assentam, grandemente, no paradigma de pensamento sobre a aprendizagem e a educação, no qual cada educador se situa, de forma mais ou menos explícita ou implícita, apesar de, como vimos atrás, os princípios humanistas serem fundadores do pensamento e da prática da Educação de Adultos.

As perspectivas teóricas que se têm vindo a desenvolver no campo da Educação de Adultos, demarcam-se do paradigma escolar e imprimem uma marca muito própria, às práticas neste campo. Vamos focar-nos em quatro delas: o Pragmatismo, o

Humanismo, a Pedagógica Crítica e a Aprendizagem Transformativa, por nos parecerem as mais relacionadas com a pesquisa que pretendemos desenvolver.

3.3.4.1. Pragmatismo

A abordagem pragmatista da educação de adultos tem raízes nos Estados Unidos da América e desenvolveu-se, em grande parte, a partir dos trabalhos de John Dewey.

Apesar de não ter desenvolvido nenhuma teoria específica de educação de adultos, o autor exerceu uma grande influência neste domínio, particularmente através das suas obras *Democracy and Education*, publicada em 1916, e *Experience and Education*, publicada em 1938.

A teoria de Dewey desenvolve-se “a partir de uma absoluta profissão de fé na reserva humana de plasticidade, entendida como possibilidade de aprender a partir da experiência e, reconstruindo as bases dessa aprendizagem, aumentar, progressivamente, a capacidade de aprender ao longo da vida” (Alcoforado, 2008, p.89). Deste ponto de vista, a plasticidade é encarada numa perspectiva desenvolvimental (Finger & Asún, 2003), o que vai de encontro ao defendido pela perspectiva *life-span*, que como vimos anteriormente, encara o desenvolvimento humano, como um processo vitalício.

Dewey propõe a educação para a democracia, como estratégia de desenvolvimento das capacidades individuais de intervir social e culturalmente. Para o autor, a escola não é um espaço de transmissão de informação, que eventualmente prepare para a vida. A escola é a própria vida. Assim, o professor tem como tarefa essencial promover o desenvolvimento das potencialidades das crianças. O papel do educando é visto como activo e participativo. Ele é o centro da aprendizagem e como tal, os seus interesses devem ser tidos em consideração.

Finger e Asún (2003) destacam do pensamento de Dewey, a visão ampla da educação: “a educação é para todos, em todo o lado e por todo o tempo” (p. 40), conceito que se corporiza perfeitamente nos ideais da educação de adultos. Os mesmos autores salientam ainda do pensamento de Dewey, a ligação entre educação e democracia, sendo a primeira, mais do que uma técnica ou um conteúdo, “um meio de fazer avançar o processo de humanização de um modo, democrático, isto é, respeitando o aprendente individual” (p. 40).

Apesar de algumas críticas que foram endereçadas ao autor, em especial a crença absoluta no desenvolvimento e a perspectiva demasiado filosófica (Finger & Asún, 2003), Dewey teve um importante papel na educação de adultos, nomeadamente, enquanto fundador da aprendizagem experiencial.

A aprendizagem experiencial foi impulsionada por Kurt Lewin, que aplica o pensamento de Dewey ao mundo organizacional. O autor recorreu a uma abordagem de “investigação- acção”, i. e., de reflexão e de prática.

Lewin, segundo Dreyfus (1980), descobriu que para modificar as ideias e o comportamento social, determinados métodos de discussão e de decisão em grupo apresentavam grandes vantagens em relação às conferências e ao ensino individual.

Em consequência de diversas experiências, Lewin aperfeiçoa a sua análise dos mecanismos da mudança social e das resistências que se opõem a esta. Qualquer grupo, explica, tende para o equilíbrio, ou seja, preserva o seu *status quo*. As forças que propendem a arrancá-lo a tal, são contrariadas por uma resistência criada no seio do grupo. As tensões no seio do grupo acentuam-se, assim, como as suas frustrações. Em breve as normas do grupo quebram-se, tornando possível o nascimento de novas normas, as quais vêm depois a cristalizar-se.

Uma das suas investigações mais conhecidas realizou-se na *Harwood Manufacturing Company*, um grande complexo industrial, ao qual Lewin foi chamado para resolver a baixa produtividade das trabalhadoras (Dreyfus, 1980).

Lewin propôs a criação dos grupos de formação, que designava de T-groups (*Training group*), através dos quais pretendia que os indivíduos melhorassem o seu desempenho dentro da organização, “desenvolvendo os conhecimentos necessários, a partir da reflexão sobre a acção e conseqüente configuração de nova acção, ao mesmo tempo que procurava compreender as questões essenciais ligadas aos processos de desenvolvimento grupal, tudo isto ancorado no princípio incontornável de não separação entre a teoria e a prática” (Alcoforado, 2008, p. 91).

Contudo, no domínio da aprendizagem experiencial, o nome que mais se destaca é David Kolb, autor da obra *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, editada em 1984.

Na linha de Dewey e de Lewin, Kolb defende que o desenvolvimento humano ocorre através da aprendizagem pela experiência (Alcoforado, 2008).

O autor considera que a aprendizagem é um mecanismo experiencial através do qual os indivíduos estruturam a realidade e cuja principal finalidade é obter uma personalidade completamente integrada. É composta por quatro etapas: experiência concreta; observação reflexiva; conceptualização abstracta; experimentação activa. A aprendizagem é sempre o resultado destas etapas, implicando *transacções* entre o indivíduo e o meio (Alcoforado, 2008). Apesar de serem etapas obrigatórias, Kolb defende que não nos sentimos igualmente confortáveis em todos estes momentos, definindo assim, quatro estilos de aprendizagem: divergente (caracterizado pela combinação entre experiência concreta e observação reflexiva), assimilativo (caracterizado pela combinação entre conceptualização abstracta e observação reflexiva), convergente (caracterizado pela combinação entre a conceptualização abstracta e a experimentação activa) e acomodativo (caracterizado pela combinação entre experimentação activa e a experiência concreta).

Na perspectiva de aprendizagem experiencial de Kolb, a aprendizagem é vista em termos de processo e não em termos de resultados, o que tem subjacente a ideia de não existirem conhecimentos absolutos. É um processo experiencial, dado que apenas se progride através de experiências contínuas (Finger & Asún, 2003).

Segundo Kolb (1984, cit. por Merriam et al., 2007), aprender requer quatro tipo de capacidades:

- 1) Abertura e vontade de envolvimento em novas experiências
- 2) Capacidade de observação e reflexão para que as novas experiências possam ser vistas de diferentes perspectivas
- 3) Capacidades analíticas para que se criem, através das observações, conceitos e ideias integrativas
- 4) Capacidades de tomada de decisão e resolução de problemas para que os novos conceitos e ideias possam ser usados na prática.

Segundo Kolb (1984, cit. por Merriam et al., 2007), a aprendizagem experiencial é um processo contínuo, holístico e adaptativo, que é mediado por quatro dimensões: afectiva, perceptiva, simbólica e comportamental. Resulta em: 1) maior amplitude emocional (sentir); 2) maior consciência e capacidade de perspectivar (ver); 3) esquemas de conceptualização mais sofisticados (pensar); e 4) repertório comportamental mais expandido (agir). A sua principal finalidade é obter uma personalidade completamente integrada. Encontramos, assim, um forte paralelismo

entre a aprendizagem experiencial e a sabedoria, na medida em que a sabedoria tem sido entendida como o topo do desenvolvimento humano, que confere humanidade à pessoa e que está muito mais ligada a uma dimensão prática e experiencial do que a uma dimensão teórica ou a um saber enciclopédico.

3.3.4.2. Humanismo

A perspectiva humanista é extremamente influente na Educação de Adultos, destacando-se os nomes de Rogers, Maslow e Knowles.

No entanto, antes mesmo do desenvolvimento da psicologia humanista, podemos encontrar algumas “regularidades que, de certa forma, dão unidade ao pensamento humanista” (Bergano, 2002, p.79). Segundo esta autora, Aristóteles considerou como principal objectivo educativo atingir o bem supremo, a felicidade; Comênio, no século XVII, propõe um sistema educativo destinado a promover o desenvolvimento social, emocional, espiritual e intelectual dos indivíduos; Rosseau acredita e difunde a ideia de que o Homem é naturalmente bom e que é a sociedade que o corrompe; Pestalozzi destaca a importância do desenvolvimento integral do educando, o que é favorecido por um ambiente rico e seguro.

Todas as perspectivas referidas, desenvolvidas em momentos e contextos diversos da história, têm em comum uma visão otimista do ser humano e valorizam a liberdade, dignidade e potencial da pessoa, inserindo-se inteiramente nos ideais humanistas (Bergano, 2002).

No entanto, foi a psicologia humanista que mais influenciou o desenvolvimento de uma educação humanista, que se posiciona, desde logo, em oposição a outras correntes que dominavam a psicologia no início do século XX: o *behaviorismo* e a *abordagem psicanalítica* de Sigmund Freud e Carl Jung. A psicologia humanista surge, neste contexto, como uma terceira via, rejeitando a ideia do comportamento humano “ser predeterminado quer pelo ambiente quer pelo subconsciente” (Finger & Asún, 2003, p. 62).

No que diz respeito ao behaviorismo, as teorias humanistas marcam, desde logo, a sua posição ao assumirem uma forte divergência. Estas teorias explicam a aprendizagem pela resposta a estímulos. O sujeito reproduz os comportamentos que

constituem a situação de aprendizagem (estímulos), por condicionamento ou por tentativa e erro. A assimilação de novos comportamentos faz-se, assim, por repetição, reforço e treino.

Na perspectiva dos psicólogos humanistas as pessoas são naturalmente boas, têm a capacidade para se autodeterminar e são responsáveis pelo seu desenvolvimento. Neste sentido, sublinham as emoções e motivações internas, bem como a subjectividade de cada sujeito.

Como o próprio nome sugere, estas teorias centram o seu estudo na especificidade do ser humano perante uma dada tarefa. Acentuam a complexidade, riqueza e singularidade da pessoa humana, nos seus motivos e interesses. Em termos educativos, estas teorias destacam a importância do desenvolvimento de um clima propício, valorizando as relações interpessoais e a importância do trabalho em equipa. Assim, para gerar um clima social propício ao trabalho é necessário fazer aprender os formandos a viver e a trabalhar em conjunto e a estimular a evolução afectiva do grupo.

Abraham Maslow, um dos autores que se destaca nesta corrente, defende que a motivação humana está relacionada com a satisfação de necessidades. O autor estabeleceu uma escala de necessidades que contempla cinco tipos diferentes e que o ser humano procura satisfazer sucessivamente.

De acordo com o mesmo autor, as motivações humanas dispõem-se em forma de pirâmide e cada pessoa procura, regra geral, satisfazer prioritariamente as mais básicas, passando, depois, às do topo da pirâmide.

No nível mais elevado, Maslow considerou as necessidades de auto-realização: a necessidade de obter a realização pessoal parece dominar a existência humana; por ela, enfrentamos obstáculos, superamos limites, respondemos a desafios, em suma, exercitamos todas as nossas capacidades de conhecimento e acção. Podemos dizer, assim, que a proposta de Maslow “apresenta uma visão do desenvolvimento humano rumo à auto-realização” (A. Oliveira, 2005, p. 44), sendo o ser humano encarado como autónomo, activo e motivado para evoluir e crescer.

Procurando compreender melhor o humanismo de Maslow, importa referir que “a criatividade, a espontaneidade, a individualidade, a autenticidade, a atenção aos outros, a capacidade de amar, a aspiração à verdade, são potencialidades inscritas embrionariamente e tão características da espécie como os braços, as pernas, o cérebro e os olhos” (Maslow, 1972, cit. por Dreyfus, 1980, p. 89).

Antes, porém, de alcançar o desenvolvimento mais elevado, é necessário satisfazer as restantes necessidades: biológicas, de segurança, de pertença, e de estima. Contudo, Maslow assumiu que poucos atingem o topo da pirâmide.

Carl Rogers, um dos mais influentes psicoterapeutas da história americana, marcou a psicologia e a psicoterapia Norte-Americanas, mas também a educação. A sua perspectiva e a sua obra foram consideradas verdadeiramente inovadoras, embora tenha sido bastante polémico, como o próprio autor explica na obra *Tornar-se pessoa*.

De acordo com Finger e Asún (2003) existem três pressupostos subjacentes ao pensamento de Rogers. Em primeiro lugar, encara o ser humano como activo e livre. Em segundo lugar, e tal como vimos em Maslow, considera que o ser humano possui uma motivação intrínseca, para o auto-desenvolvimento³⁴. Por último, considera que para este potencial se desenvolver é necessário que se criem as condições adequadas no que respeita ao ambiente.

Rogers defende que não só não pode “ensinar a outra pessoa a maneira de ensinar”, como também crê “que aquilo que se pode ensinar a outra pessoa não tem grandes consequências, como pouca ou nenhuma influência significativa tem sobre o comportamento” (1985, p. 249). Rogers afirma assim a sua crença na pessoa, enquanto sujeito central no processo de aprendizagem, destacando a importância da auto-aprendizagem: “a única coisa que se aprende de modo a influenciar significativamente o comportamento é o resultado da descoberta de si, de algo que é captado pelo indivíduo” (1985, p. 249). Está aqui implícita uma crítica e um pensamento radicalmente contrário ao pensamento behaviorista, que explica a aprendizagem pela resposta a estímulos. A este propósito, o autor desenvolve o conceito de aprendizagem significativa: “uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas” da existência do sujeito (1985, p. 263). Rogers salienta, ainda, a importância do grupo nos processos de aprendizagem, ao referir ser vantajoso aprender em grupo.

Tal como desenvolveu uma forma de terapia centrada no paciente, completamente não directiva, assim vê a aprendizagem, como um processo muito pessoal, um caminho que cada um terá que percorrer, ainda que acompanhado. A

³⁴ Segundo A. Oliveira (2005, p. 47), “a perspectiva rogeriana é muito semelhante à de Maslow, quanto às metas para que tende o desenvolvimento, se bem que Rogers tenha acentuado, de modo ímpar, a concentração no sujeito para promover o seu desenvolvimento pessoal”.

aprendizagem que Rogers considera relevante, é uma aprendizagem funcional, que “provoque modificações no comportamento” (1985, p.254).

Tendo em conta a sua experiência em psicoterapia, avança com alguns pressupostos para o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Rogers valoriza, como factor essencial, as necessidades de aprendizagem do sujeito. Ter um determinado objectivo de aprendizagem, por exemplo, um desejo de mudança, é uma condição essencial para que a aprendizagem se efectue.

O objectivo do terapeuta é ajudar o indivíduo a crescer. Tal, deverá ser conseguido através do desenvolvimento de um ambiente favorável, para o qual é necessário que ele domine determinadas competências e detenha algumas características pessoais, nomeadamente, a capacidade de abrir canais através dos quais os outros possam comunicar os seus sentimentos, a sua particular percepção do mundo.

O educador, tal como o terapeuta, deve aceitar verdadeiramente o educando e os seus sentimentos, para que possa compreendê-lo. Deve aceitá-lo como é. Para isso, deve ele próprio ser absolutamente verdadeiro e nunca manter uma atitude de fachada. Isto é, o terapeuta deve ser uma pessoa congruente (1985, p.255), tal como o educador, que deve ser uma pessoa real (1985, p.260).

Outra ideia chave de Rogers prende-se precisamente com a necessidade de facilitar o processo de aprendizagem, em detrimento do ensino. Esta é uma ideia central da educação de adultos, sendo oriunda das fortes influências humanistas. Nesse sentido, o papel do facilitador é sobretudo o de “criar as condições óptimas para o autodesenvolvimento” (Finger & Asún, 2003, p. 64).

Partindo dos contributos destes dois psicólogos, Malcolm Knowles empreende a primeira tentativa para construir uma teoria específica da Educação de Adultos e desempenhou um papel central na notoriedade da psicologia humanista, transpondo-a para o campo da educação de adultos. Finger e Asún (2003) consideram que Knowles foi “um vendedor e promotor da educação de adultos extremamente bem sucedido” (p.65), sendo considerado um fundador, por, em oposição a outras teorias da época, nomeadamente às behavioristas, ter verificado a necessidade de distinguir a educação de crianças da dos adultos, popularizando, assim, o termo andragogia, de tal modo que hoje se tornou uma disciplina académica em muitos países.

O termo andragogia foi utilizado pela primeira vez por um professor alemão, Alexander Knapp, em 1833, para descrever a teoria educativa de Platão. Knapp não

clarificou, nem inventou o termo, assim como não desenvolveu uma teoria acerca do mesmo. No entanto, justificou a andragogia como uma necessidade prática da Educação de Adultos (Reischmann, 2008). Até aí, não tendo tendo a Educação de Adultos, visibilidade social, não havia necessidade do termo.

Nos anos vinte, o termo é retomado e ganha novo fulgor, em especial quando em 1926, Lindeman o utiliza na sua obra *The meaning of adult education* (Osório, 2003). Mas, mais uma vez, o termo cai em desuso e é esquecido.

Porém, nos anos cinquenta do século passado, o conceito aparece em publicações de diversos países, mas é ainda de domínio restrito e tanto aparece num sentido mais teórico como prático (Reischmann, 2008).

Malcolm Knowles foi o primeiro autor a introduzir este conceito na literatura científica americana, por volta dos anos sessenta do século passado. Daí em diante, na Europa e na América do Norte, começa a utilizar-se este termo com mais frequência, designando os métodos, técnicas, fins e todo currículo destinado à educação integral da população adulta. Deste modo, generaliza-se rapidamente e as concepções de educação e formação de adultos, a partir de então, passam a estar estão indelevelmente marcadas pelas perspectivas andragógicas.

Em termos do vocabulário das ciências da educação, o termo surge num período caracterizado pela expansão de ofertas educativas para o público adulto, e pela procura de teorias educativas mais adequadas para este mesmo público. Nessa época, tornou-se necessário compreender as características específicas dos adultos, para que se pudesse encontrar respostas mais adequadas à educação dos mesmos. É, assim, em oposição ao modelo educativo dirigido para as crianças e adolescentes, que se constitui a andragogia, definida por Knowles (1980) como sendo a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender. Esta definição de Knowles, tem patente dois atributos essenciais: em primeiro lugar, uma concepção do sujeito da aprendizagem como auto-dirigido e autónomo; em segundo lugar, a concepção do professor como facilitador da aprendizagem (Reischmann, 2008).

Para Knowles (1980), a andragogia e a pedagogia constituem dois modelos distintos de conceber e perspectivar a educação. A pedagogia é encarada como a arte e a ciência de ensinar as crianças, uma vez que esta palavra deriva das palavras gregas *paid* (que significa criança) e *agogus* (que significa líder de); a andragogia, por sua vez, é conceptualizada como a arte e ciência de facilitar a aprendizagem dos adultos, derivada

das palavras gregas *anēr* com a conjugação *andr-* (que significam Homem, não rapaz, ou adulto)”.
O autor defende que o professor tradicional deve desempenhar o papel de facilitador, estando esta passagem associada a um aumento da responsabilidade do educando. Reflectindo as suas bases de pensamento humanista, Knowles (1980) defende que o educando tem capacidade de regular o seu processo de aprendizagem, devendo a educação ter a finalidade de promover a autonomia e a responsabilidade dos educandos na gestão das suas aprendizagens. Neste sentido, o autor advoga, fundamentalmente, a auto-direcção da aprendizagem.

E em termos mais específicos, Knowles no desenvolvimento da sua teoria parte de alguns princípios básicos (Alcoforado, 2008):

- Os adultos têm a necessidade de saber a razão por que devem envolver-se em actividades de aprendizagem;
- Os adultos convivem mal com imposições externas e sentem necessidade de serem tratados como indivíduos autodirigidos;
- Os adultos possuem experiência que deve ser valorizada em situações de aprendizagem, devendo constituir mesmo a principal base de novas aquisições;
- Os adultos estão disponíveis para aprender, quando isso lhes permite resolver problemas;
- Os factores internos, como a satisfação profissional, a auto-estima, e a qualidade de vida, são factores motivadores na aprendizagem.

Segundo a abordagem andragógica os adultos aprendem de forma mais eficaz em ambientes informais (clima de confiança, de empatia, de compreensão e de ajuda), confortáveis e através de metodologias e estratégias flexíveis; aprendem igualmente melhor quando as aprendizagens permitem a resolução de problemas do seu dia-a-dia. No entanto, estas aprendizagens devem ter como ponto de partida as experiências de vida de cada adulto. No que diz respeito ao ambiente físico, os adultos devem estar sentados em círculo ou oval, o que facilita a comunicação, uma vez que permite que todos tenham a oportunidade de expor as suas experiências, de falar, de questionar, de reflectir.

Uma das fragilidades da perspectiva de Knowles é considerar que os adultos são naturalmente autodirigidos. Segundo o autor, eles têm uma grande necessidade de serem

autodirigidos, ressentem-se facilmente de serem controlados e vêem a autodirecção como um símbolo da sua maturidade (Knowles, 1998). No entanto, as investigações têm mostrado que nem todos os adultos são autodirigidos e que, inclusivamente, a mesma pessoa pode ser mais ou menos autodirigida de acordo com o contexto (Oliveira, 2005).

Inicialmente, na sua obra *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, considerou que a andragogia era a antítese da pedagogia. Mais tarde, muda o subtítulo da edição para *From Pedagogy to Andragogy*, o que corresponde já não a uma visão dicotómica, mas à ideia de continuidade (Finger & Asún, 2003). Esta mudança de perspectiva partiu da verificação na prática que, por um lado, o modelo andragógico podia funcionar com crianças e, por outro lado, nem todos os adultos obtinham bons resultados no quadro do modelo andragógico (Oliveira, 2005). Ainda assim, continuou a defender que “o ser humano se move, tendencialmente, de um estado de dependência total, para uma autonomia crescente” (A. Oliveira, 2005, p. 112).

A finalidade da educação humanista não é a mera transmissão de conhecimentos, mas antes o desenvolvimento global do educando, em especial no domínio afectivo e emocional (saber-ser). Os educandos são encarados como motivados intrinsecamente, como indivíduos únicos, com necessidades próprias e com uma necessidade constante de aprender.

A educação humanista propõe, assim, “uma educação centrada no educando e, nesta perspectiva o educador não tem necessariamente de saber tudo, ele é encarado como um facilitador, um guia em todo o processo educativo” (Bergano, 2002, p. 85). Mais do que ser um detentor do saber, espera-se do facilitador um conjunto de capacidades e competências amplas que lhe permitam ser o guia no processo de aprendizagem.

Estas capacidades prendem-se muito com a sua capacidade de relacionamento, com a capacidade de escuta e empatia, com a capacidade de gerir grupos e fomentar um clima de confiança, respeito e segurança, em suma, com a capacidade de criar um ambiente protector. Deve permitir o desenvolvimento de uma atmosfera emocional positiva baseada na liberdade, criatividade e espontaneidade, na qual haja cooperação.

O facilitador deve ser o fomentador de uma aprendizagem activa e da aprendizagem baseada numa descoberta autónoma. Assim, poderá recorrer a trabalhos de grupo, a simulações, a trabalhos de projecto, aos métodos de discussão que, para

além de permitirem o desenvolvimento da capacidade reflexiva contribuem para o desenvolvimento de competências sociais.

Apesar de ter sido bastante influente na Educação de Adultos, e ter contribuído grandemente para a criação de um modelo específico da Educação de adultos, distinto de outras áreas da educação, Knowles não deixou de ser objecto de controvérsias e críticas.

Davenport e Davenport (1985, cit. por Merriam et al., 2007) referem que a andragogia tem sido classificada como teoria de educação de adultos, teoria de aprendizagem de adultos, teoria da tecnologia da aprendizagem dos adultos, método de educação de adultos, técnica de educação de adultos e conjunto de suposições. Num sentido idêntico, Hartree (1984, cit. por Merriam et al., 2007) considera não ser claro se Knowles apresentou uma teoria de aprendizagem ou uma teoria de ensino, nem se a aprendizagem dos adultos é diferente da aprendizagem das crianças.

Outros críticos consideram que Knowles se focou apenas nos indivíduos, esquecendo os contextos sociais e históricos. Nesta perspectiva, Knowles teve em conta sujeitos de aprendizagem, autónomos, livres e orientados para o desenvolvimento, mas esses sujeitos não foram socialmente contextualizados e não foram tidos em conta os aspectos sociais e culturais, nem as estruturas de ensino.

Grace (1996, cit. por Merriam et al., 2007) considera que a andragogia é um produto lógico dos anos sessenta, época de grandes mudanças e muito orientada para valores individuais. Do seu ponto de vista, Knowles não aprofundou os aspectos organizacionais, nem os aspectos que impedem os adultos de aprender.

Não se podendo generalizar a característica da auto-direcção na aprendizagem, nem a prevalência de motivações intrínsecas em todos os adultos, assim como não sendo pacífico aceitar a experiência como base de todo o conhecimento, uma vez que esta é sempre influenciada pelo contexto, não se pode ainda assim, desvalorizar a importância da andragogia na Educação de Adultos (Alcoforado, 2008). Na perspectiva de Finger e Asún (2003) “a andragogia, tal como a psicologia humanista, tão-somente presume que indivíduos auto-realizados conduzam automaticamente a uma sociedade melhor, isto é, a um melhor ambiente que, por sua vez, facilita a auto-realização dos indivíduos. Esta ingenuidade sociológica é certamente a maior fragilidade da andragogia” (p.70). Contudo, numa certa relativização da crítica do excessivo individualismo, é importante ter presente que um dos mais importantes pressupostos da

filosofia humanista, “é assumir responsabilidade pelos outros e trabalhar em prol da humanidade, em geral” (Elias & Merriam, 1980, p. 119, cit. por A. Oliveira, 2005, p. 46), pelo que não se entende que o ser humano alcance níveis elevados de desenvolvimento centrado em si próprio e ignorando os outros e a sociedade em que vive. Pelo contrário, as pessoas consideradas auto-realizadas manifestam elevados níveis de altruísmo e de sentido de serviço social. É, assim, importante ter uma ideia clara acerca do que é tender para a autodirecção, no quadro do pensamento humanista.

3.3.4.3. Pedagogia crítica

Segundo A. Oliveira (2004), Brookfield, Mezirow, Hammond e Collins são alguns dos autores que podemos enquadrar nesta perspectiva, na qual a aprendizagem é dirigida, sobretudo, para a mudança social. Nesta abordagem, o papel do facilitador orienta-se, especificamente para o questionamento dos valores, crenças, e pressupostos, geralmente formados durante a infância e, por isso, aceites acriticamente pelo sujeito (Simões, 2000).

Finger e Asún (2003) consideram que a Teoria Crítica é representada, pelo menos, por duas gerações de autores, relevantes para a educação. A primeira geração, compreende os intelectuais marxistas germânicos, que formam a Escola de Frankfurt e cujo objectivo inicial é perceber “como é que foi possível acontecer o facismo?” Estes autores, empreendem uma análise profunda, evitando a explicação simplista de que as “massas estariam alienadas e manipuladas” (p. 73) e questionam se não estão agora em jogo, novas formas de dominação, embora mais subtis.

Na segunda geração da Escola de Frankfurt, destacam-se Fromm, Marcuse (nos Estados Unidos da América), e Habermas. Este último autor desenvolve a Teoria da acção comunicativa (*The theory of communicative action*), que pretende ser uma “teoria racional de emancipação concebida como um processo cognitivo de consciencialização dos indivíduos que interagem socialmente” (Finger & Asún, 2003, p. 74). Nesta teoria, propõe-se “um tipo de racionalidade que se estrutura, a partir da necessidade de dominar uma linguagem comum, permitindo um diálogo baseado nos princípios da veracidade, correcção, sinceridade e inteligibilidade, entre iguais” (Habermas, 1987, cit. por Alcoforado, 2008). É a partir desta clarificação e da tomada de consciência da realidade,

que se desenvolvem os “impulsos emancipatórios colectivos, capazes de libertar os indivíduos das ideologias que os tornam dependentes dos poderes económico, político e social” (Alcoforado, 2008, p. 100). Nesta perspectiva, a pedagogia deverá assumir um papel crítico e contribuir para a emancipação.

Paulo Freire, representante da pedagogia crítica, surge como um dos nomes mais conhecidos na educação de adultos. A obra do filósofo e educador brasileiro teve um forte impacto em todo o mundo, de tal modo que hoje, dificilmente se fala de educação de adultos sem se referir Freire. Por exemplo, na quinta Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos, foi organizado um “Memorial a Freire” presidido pelo então secretário-geral da ONU, Boutros-Ghali. Freire recebeu diversos prémios e viu reconhecido o seu trabalho.

Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres, numa homenagem realizada pela *Adult Education Research Conference*, realizada em 1997, recordam-no assim (cit. por Finger & Asún, 2003, p.75):

Paulo encantou-nos com a sua ternura, a sua doçura, o seu carisma, a sua coerência, o seu empenhamento e a sua seriedade. As suas palavras e acções foram palavras e acções de luta por um mundo “menos feio, menos malvado, menos desumano” como sempre costumava dizer-nos. Sempre nos desafiou a “reinventar” o mundo, perseguir a verdade e abstermo-nos de copiar ideias. Paulo Freire deixa-nos com raízes, asas e sonhos.

Freire, com formação na área do Direito, estuda também Filosofia e Psicologia Linguística. Interessa-se pelas questões da educação, em particular pela alfabetização de adultos, “o que não pode ser desligado da situação económica, social e política da América Latina, com grandes assimetrias económicas e de poder entre as diferentes classes sociais” (Bergano, 2002, p. 95), tendo a classe social mais baixa, condições de vida duríssimas, trabalho mal pago, muitas vezes, sem condições de higiene e de segurança e, sobretudo, sem qualquer respeito pela dignidade humana.

A vida de Freire foi marcada pelos exílios a que esteve obrigado por razões políticas. Vendo-se obrigado a deixar o seu país³⁵, Freire implementou as suas ideias em

³⁵ O golpe militar de 31 de Março de 1964, que obrigou ao exílio de Freire, provocou o fim de um projecto de alfabetização sem precedentes: “o plano de acção de 1964 previa a instalação de 20 000

diferentes partes do mundo: na Europa, América Latina e África. É já na década de oitenta que regressa ao Brasil onde desenvolveu diversas actividades a nível da educação de adultos, de entre as quais, desenvolveu o projecto Movimento de educação de jovens e adultos da cidade de São Paulo, conhecido como Mova SP. Este projecto, “herdeiro da tradição do movimento da educação popular” serviu de referência para outras experiências (Gadotti, 2001, p. 32).

Segundo Finger e Asún (2003), na sua obra e no seu trabalho, podemos encontrar diversas raízes intelectuais: o humanismo católico, o Marxismo, a filosofia alemã e a teoria do desenvolvimento. Parece quase uma contradição, esta inspiração nos movimentos católicos, por um lado, e no marxismo por outro. Lugatte (2003) considera que Freire não assumiu de facto a posição comunista, nem do ponto de vista político, nem moral, nem como ideologia filosófica, no entanto, assumiu a “terminologia, a linguagem formal” (p. 42).

Freire constrói a sua teoria a partir dos trabalhos que desenvolveu com os adultos no nordeste brasileiro, nomeadamente em Angicos, onde conseguiu que adultos analfabetos lessem e escrevessem em quarenta e cinco dias.

A inovação no programa educativo de Paulo Freire passa pela sua visão muito particular de educação. Para Freire, a alfabetização não serve apenas para ler e escrever, mas para permitir que as pessoas se tornem conscientes que vivem numa situação de opressão. Deste modo, a educação tem um cunho de “libertação, de tomada de consciência, de crítica, de desalienação” (Lugatte, 2003, p. 42). Freire considera também que a educação nunca é neutra, é sempre um acto político e que a sociedade tenta passar, através da educação, um conjunto de saberes e valores, que são precisamente os saberes e valores dominantes nessa mesma sociedade. Ora, o que acontece é que deste modo se reproduz a ordem social instalada.

A educação é assim forçosamente ideológica e, então, ou está ao serviço da manutenção do estatuto social ou da mudança. Se queremos mudar, se é necessário mudar, temos de ter uma educação, que sirva não para reproduzir a ordem social, mas para fomentar a mudança. Freire sentiu necessidade de desenvolver uma educação que estivesse ao serviço dos oprimidos, feita com eles e não para eles, uma educação que

círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de adultos” (Romão, 2001, p. 128).

envolvesse verdadeiramente as pessoas, isto é, uma educação não ao serviço da dominação, mas antes uma educação ao serviço da libertação.

Lugatte (2003, p. 96) considera que esta visão freiriana assenta na ideia “do Homem como um ser que não está imerso no mundo mas que age sobre ele”, isto é, não se pode encarar o ser humano como objecto, mas sim como sujeito. Assim, à semelhança de Knowles, mas noutra quadro de referência, Freire considerava os métodos existentes no domínio da educação pouco adequados para adultos, nada inovadores ou criativos, e por isso procurou desenvolver uma pedagogia apropriada aos adultos, método no qual “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (Freire, 2008, p. 23). É nesse sentido que Freire afirma ainda que “ensinar não é transmitir conhecimentos” e que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 23).

O papel do educador, em Freire, passa assim por convidar “o iletrado a sair da apatia e de conformismo de demitido da vida, em que quase sempre se encontra” (Lugatte, 2003, p.48), ou seja, permitir que os adultos passem de uma visão “ingénua” para uma visão crítica. Trata-se de um processo de conscientização, como que um “acordar” do adulto analfabeto para a consciência de que a condição da sua vida não é uma fatalidade, mas antes fruto da acção da classe dominante.

Uma distinção importante apresentada por Freire é entre natureza e cultura. Cultura é a transformação da natureza através da acção humana. Se o barro é natureza, a jarra é cultura; se as flores no campo são natureza, um ramo de flores ajeitado numa jarra já é cultura. Ora, se assim é, a cultura não é património nem resultado da acção da classe dominante.

No trabalho com os adultos torna-se necessário descobrir o seu universo vocabular e, a partir deste, definir os temas geradores. Lugatte considera que a palavra geradora mais conhecida do método de Freire é tijolo, de tal modo que na obra *Pedagogia do oprimido* (2003), Freire relata o exemplo do aluno que construiu a frase “Tu já lê” ao usar as famílias fonéticas desta palavra geradora. Os temas geradores potenciam antes de mais a reflexão e permitem o desenvolvimento de uma perspectiva crítica, cabendo ao educador esse papel de fomentar a reflexão crítica.

Contrariamente à educação bancária, Freire valoriza antes uma educação problematizadora, capaz de fomentar a reflexão, a discussão, a dúvida e a criatividade, aspectos centrais no desenvolvimento humano, uma vez que esta perspectiva acentua o carácter inacabado da pessoa humana. Por estas características, pensamos que se trata de

uma educação que vai de encontro daquilo que geralmente se considera como facilitador da sabedoria.

3.3.4.4. Aprendizagem transformativa

Mais recentemente, surgiu no campo da Educação de Adultos a teoria da aprendizagem transformativa, representando uma nova conceptualização da aprendizagem, proposta por Jack Mezirow, como resultado da sua tese de doutoramento - *Dimensões transformativas da aprendizagem do adulto*, publicada em 1991.

Esta teoria revela-se de grande importância, precisamente, por se centrar de forma explícita na dimensão transformativa da vida dos adultos, o que tem sido indicado como um dos grandes objectivos da educação de adultos.

Finger e Asún (2003, p. 54) descrevem a teoria de Mezirow, como sendo, “sem dúvida, a mais elaborada e intelectualmente mais sólida conceptualização da aprendizagem do adulto”, indissociada da mudança social.

Mezirow (2000) reconhece diversas influências na génese da sua teoria, nomeadamente, o conceito de paradigma (tão importante no âmbito do desenvolvimento científico, segundo Thomas Kuhn), o conceito de conscientização (desenvolvido por Paulo Freire), e dos autores da Escola de Frankfurt, nomeadamente, Harbemas (que já mencionámos anteriormente).

A teoria de Mezirow tem por base uma investigação, desenvolvida a partir de 1975, sobre o retorno à universidade de oitenta e três mulheres, após um longo período de tempo. Os seus resultados evidenciaram estarem perante um processo de mudança, designado por Mezirow como aprendizagem transformativa (*transformative learning*). Estas mulheres desenvolviam uma experiência pessoal de mudança que podia inclusivamente culminar na alteração profunda do seu auto-conceito.

A aprendizagem transformativa pode ocorrer, “ou por acumulação de alterações ao nível dos esquemas de significado, ou ao nível das perspectivas de significado em resposta a um dilema desorientador que nos é imposto do exterior, como por exemplo, um processo de luto, mudanças no trabalho, ou outros” (Alcoforado, 2008, p. 101). Estes dilemas abrem caminho a um processo de aprendizagem, que passa pela reflexão pessoal, e a opção por novos procedimentos de actuação, no sentido do desempenho de

novos papéis sociais, “implicando, por isso, a aquisição de conhecimentos e competências necessárias para uma reestruturação do conceito de si e uma reintegração social, com base nas condições das novas perspectivas” (Alcoforado, 2008, p. 102).

Para Mezirow, a aprendizagem transformativa é despoletada, numa fase inicial, por um dilema desorientador (*disorienting dilemma*), ao que se seguem diversas fases, que culminam numa situação em que existe a reintegração na própria vida das novas experiências e de uma nova visão de si e dos outros (Mezirow, 2000). A aprendizagem surge assim, com uma dimensão activa e transformativa.

Os processos mentais de transformação individual que ocorrem neste processo são, então, os seguintes (Mezirow, 2000):

- 1) Um dilema desorientador decorrente dos acontecimentos da vida
- 2) Processo de auto-análise, que pode ser acompanhado por sentimentos como, o medo, a culpa ou a vergonha
- 3) Exame crítico das *assumpções*
- 4) Reconhecimento do dilema como processo partilhado
- 5) Exploração de novas opções de papéis, inter-relações e acções
- 6) Planeamento de um curso da acção
- 7) Aquisição de conhecimentos e competências que servem para implementar o plano
- 8) Experimentação de novos papéis
- 9) Construção da competência e autoconfiança nos novos papéis e relações
- 10) Reintegração na própria vida das novas experiências

Um conceito central da teoria da aprendizagem transformativa é o de *esquemas de significado*, entendidos enquanto componentes da cognição relacionados com os conhecimentos, as crenças, e os sentimentos, que se mobilizam na interpretação de uma experiência (Mezirow, 1991). Os esquemas de significado estão, assim, relacionados com a forma como interagimos, como interpretamos o que nos dizem, como interpretamos e avaliamos as situações. Ora, o que pode acontecer na vida dos adultos, é que, por vezes, os esquemas de significado se mostram inadequados face a algumas situações, podendo dar origem ao dilema desorientador, anteriormente referido.

O que se aprende em contexto escolar ou familiar, durante a infância e a adolescência, é muitas vezes insuficiente para que se possa dar respostas adequadas aos desafios da vida adulta, exigindo um processo de reflexão e de transformação.

Durante a nossa vida, interagimos com pessoas, em diversos contextos, e deparamo-nos com perspectivas, crenças, atitudes e valores, diferentes dos nossos, o que pode constituir foco de dilemas desorientadores. A forma como se lida com essas situações, difere muito de pessoa para pessoa. A maior parte destes desafios acontecem em situações informais, o que significa nesta perspectiva teórica que “é de esperar que haja pessoas pouco escolarizadas que tenham desenvolvido uma boa capacidade de reflexão crítica” (A. Oliveira, 2005, p. 128). No entanto, e isso deve ser assumido como um desafio para a Educação de Adultos, os “dilemas desorientadores podem [...] ser provocados ou integrarem programas educativos destinados, especificamente, a promover a capacidade de reflexão crítica, a trabalhar os sentimentos e a realizar aprendizagens transformativas” (p. 128).

Mezirow (1991) assume como questão essencial da Educação de Adultos, o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos adultos, que entende como um processo de avaliação crítica de grande importância para a transformação de perspectivas.

Segundo o autor, a aprendizagem transformativa “resulta em novos ou transformados esquemas de significado” (Mezirow, 1991, p.6) e “não é uma simples técnica”, mas é a própria “essência da educação de adultos, cujo objectivo é ajudar as pessoas adultas a serem mais autónomas, aprendendo a negociar com os outros os próprios valores, significados e propósitos, em vez de actuarem acriticamente” (Osório, 2003, p. 137).

Como vimos, na teoria da aprendizagem transformativa, o conceito de aprendizagem está ligado à ideia de mudança e de desenvolvimento.

Segundo Kegan, a aprendizagem não envolve apenas a mudança daquilo “que sabemos” (*what we know*), mas também do “como sabemos” (*how we know*) (p. 49). Está envolvida nesta distinção, a diferença entre uma aprendizagem meramente informativa, ou verdadeiramente transformativa.

Estas duas formas de aprendizagem são importantes, mas envolvem processos diferentes. Enquanto a aprendizagem informativa, implica a continuidade, a transformativa (*trans-form-active learning*) é potenciadora da mudança (p. 49).

A teoria da aprendizagem transformativa tem-se revelado especialmente pertinente no contexto da educação de adultos, na medida em que alia as duas dimensões que são usualmente consideradas como centrais da educação de adultos: a reflexão e a transformação, representando actualmente uma das mais interessantes “tentativas de construir uma teoria específica da educação de adultos” (Simões, 2000, p. 817). Relembramos que estas duas dimensões têm sido igualmente valorizadas, no contexto de determinadas perspectivas sobre a sabedoria.

3.3.5. Universidades seniores

Não é consensual a terminologia usada neste contexto, existindo alguma discussão acerca de qual será a designação mais adequada, ‘Universidade’, ‘Academia’ ou ‘Associação’, bem como ‘Terceira Idade’ ou ‘Sénior’. Em Portugal as designações utilizadas são diversas.

Segundo dados da Rede de Universidades da Terceira Idade (RUTIS), em Julho de 2008, existiam em Portugal dezasseis *universidades da terceira idade*, cinquenta e quatro *universidades seniores*, catorze *associações séniores* e ainda dezoito instituições que optaram por uma designação diferente³⁶, totalizando cento e duas instituições³⁷.

O movimento das universidades de terceira idade teve início em França, em 1973, na Universidade de Toulouse, através do professor Pierre Vellas, tendo como principal objectivo ocupar o tempo livre dos aposentados (Monteiro & Neto, 2008). Sete anos foram suficientes para o aparecimento de cinquenta e duas instituições congéneres em França e nos países de influência francófona.

Cachioni (1999, cit. por Monteiro & Neto, 2008) refere que a criação da primeira universidade sénior, pretendeu ir ao encontro de uma população que dispunha de tempo livre e de condições económicas.

Em Portugal, como referimos anteriormente, durante a Primeira República, foram criadas as chamadas universidades populares. Mais recentemente, considera-se que a primeira Universidade da Terceira Idade em Portugal surgiu na década de setenta e o número não mais parou de aumentar, num movimento inicialmente lento, mas que se foi acentuado nos últimos anos. Para exemplificar, e segundo dados da RUTIS, antes do início da década de oitenta, existiam, apenas quatro universidades seniores. Entre os

³⁶ www.rutis.org, consultado a 10 de Abril de 2010.

³⁷ Neste trabalho optamos pela designação de Universidade Sénior, por nos parecer a mais consensual.

anos de 1981 e 1985, são fundadas mais duas universidades seniores, sendo a partir de 1996 que a expansão se começa a dar, de forma mais clara. De 2004 a 2008 criam-se quarenta e nove universidades seniores em Portugal.

Do nosso ponto de vista, esta expansão mais acentuada, a partir dos anos noventa, estará relacionada como dois factores principais. Em primeiro lugar, não pode ser desligada das transformações demográficas, já aqui referidas. Em segundo lugar, pensamos que a maior atenção dada à educação ao longo da vida, pode ter tido reflexos no aumento do número deste tipo de universidades³⁸. Em Portugal, as universidades seniores trabalham à margem do sistema regular de ensino e mantêm-se fiéis aos princípios da educação não formal. O Ministério da Educação permite que utilizem o termo “Universidade”, desde que não certifiquem os alunos.

Foi o engenheiro civil Herberto Miranda foi o responsável pela criação da primeira Universidade da Terceira Idade, em Portugal (Velo, 2007). O facto de ter exercido a sua actividade profissional em África, terá tido influência na criação deste projecto, designadamente, devido ao papel dos idosos e ao estatuto social que estes mantinham nas sociedades africanas. Era uma imagem de prestígio, que Miranda pensou ser importante, desenvolver em Portugal.

A sua passagem por Paris, onde travou conhecimento com Vellas, terá sido essencial para a génese do projecto. Nas palavras do próprio Miranda, “em face de tal movimento e observando o meu bairro, não podia ficar queado” (1998, p. 6, cit. por Velo, 2007, p. 276).

Num seminário realizado em 1978, que teve o objectivo de discutir e de reflectir sobre os objectivos da primeira universidade da terceira idade em Portugal, Miranda referiu que se trata de “uma universidade de valorização cultural e coordenadora de conhecimentos – e não um centro de assistência social” (1988, p. 153, cit. por Velo, 2007, p. 274). Vellas foi um dos oradores deste seminário e defendeu o retardamento do envelhecimento como um argumento importante na defesa das universidades da terceira idade (Velo, 2007).

As universidades seniores, para além da ocupação dos tempos livres dos idosos, com actividades culturais e educativas, apresentam diversas vantagens: permitem a integração na sociedade da população sénior, fomentam a aprendizagem ao longo da vida, permitem a transmissão e aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de

³⁸ Em 1996 comemorou-se o Ano Europeu para a Educação e Formação ao Longo da Vida.

actividades desportivas e favorecem a auto-estima dos seniores. Podem ser também uma estratégia para reforçar competências sociais e favorecer as relações inter-geracionais.

Nestas universidades, há a preocupação de realizar aprendizagens, mas o convívio e a diversão constituem-se também em objectivos, no sentido de contribuir para a valorização da cultura e melhoria da qualidade de vida dos adultos de idade mais avançada. Estas instituições permitem, ainda, que os idosos se mantenham activos, ao participarem em actividades educativas, surgindo como uma importante alavanca para o bem-estar e para a velhice saudável e bem sucedida.

Relativamente à oferta, pode dizer-se que, entre as diversas possibilidades existentes, os seniores podem escolher cursos livres, sobretudo na área das humanidades, da sociologia, das línguas estrangeiras, da informática, da leitura e escrita criativas, da saúde e das artes. De um modo geral, dispõem também de actividades como ginástica, natação, teatro, canto coral, música e trabalhos manuais ou labores. As viagens de estudo no país ou no estrangeiro constituem igualmente objecto de possível oferta. A nível dos alunos, é comum a diversidade de níveis de escolaridade, havendo desde licenciados a indivíduos com a antiga 4ª classe (Pinto, 2006).

Tendo em conta as perspectivas sobre o desenvolvimento co-extensivo ao ciclo de vida, pensamos que as universidades seniores têm um importante papel a desenvolver. O idoso pode ser educado para progredir cada vez mais na sabedoria, mas também são necessárias as oportunidades, para que os seniores possam ensinar os mais novos!

Conclusão

Ao longo deste capítulo reflectimos acerca do ciclo de vida, como um processo de desenvolvimento. Verificamos, contudo, que o conceito de desenvolvimento co-extensivo ao ciclo de vida, sendo actualmente uma corrente dominante na Psicologia, não corresponde à usual visão do senso comum, que leva a que todos queiram viver muito, mas ninguém queira envelhecer! Mas, verificamos também que a aproximação à velhice não reduz as capacidades humanas e não é impeditivo de um estilo de vida activo e saudável, porque, afinal, o envelhecimento é um processo natural e não é uma doença.

No quadro do envelhecimento demográfico, à escala mundial, os adultos de idade avançada, muitos deles vítimas de marginalização e exclusão, merecem maior atenção da sociedade civil e política. É importante que estes adultos participem e assumam novos papéis, desafiando os estereótipos vigentes. E a Educação pode ser a alavanca necessária para empreender a mudança, contribuindo para novo olhar na forma como em geral se perspectiva o adulto de idade avançada, mas, igualmente, na forma como ele próprio se olha a si mesmo.

Apesar da quarta Conferência Internacional de Educação de Adultos, considerar os idosos como um grupo com necessidades educativas particulares, notámos, no entanto, que quando se fala de educação de adultos, os mais velhos, nomeadamente os reformados, não são considerados. Em tempos áureos da aprendizagem ao longo da vida, como vimos, um conceito instrumental, que tem subjacente a lógica do mercado e da empregabilidade, pouca atenção tem sido dedicada a este grupo etário, que por já ter saído do mercado de trabalho, foge desta lógica economicista.

No entanto, assumimos a Educação como condição indispensável para permitir ao idoso viver e acompanhar um mundo em permanente mudança, não apenas como espectador, mas como sujeito activo e interventivo, e como estratégia essencial, na promoção da qualidade de vida, nesta faixa etária. Não se pense, contudo, que os ganhos são só para estes adultos, antes o serão para toda a sociedade.

E, a este nível, as universidades seniores têm tido um papel de grande relevância. Com origem em França, o movimento surgiu com o objectivo de ocupar o tempo livre dos aposentados, mas, o seu contributo é mais rico, uma vez que estas instituições têm vindo a desempenhar um importante papel, em prol de uma velhice saudável, ao permitirem que os seus alunos se mantenham intelectualmente activos. Pensamos que podem igualmente dar um contributo, no sentido de promover a sabedoria nos idosos, levando-os a agir cada vez mais de forma sábia.

Capítulo II - A sabedoria: Conceitos, modelos e investigação

Introdução

Neste segundo capítulo centramo-nos na temática principal do nosso estudo: a sabedoria. Pretendemos em primeiro lugar, explicar o(s) sentido(s) da sabedoria, numa perspectiva histórica, filosófica e religiosa e em, segundo lugar, dar conta das principais linhas de investigação desenvolvidas em torno do sabedoria.

A sabedoria é um tema universal, presente ao longo dos séculos e em todas as culturas, surgindo sempre como um ideal a ser atingido. A chamada literatura da sabedoria é extensa e surge nos mais diversos contextos, desde a Mesopotâmia, berço da civilização suméria até à civilização actual; no ocidente, como no oriente; e na religião como na filosofia.

Encarada como um constructo complexo, característico de níveis de desenvolvimento particularmente elevados, a sabedoria passou a interessar à Psicologia, a partir dos anos oitenta do século XX, no âmbito do paradigma *life span*, surgindo sobretudo como um ganho decorrente da idade. A abordagem científica do tema, ainda que recente, tem sido profícua, constituindo a obra de Sternberg *Wisdom: It's nature, origins and development*, publicada em 1990, um importante marco na abordagem empírica do construto. Os diferentes investigadores têm optado por perspectivas diversas, ora valorizando os aspectos cognitivos da sabedoria, ora os afectivos, ou ainda, acentuando ambos.

Nas investigações sobre a sabedoria, distinguem-se ainda dois grandes grupos: as teorias implícitas e as teorias explícitas. Enquanto as primeiras, partem de abordagens populares, procurando saber de que forma as pessoas sábias são caracterizadas correntemente, as segundas pretendem medir o nível de sabedoria dos sujeitos.

Neste segundo grupo, tem-se particularmente as investigações de Ardelt, que propõe uma visão holística do conceito de sabedoria, integrando aspectos cognitivos, reflexivos e afectivos (Ardelt, 1997).

No grupo das teorias explícitas, destacam-se, ainda, as investigações desenvolvidas no *Max Plank Institute for Human Development*, por Baltes e colaboradores e que têm sido considerados os estudos mais sistemáticos realizados sobre o tema (Marchand, 2005b).

Por último, neste capítulo, não poderíamos deixar de focar três aspectos que nos pareceram particularmente relevantes para esta investigação. Antes de mais, a relação

entre a sabedoria e a idade que, nos parece ainda não estar suficientemente esclarecida, apesar da idade, ser correntemente considerada um factor promotor da sabedoria.

Segue-se a relação entre a sabedoria e a espiritualidade, e que nos interessa, na medida em que a espiritualidade tem sido apontada como um ganho decorrente da idade, cujos estádios mais elevados apresentam aspectos comuns aos que alguns autores conceptualizam no âmbito da sabedoria (Marchand, 2005b). Por último, e lembrando que os objectivos desta pesquisa são de âmbito educativo, considerámos pertinente deter a nossa atenção nos ambientes promotores de sabedoria.

1. Sabedoria: o conceito na tradição histórica, filosófica e religiosa

Embora a sabedoria se expresse de forma distinta consoante o tempo, a cultura ou as gerações, é um tema universal, com significado ‘trans-histórico’, ‘trans-cultural’ (Baltes, 2004) e ‘transdisciplinar’ (Baltes, Glück & Kunzmann, 2002).

Não se trata, assim, de uma moda, ou de um novo conceito que tenha sido originado pelo actual desenvolvimento científico e tecnológico. Pelo contrário, o seu estudo é uma questão antiga, que tem interessado às “mais diversas tradições culturais, religiosas e filosóficas” (Alves, 2007, p.290), estando presente nos clássicos Gregos e Romanos, em escritos da Mesopotâmia e do Antigo Egipto (Baltes, 2004).

No mundo ocidental, a sabedoria não tem sido descurada pela religião (no Antigo e no Novo Testamento), mas também está presente nas expressões populares ou na chamada sabedoria popular, na qual se destacam os contos e os provérbios populares, forma usual de transmissão oral de saberes. No caso da cultura oriental, a sabedoria tem assumido igualmente um papel de relevo ao longo dos séculos, quer no pensamento Budista e Taoista, quer nos escritos de Confúcio, e na espiritualidade Hinduísta (Alves, 2009; Baltes, 2004).

Segundo Birren e Svensson (2005), entre os vales dos rios Tigre e Eufrates, área conhecida como Mesopotâmia, actual Iraque, e berço da civilização suméria, encontram-se os mais antigos exemplos de ‘literatura relativa à sabedoria’, que datam de há mais de 5000 anos. No mesmo sentido aponta J. Oliveira (2005), que, tendo em conta dados da Enciclopédia Britânica, verifica encontrarem-se referências à sabedoria e aos sábios em escritos egípcios datando de 3000 anos a.C.. Parece não restarem grandes

dúvidas a respeito do interesse suscitado pelo tema, desde a Antiguidade. Segundo Alves (2009), as referências deixadas pela civilização egípcia, acerca da sabedoria, são referências de carácter prático e instrutivo. Em documentos como *The Instruction of Ptahhotep*, são enfatizadas virtudes como a paciência, a honestidade, o autocontrolo e a justiça, consideradas essenciais para relações humanas harmoniosas (Takahashi & Overton, 2005).

Neste sentido, e nesta mesma civilização, a pessoa sábia é descrita como “senhora de si, um membro eficiente da comunidade” (Alves, 2009, p. 40).

Explorando um pouco mais o significado do conceito, sabemos que na antiguidade a sabedoria era encarada como estando essencialmente reservada aos seres divinos, pelo que, embora adorada, era perspectivada como permanecendo distante do alcance dos mortais, até ser secularizada pelos filósofos gregos Sócrates, Platão e Aristóteles (Baltes & Smith, 2008).

Na Grécia Antiga a sabedoria era, assim, vista como uma virtude intelectual e como um meio dos indivíduos e das comunidades viverem bem, apesar das incertezas (Baltes & Smith, 2008).

Sócrates não deixou documentos escritos. No entanto, as suas ideias prevalecem até hoje, através do registo dos diálogos socráticos, por Platão, seu discípulo. O *método socrático*, como é do conhecimento geral, caracteriza-se pelo questionamento e interpelação. Era através das perguntas que Sócrates mostrava como aqueles que julgavam saber, afinal não sabiam. O filósofo, que reconhecia a sua própria ignorância, é ele próprio a “imagem da pessoa sábia e o seu fervor moral para com a *saúde da alma*, marcou em definitivo a filosofia ocidental” (Alves, 2009, p. 57).

Para Sócrates, a pessoa sábia não é aquela que procura a sabedoria, mas “os *amantes* da sabedoria estão algures entre o sábio e o ignorante” (Birren & Svensson, 2005, p. 5).

Este filósofo defende uma firme relação entre a mente e a virtude, na condução da vida e advoga que o conhecimento regula o comportamento humano, de modo que, quem conhecer o bem, pratica o bem, ou seja, “ninguém que realmente conheça o bem e a verdade pode agir contra os mesmos” (Fritz, 1984, p. 253, cit. por Baltes, 2004, p. 84). É a ignorância, é o desconhecimento, que leva a agir erradamente. Na perspectiva socrática, como facilmente se deduz, a sabedoria está sobretudo relacionada com a

nobreza de carácter. Sócrates distinguiu também os conceitos de sabedoria e conhecimento, sendo a marca da sabedoria, não tanto o saber, mas a busca da verdade.

Nos Diálogos de Platão, a sabedoria é encarada como *sophia*, uma dádiva especial para os filósofos e para os que se dedicam à reflexão e à contemplação e que se distingue da sabedoria como *phronesis*, uma sabedoria de carácter prático, e que deve estar presente nos responsáveis pelas leis e pelo governo (J. Oliveira, 2005; Robinson, 1990).

Na perspectiva platónica, a sabedoria prática dos negócios, é insignificante. Para Platão, o sábio não se preocupa com estas questões, em particular, mas busca incessantemente, o Bem. A sabedoria é encarada como “o conhecimento do Bem absoluto” (Alves, 2009, p. 58).

À semelhança de Sócrates, Aristóteles considera que a marca da sabedoria é o carácter e que este é revelado por escolhas conscientes e pelas disposições. A cólera, por exemplo, é uma emoção natural que inclusivamente desempenha um papel importante na sobrevivência das espécies e que tanto pode ser positiva (como quando alguém se encoleriza contra uma injustiça) como negativa (quando alguém se encoleriza porque o outro é mais rico). A emoção é a mesma (*pathos*) mas a disposição (*hexis*) é diferente. Ser sábio supõe fazer escolhas no sentido de agir correctamente. Não se trata apenas de um acumular de conhecimento, mas de uma capacidade de reflectir e de agir pelo bem (Robinson, 1990).

Aristóteles distingue cinco vias através das quais a verdade pode ser obtida: arte, conhecimento científico, sabedoria prática (*phronesis*), sabedoria (*sophia*) e razão intuitiva (Osbeck & Robinson, 2005). Contudo, segundo Birren e Svensson (2005), a mais perfeita forma de conhecimento, é a sabedoria.

Na cultura ocidental, em grande parte em consequência do pensamento filosófico dos autores que acabámos de ver, a sabedoria passa pela “harmonia entre a fé e a razão, resultando desta unidade uma ética ultra-terrena e transcendente, em que o fim último do homem aparece como sendo o próprio Absoluto” (Blanshard, 1967, cit. in Alves, 2009, p.63). Trata-se, segundo este último autor, de uma concepção que perdurou no Ocidente, durante largos séculos.

Durante a Idade Média, destaca-se o pensamento de São Tomás de Aquino, que reafirma o “carácter especulativo-contemplativo da sabedoria” (Alves, 2009, p. 64).

A árvore da sabedoria, uma famosa peça de arte da Idade Média, representava nos seus ramos, as sete artes liberais (astronomia, geometria, música, aritmética, gramática, retórica e dialéctica) e no seu topo, a sabedoria. A junção das artes liberais, num todo coerente, resultava na sabedoria (Baltes & Smith, 1990).

René Descartes encara a sabedoria, como “o conhecimento perfeito de todas as coisas que o homem podia conhecer”. Espinosa defende que a sabedoria consiste “em aceitar o mundo e os afectos que condimentam a vida; passa pela capacidade de criação real, inserida no mundo; implica a aceitação da ‘necessidade’ do real, em detrimento do imaginário” e Leibniz compreende a sabedoria como “perfeito conhecimento dos princípios de todas as coisas e a arte de os aplicar” (Alves, 2009, p. 65).

É com o Iluminismo do século XVIII, que a ligação da Sabedoria a Deus, é substituída pela ligação à razão.

A sabedoria assume também um papel central nas religiões, nomeadamente, para o Cristianismo. No Antigo Testamento, aparece personificada, quase sempre como sinónimo de Deus, e no Novo Testamento surge como característica de Jesus (Alves, 2007, 2009).

Na cultura do povo hebreu, expressa nos textos do Antigo Testamento, a sabedoria assume-se como uma importante componente da religião e da cultura israelita e surge no Antigo Testamento como a “fonte e a força que educa os indivíduos nas virtudes que permitem desfrutar, em absoluto, do dom da vida” (Alves, 2009, p.68).

Os cinco livros sapienciais, Livro dos Provérbios, Job, Eclesiastes, Eclesiástico e Livro da Sabedoria, “agrupam uma sabedoria de séculos, resultante de muita meditação e reflexão sobre a experiência concreta da vida, apelando a uma aprendizagem pelo exemplo e pelo testemunho, e não pela acumulação de conhecimentos: a sabedoria é necessária à vida boa” (Alves, 2009, p.69).

No Livro da Sabedoria está claramente expressa a ideia de que é a sabedoria “que leva a Deus” (Alves, 2009, p. 73).

No Novo Testamento, o conceito de sabedoria permanece relacionado com a moralidade e com o agir correctamente. A sabedoria aparece personificada na imagem de Jesus, que quando prega, utiliza uma linguagem sapiencial (Alves, 2009), dando lições e conselhos, muitas vezes recorrendo a parábolas.

As características da sabedoria que sobressaem nas tradições asiática, africana e ocidental, são resumidas por Baltes e colaboradores (2002), em resultado de diversos estudos históricos previamente realizados (Baltes, 1993; Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 2000), nas seguintes sete:

- 1) A sabedoria respeita às importantes e difíceis questões sobre as estratégias de condução da vida;
- 2) A sabedoria inclui conhecimento acerca dos limites do conhecimento e das incertezas do mundo;
- 3) A sabedoria representa verdadeiramente um nível superior de conhecimento, julgamento e aconselhamento;
- 4) A sabedoria constitui conhecimento com alcance extraordinário, profundidade, dimensão e equilíbrio;
- 5) A sabedoria envolve uma perfeita sinergia da mente e do carácter, uma perfeita orquestração do conhecimento e da virtude;
- 6) A sabedoria representa conhecimento usado em prol do bem e do bem-estar próprio e de outros;
- 7) A sabedoria é difícil de definir, mas é facilmente reconhecida quando manifestada (p. 330).

Depois de termos feito uma rápida síntese sobre a sabedoria na tradição histórica, filosófica e religiosa, podemos ver que se trata de um tema que assume uma grande centralidade, em cada um destes contextos. Entre as diferentes concepções referidas, destaca-se uma diferença significativa entre as concepções filosófica e a religiosa. Do ponto de vista da filosofia, a sabedoria é encarada como uma tarefa individual, em que cada pessoa é orientada para a sua própria perfeição. Já, na perspectiva religiosa, a sabedoria é do domínio do Divino. Contudo, em todas as concepções referidas, a sabedoria é descrita como uma forma de ser, mais do domínio prático do que teórico, altamente desejada e que revela níveis de conhecimento difíceis de alcançar.

2. A sabedoria na perspectiva da Psicologia

2.1. Definições

“Para entender, é preciso esquecer quase tudo o que sabemos. A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentam em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito que são” (Alves, 2001, p.7, cit. por Lima, 2004b, p. 113).

“De acordo com Confúcio aprendemos a ser sábios através de três métodos: ‘através da reflexão, que é o mais nobre; através da imitação, que é o mais fácil; e através da maturidade, que é o mais amargo’ (Lima, 2004b, p. 61).

Da sabedoria falaram, ao longo dos séculos, como vimos no ponto anterior, filósofos e teólogos, não sendo considerada objecto de estudo científico. Só recentemente, com a ênfase atribuída à perspectiva positiva sobre o desenvolvimento humano, é que entrou no vocabulário da Psicologia e passou a ser seu objecto de investigação.

Foi já nos anos vinte do século passado que Stanley Hall, primeiro Presidente da *American Psychological Association* (APA), abordou o tema e tentou desenvolver um modelo de sabedoria nos idosos (J. Oliveira, 2004). Hall associou a sabedoria à emergência de uma “atitude meditativa, calma e de imparcialidade, com o desejo de se extrair lições morais” (Maud, 1997, p. 28).

No entanto, nessa época, o tema não parece ter suscitado muito interesse, mesmo a nível da Psicologia. A viragem deu-se apenas a partir dos anos oitenta do século passado, quando passou a ser estudado pela Psicologia, na perspectiva do desenvolvimento co-extensivo à duração da vida. O movimento do *life span* considera que avançar em idade, não é necessariamente sinónimo de declínio. Pelo contrário, o desenvolvimento acompanha todo o ciclo de vida e, em todas as idades, podemos otimizar as nossas capacidades e potencialidades.

Segundo Marchand (2005b), os primeiros estudos sobre a sabedoria eram bastante prudentes. Maud (1997) refere-nos que diversos investigadores consideraram o tema como “inabordável e inexplicável pela análise científica” (p. 28). O próprio Sternberg (1990a, p.3) considerou que o estudo da sabedoria era de extrema complexidade e dificuldade e que “para ser inteira e completamente compreendida,

requeria, provavelmente, mais sabedoria do que qualquer um de nós tem”. No mesmo sentido, Baltes (1994) reconheceu que a sabedoria é um conceito rico e de variados sentidos, e que a sua definição, enquanto constructo científico, não era fácil. A mesma posição assumiram Wink e Helson (1997, p. 11, cit. por Trowbridge, 2005, p. 61), ao referirem que “a sabedoria é um constructo complexo, multifacetado, difícil de estudar empiricamente”.

Em termos da sua compreensão popular, não parece levantar grandes hesitações, pois Takahashi e Masami (2005) notaram que quando solicitaram a estudantes que nomeassem pessoas sábias, eles fizeram-no sem dificuldade, indicando pessoas, quer do seu círculo pessoal, quer figuras históricas como Sócrates, Confúcio, Mahatma Gandhi e Nelson Mandela. Estes estudantes mostravam, ainda, ter uma ideia clara acerca do que consideravam ser a pessoa sábia. No entanto, repararam os autores, os investigadores têm mostrado dificuldades em encontrar uma definição consensual do conceito de sabedoria.

Takahashi e Masami (2005) avançam duas explicações para o fenómeno. A sabedoria é um conceito milenar, adoptado por diferentes culturas, mas relegado sobretudo para a esfera religiosa e filosófica, ficando fora do campo científico. O neopositivismo, que perdurou nas ciências sociais e a visão negativa sobre o envelhecimento que permaneceu em muitas sociedades, conjugados com uma associação histórica, entre o envelhecimento e a sabedoria, eram encarados como um paradoxo, excluindo-se o tema do campo científico.

Contudo, apesar de todas as questões levantadas, a sabedoria passou a ser estudada, por um conjunto muito diverso de investigadores, que tem desenvolvido várias conceptualizações e seguido linhas de investigação bastante diferentes.

A sabedoria é concebida como “arte existencial” (Marchand, 1994). Mais do que centrada no domínio cognitivo, é muito mais do foro do saber ser e do saber estar, pressupondo altruísmo e humanidade. Como nos diz Maud (1997) “antes de ser uma questão científica, é uma questão humana” sendo encarada como “um processo de perfeito julgamento a ser almejado e tem sido exemplificada pelos julgamentos do Rei Salomão, por produtos orais e escritos, como os provérbios e por vários textos literários e religiosos” (p. 22).

Kramer (1990) considera que a sabedoria é um conceito complexo e amplo que engloba dimensões cognitiva, afectiva (descentração e empatia) e conativa.

Segundo Alves (2009), a sabedoria “é algo de cognitivo arreigado com o afectivo”, “envolvendo a interpretação e o sentir da realidade e não apenas a sua descrição”, e aparecendo “como guia da nossa conduta para vivermos uma vida justa e boa” (p. 90).

A sabedoria é encarada como sendo qualitativamente diferente de outras formas de inteligência, incidindo sobre “problemas particularmente complexos e deficientemente estruturados, de natureza interpessoal e intrapessoal” (Marchand, 2005a, p. 136). É perspectivada como uma qualidade desejada e admirada, como “algo muito estimável” (Alves, 2009, p. 90), uma marca especial e de excelência, difícil de definir, não só relacionada com a inteligência, mas com uma forte e indispensável dimensão ética e moral.

A sabedoria é, assim, uma virtude, uma força humana, “uma qualidade do Ser, uma potência interior, uma força de alma cujo traço dominante é a serenidade. Ela é a potência que se manifesta através da abertura ao mundo, uma disponibilidade aos outros e uma bondade excepcional” (Alves, 2007, p.290), que nos torna pessoas melhores para nós e para os outros.

É uma qualidade que pressupõe abertura ao outro, verdadeiro interesse e disponibilidade pelo outro, respeito pela diferença, aceitação do outro enquanto fonte de aprendizagem, mas supõe igualmente auto-conhecimento e uma relação positiva consigo mesmo. Para além disso, aparece sempre relacionada com um “tipo de conhecimento, habitualmente direccionado para realidades amplas, tais como a natureza humana, o lugar e o sentido do ser humano no cosmos” (Alves, 2009, p. 90).

Para Kekes (1988, p. 145, cit. por Baltes & Smith, 2008, p. 56) “sabedoria é como o amor, a inteligência e a honestidade [...] o oposto da sabedoria é a insensatez, universalmente reconhecida como sendo um defeito”.

Segundo Baltes (2004, p. 20), a sabedoria representa “a sinergia perfeita entre a mente e o carácter, a orquestração perfeita entre o conhecimento e a virtude, reflectindo a visão de que é mais do que conhecimento ‘cognitivo’. Para a sabedoria emergir é necessário que os atributos cognitivos, sociais e motivacionais convirjam e formem um todo de excelência extraordinária”.

Para Baltes e Staudinger (2000), a sabedoria é “a jóia e o cume da evolução cultural e da ontogénese humana” (p.132), sendo encarada como o “objectivo ideal do desenvolvimento humano (Marchand, 2005b, p. 52). Tendo em conta que representa a excelência do desenvolvimento humano, segundo Staudinger (1994, p. 6, cit. por

Marchand, 2005b, p. 52), “é descrita na literatura como um ideal em relação ao qual a pessoa ou a sociedade se pode empenhar, mais do que alcançar”.

É assim descrita, tanto pelo senso comum, como pelas investigações científicas, como uma qualidade rara e excepcional. Segundo Jordan (2005), é encarada como “raro dom” (p. 163).

Para Sternberg (1990) a sabedoria é perspectivada como o elemento que confere humanidade e universalidade à pessoa e expressa-se na capacidade de equilibrar interesses próprios, dos outros e da comunidade, conseguindo assim uma visão mais integrada e de procura do bem comum.

Segundo advogam diversos autores, a sabedoria está também relacionada com a espiritualidade e com a capacidade de dar um maior sentido à vida. Vários estudos indicam uma correlação positiva entre sabedoria, espiritualidade e religiosidade (Oliveira, 2006). Alguns autores, referindo-se à sabedoria dos idosos (Joenson & Magnusson, 2002, cit. por Alves, 2009, p. 109) falam de gerotranscendência, que se refere à “alteração natural da consciência, que passa de uma incidência mais racional e materialista, em direcção à velhice onde predomina a sabedoria”. Tornstam (s.d.), sociólogo sueco e professor na Universidade de Upsala, defende o mesmo ponto de vista, entendendo a gerotranscendência como o estágio final de uma possível progressão natural para o amadurecimento e sabedoria.

Sendo encarada como um ideal a ser atingido, a sabedoria é útil em diversas situações, nomeadamente quando é necessário tomar decisões, em situações complexas e mal estruturadas, quando é necessário ajudar e aconselhar, ou gerir questões individuais e colectivas. Apesar de só recentemente ter começado a ser considerada objecto científico, tem sido abordada a partir de diferentes perspectivas, como vamos ver de seguida.

2.2. Diferentes concepções sobre a sabedoria

A temática da sabedoria, sendo, como vimos, relativamente recente no campo científico, tem suscitado o interesse de diferentes investigadores, tendo vindo a desenvolver-se, sobre o tema, diferentes perspectivas.

No âmbito destas últimas, interessa distinguir aquelas que atribuem maior importância aos aspectos cognitivos e aquelas que valorizam, quer os aspectos cognitivos, quer os aspectos afectivos (J. Oliveira, 2005; Marchand 2005, a, b).

2.2.1. Concepções mais centradas na cognição

De entre as perspectivas que valorizam mais a cognição destacam-se as de Sternberg, Meacham, Kitchenner e King, e Baltes e colaboradores do *Max Planck Institute for Human Development and Education* de Berlim. Faremos, de seguida, uma breve revisão das mesmas, pela ordem referida.

2.2.1.1. A teoria equilibrada de sabedoria de Sternberg

Sternberg, autor bem conhecido no âmbito da inteligência, destaca-se nos estudos sobre a sabedoria. Em 1990, publicou uma obra pioneira sobre o tema, intitulada *Wisdom: Its nature, origins, and development*, na qual apresentou não só o resultado das investigações por ele conduzidas, como reuniu ainda artigos de diversos especialistas.

Enfatizando os aspectos cognitivos da sabedoria, Sternberg defende que ela pressupõe um estilo metacognitivo, que dá, aos sábios, a noção de que o seu conhecimento é limitado, isto é, a ideia de que “ninguém sabe tudo” (Marchand, 2005a, p. 138). Os sujeitos sábios, segundo o autor, apreciam a ambiguidade e encaram-na como fazendo parte da vida.

De acordo com o modelo de Sternberg, a sagacidade apresenta-se como a principal característica da sabedoria, sendo o que de facto a distingue, quer da criatividade, quer da inteligência. Tal atributo é caracterizado pelas competências cognitivas, mas também por competências comportamentais e relacionais. Assim, o indivíduo sagaz compreende de modo profundo os outros e os seus problemas, aceita opiniões diferentes, tem consciência de que aprende de forma contínua com os outros e é verdadeiramente interessado nas pessoas (Marchand, 2005a, 2005b).

Concebe-se que a sabedoria requer conhecimento, mas trata-se de um conhecimento informal, muito provavelmente obtido na escola da vida. Deter muitos conhecimentos, ser uma “enciclopédia andante” não é garantia de um conhecimento

verdadeiramente sábio (2001). A sabedoria requer também um pensamento analítico, não o tipo de pensamento desenvolvido na escola, mas um pensamento direccionado para a resolução de dilemas do mundo real (Sternberg, 2001). Trata-se de um conhecimento de tipo processual, muito relacionado com a consecução de objectivos e claramente adquirido pelas experiências de vida (Alves, 2009).

O pensamento sábio pressupõe a identificação de problemas, a formulação de estratégias para os resolver, a utilização de recursos que permitam resolver o problema e a verificação do sucesso da solução. Tratam-se de acções, comuns a muitos tipos de situações e até a outros tipos de pensamentos não sábio. O que faz a distinção da sabedoria é o balanceamento feito entre os diferentes interesses e a acção pelo bem comum (Sternberg, 2001).

Sternberg (2001) defende que, ao falarmos de sabedoria, não estamos a ter em conta respostas certas e objectivas. Estamos sim, a referir-nos a uma inteligência prática, reflexiva e a soluções que se baseiam na procura do bem comum.

O autor apresentou, ainda, uma nova perspectiva sobre a sabedoria, denominada Teoria Equilibrada de Sabedoria (*the balance theory of wisdom*). Nesta perspectiva, a sabedoria é definida pela utilização de conhecimento tácito e explícito, mediado por valores, com vista à realização de um bem comum, graças ao balanceamento entre interesses intrapessoais, interpessoais e extrapessoais, imediatos ou de curto prazo, bem como interesses a longo termo (Sternberg, 2001). O conceito central é o conhecimento tácito, um aspecto da inteligência prática. Para este especialista, a sabedoria é uma inteligência prática, mas que não é meramente aplicada para benefício do próprio: “a sabedoria não diz respeito a maximizarmos os nossos próprios interesses” (Sternberg, 2005, p. 344), supõe igualmente o respeito pelos interesses dos outros.

Este equilíbrio entre os interesses, nem sempre está presente, tratando-se neste caso de insensatez. Segundo Sternberg a insensatez diz respeito a um “desequilíbrio nestes elementos” (Sternberg, 2005, p. 345).

O autor defende que a sabedoria, dada a sua importância, deve ser ensinada nas escolas, uma vez que reconhece que esta última, está sobretudo direccionada para o desenvolvimento da memória, e de competências analíticas, necessárias para a vida escolar e para o sucesso na vida profissional, mas claramente insuficiente como forma de preparação para uma vida equilibrada. Segundo Sternberg (2001), “o conhecimento pode ser usado, quer para o bem, quer para o mal, devendo as escolas ajudar os alunos a

usá-lo para o bem e não para o mal” (p. 227). Para o autor, mais importante do que ensinar o que pensar, é ensinar como pensar.

Nesse sentido, Sternberg formulou dezasseis princípios para o ensino da sabedoria, que passam pela leitura de autores clássicos da filosofia e da literatura, pela reflexão sobre escritos de pessoas consideradas sábias, pelas discussões em grupo sobre as leituras realizadas, pelo encorajamento dos estudantes a desenvolver o pensamento crítico e o pensamento dialéctico, a trabalhar para o bem comum, e a distinguir os seus próprios interesses, dos interesses dos outros, entre outros (2001).

Esta última posição de Sternberg não é pacífica e tem sido alvo de diversas críticas, nomeadamente, as endereçadas por Paris (2001), que considera que a teoria de Sternberg se baseia em investigações realizadas com adultos e que por isso não há provas de que seja útil ou possível ensinar sabedoria na escola. Paris defende que se trata de uma teoria vaga e inconclusiva. Sternberg (2001), por sua vez, contrapõe, e defende que ensinar sabedoria nas escolas é o mais sábio que se pode fazer.

Sternberg defende ainda que, por vezes, as pessoas consideradas inteligentes e com conhecimentos estão susceptíveis a cair em algumas falácias. Nas suas palavras, “as pessoas podem ser inteligentes, mas não serem sábias” (Sternberg, 2009, p. 1042).

Reportando-se a diversos exemplos, em diferentes áreas da sociedade, de pessoas que sendo inteligentes, são também insensatas, o autor refere o caso, no campo político, do antigo Presidente dos Estados Unidos da América, Bill Clinton e do seu envolvimento com Mónica Lewinsky. Nesta situação, Sternberg considera que Clinton colocou os seus próprios interesses, à frente dos interesses da sua esposa, da sua família e do país, que pensou nos benefícios obtidos no curto prazo e esqueceu as consequências a longo prazo. O autor argumenta ainda que, Clinton não esperava ser descoberto, sentindo-se onisciente, onipotente e invulnerável (Sternberg, 2005).

Sternberg é da opinião que as pessoas insensatas têm tendência a cair em algumas armadilhas, nomeadamente, as seguintes: 1) egocentrismo (pensam que o mundo gira à sua volta); 2) onisciência (pensam que sabem tudo e não se preocupam em conhecerem o que não sabem); 3) onipotência (pensam que podem fazer tudo o que querem); 4) invulnerabilidade (consideram-se intocáveis); 5) optimismo irrealista (acreditam que tudo lhes correrá bem, independentemente de acções menos correctas (Sternberg, 2005, 2009). Segundo o autor, estas pessoas sentem que estão acima de tudo e que nada as pode tocar ou afectar, o que as leva a tomar atitudes pouco ponderadas e a agir no sentido contrário à sabedoria. Assim, as pessoas que manifestam estas

tendências são consideradas insensatas, sendo a insensatez definida como um desequilíbrio entre os interesses intrapessoais, interpessoais e extrapessoais e um falhanço radical da sabedoria

2.2.1.2. A conceptualização de Meacham

Meacham (1990) desenvolveu uma conceptualização sobre o tema na qual coloca a essência da sabedoria na noção de que “o conhecimento é falível e limitado – i.e., na assunção de uma atitude crítica face às crenças, valores, conhecimentos, informações e capacidades, que levam simultaneamente a saber e a duvidar” (Marchand, 2005a, p. 139). Nas suas palavras: “ser sábio é conhecer e duvidar” (Meacham, 1990, p.181).

Para o autor, mais importante do que os conhecimentos detidos, é o uso que se dá aos mesmos. A sabedoria é encarada na sua essência como uma atitude que considera o conhecimento falível e que estabelece um balanço entre o conhecimento e a dúvida, e nesse sentido é possível e é favorecida pelo que chamou de “atmosfera de sabedoria” (1990).

O autor considera que a idade e o envelhecimento, não são essenciais para o desenvolvimento da sabedoria. Mais, é da opinião que se pode perder sabedoria com a idade (Meacham, 1990), criticando assim, a ideia vigente, de que a sabedoria advém com as experiências de vida e a maturidade.

2.2.1.3. A Perspectiva de Kitchenner e colaboradores

Kitchenner e colaboradores analisam a sabedoria no quadro dos seus estudos sobre o desenvolvimento do adulto, em especial sobre o Juízo Reflexivo, que se desenvolve ao longo de toda a vida, como já referido no capítulo anterior. Estas autoras acentuam a “sabedoria como capacidade intelectual que permite resolver problemas deficientemente estruturados” (J. Oliveira, 2005, p. 161). Tal postura só é possível, se os sujeitos possuírem elevadas capacidades reflexivas, ou seja, o posicionamento no último nível da Escala de Juízo Reflexivo, é um pré-requisito da sabedoria (Marchand, 2005b).

As autoras sugerem, ainda, que a sabedoria é uma rara combinação de atributos e que o desenvolvimento cognitivo é apenas um deles (Kitchenner & Brenner, 2001).

Segundo estes últimos autores (1990), a sabedoria pressupõe os seguintes quatro requisitos:

- 1) A consciência da existência de dificuldades e de problemas deficientemente estruturados, específicos da vida dos adultos;
- 2) O saber compreensivo, tolerante e profundo;
- 3) O reconhecimento de que o saber é incerto e de que é impossível conhecer a verdade total;
- 4) A excepcional competência para formular juízos adequados e exequíveis face à incerteza.

2.2.1.4. A sabedoria à luz do paradigma de Berlim

Das teorias que mais peso atribuem aos aspectos cognitivos, destaca-se a de Baltes e colaboradores, do *Max Planck Institute for Human Development and Education* de Berlim (Marchand, 2005b). Estes investigadores têm vindo a aprofundar os estudos sobre a sabedoria, na sequência de terem concebido uma metodologia de identificação de diferentes níveis da sabedoria.

Esta perspectiva é muito orientada para a vida prática e para as estratégias de resolução dos problemas mais difíceis e importantes da vida real, assumindo a sabedoria, no seu sentido mais pragmático. É, assim, encarada como uma perícia cognitiva, como um conhecimento especializado na pragmática fundamental da vida.

A conceptualização de Baltes e colaboradores insere-se no contexto na perspectiva *life span* e baseia-se no modelo dual de inteligência de Cattell e Horn.

Ao considerar que o desenvolvimento se faz ao longo de toda a vida, que é multidimensional, multidireccional e contextual, entende-se que o curso da vida é caracterizado pela mudança, pelo desenvolvimento, pelo crescimento e não apenas pelo declínio.

Neste seguimento, a teoria do *life span* propôs a distinção entre duas importantes componentes das funções intelectuais: os aspectos mecânicos e os aspectos pragmáticos da inteligência.

Baseou-se no modelo bidimensional de Cattell e Horn, que fizeram a distinção entre inteligência fluida (conjunto de capacidades básicas como a atenção, a memória e

as capacidades de raciocínio, dependentes sobretudo das influências biológicas) e inteligência cristalizada (capacidades e processos intelectuais, como a compreensão verbal e a capacidade para raciocinar sobre problemas da realidade, adquiridos através das experiências). Segundo Lourenço (2002), enquanto que a inteligência fluida, é uma inteligência teórica, mais relacionada com a resolução de tarefas abstractas e com o processamento rápido da informação, a inteligência cristalizada, é uma forma de inteligência pragmática, que está ao serviço da resolução de problemas das questões da vida quotidiana. A primeira, remete mais para o geral e universal, enquanto que a segunda, aponta mais para o particular e contextual (Baltes, 1987, cit. por Lourenço, 2002, p. 102).

Cattel e Horn verificaram que enquanto a inteligência fluida decresce a partir do fim da adolescência (porque dependente de mecanismos neurológicos), a cristalizada permanece constante ou aumenta, ao longo da vida (desde que exista um ambiente enriquecido e que as capacidades fluidas não sofram declínio patológico acentuado) (Lourenço, 2002; Neri, 2006).

Baltes e colaboradores chamaram à inteligência fluida, de mecânica ou *hardware* do funcionamento intelectual e à inteligência cristalizada, de pragmática ou *software* de funcionamento intelectual (Baltes & Smith, 1990). Assim, no seu modelo, a inteligência é encarada enquanto inteligência mecânica (processamento de informação básico) e enquanto inteligência pragmática (saber factual e processual). À semelhança da inteligência fluida, a inteligência mecânica é universal, biológica, dependente das diferenças genéticas e independente dos conteúdos. Por sua vez, a inteligência pragmática depende sobretudo dos conteúdos, da cultura e das experiências (Marchand, 2005a, 2005b), ou seja, o software da inteligência está relacionado com as experiências de vida e não é sensível a mudanças de natureza fisiológica.

Nestes termos, o processo de envelhecimento traduz-se, por um lado, por perdas a nível da inteligência mecânica, mas por outro lado, por ganhos ligados à inteligência pragmática (Oliveira, 2006).

Deste ponto de vista, a sabedoria constitui o protótipo da inteligência pragmática (Kunzmann & Baltes, 2005) e é uma conquista dos adultos e dos idosos, e resultando das experiências de vida.

Dado que a pragmática cognitiva pode ser afectada pelos aspectos culturais e pela experiência, a sociedade pode implementar estratégias que permitam que os idosos mantenham bons níveis de funcionamento, a este nível. Podem ser organizadas

oportunidades para a aprendizagem, para estes grupos etários, tantas vezes negligenciados pelos sistemas educativos.

Baltes e Staudinger (2000) definem a sabedoria como uma variável meta-heurística, que orchestra, e que integra os conhecimentos e emoções de um comportamento de excelência, quer em termos individuais, quer colectivos. Não se trata apenas de inteligência, mas sim de um sistema substancialmente mais complexo, de conhecimentos, estratégia processual e intuição (Baltes & Smith, 2008).

Baltes e Staudinger (2000) consideram a sabedoria como o topo da intuição. A sabedoria é ainda encarada como o cume da excelência humana, uma quase utópica integração do conhecimento e do carácter, da mente e da virtude (Baltes & Kunzmann, 2003; Baltes & Smith, 1990).

Aproximando-se das ideias contempladas em modelos já referidos, Baltes e Smith identificaram dois factores associados à sabedoria: “compreensão excepcional [dizendo respeito à pessoa que] (utiliza o bom senso, aprendeu com as experiências, vê os acontecimentos num contexto mais amplo, é um observador perspicaz, perscruta a essência da situação, tem abertura de espírito e independência de pensamento) e [que manifesta] habilidade de comunicação e julgamento (é fonte de bons conselhos, compreensivo, capaz de entender a vida, apto a abranger todas as opiniões numa decisão e competente a pensar cuidadosamente antes de decidir)” (2000, cit. por Sousa et al., 2004, p. 26-27).

Em suma, Baltes (2004) considera que nas definições de sabedoria, se destacam geralmente, algumas características essenciais: a sabedoria responde com estratégias excelentes a questões importantes e complexas da conduta humana e do significado da vida; representa um nível elevado e superior de conhecimento, julgamento e capacidade de aconselhamento; é caracterizada por elevados níveis de capacidades reflexivas; assume os limites do conhecimento; envolve a perfeita sinergia da mente e do carácter, sendo difícil de definir, mas é facilmente identificada quando se encontra.

A pessoa sábia responde especialmente bem, a problemas complexos e pouco ou mal estruturados e consegue encontrar múltiplas soluções. Decisões a nível da carreira, aceitar a morte de quem se ama, lidar com a própria mortalidade, resolver conflitos difíceis na própria família, são questões típicas que apelam ao conhecimento relacionado com a sabedoria (Kunzmann & Baltes, 2005).

Apesar dos autores referidos terem desenvolvido perspectivas sobre a sabedoria predominantemente centradas nos aspectos cognitivos, não deixam contudo de admitir, como vimos, a multidimensionalidade do conceito e a sua não restrição a uma concepção limitada do conceito de cognição, pelo que é sempre com uma certa artificialidade que se estabelecem as distinções apresentadas.

2.2.2. Concepções que integram cognição e afecto

Relativamente às concepções que integram a cognição e o afecto, destacam-se as de Pascual-Leone, Kramer e a de Bassett.

2.2.2.1. A perspectiva de Jean Pascual-Leone

Se as perspectivas já referidas, acentuam sobretudo a cognição, já Jean Pascual-Leone (1990) considera que a sabedoria integra afecto, cognição e experiências de vida. Esta integração é consequência dos esforços do Eu para conseguir resolver “as contradições que emergem dos projectos de vida, dos valores, dos motivos, da auto-avaliação e da avaliação dos outros, dos ideais e das condutas” (Marchand, 2005b, p. 142). Para Pascual-Leone é a própria verdade que orchestra esta integração e permite a resolução dos conflitos que possam surgir. Do seu ponto de vista, um conflito entre o “reconhecimento consciente do que *deve ser feito* e os motivos relativamente mais simples, mais biológicos, acabará por ser solucionado a favor do primeiro se o desenvolvimento e a intervenção da sabedoria estiver activo” (Alves, 2009, p. 95).

O autor considera que o caminho para a sabedoria é um caminho para a maturidade, para a vontade de ser e de se transcender, ou seja, corresponde à “integração da totalidade do ser de uma pessoa, quando alcança a amplitude holística suficiente e a coesão existencial” (Alves, 2009, p. 95).

A disposição *will-to-be* é o motivo que impele as pessoas, para um desenvolvimento humano (Pascual-Leone, 1990). A sabedoria é, nesta perspectiva, o último nível de realização possível do crescimento humano, identificando-se como a perfeita coordenação entre a acção e o bom senso, determinando um desempenho de alto nível (Alves, 2009).

Pascual-Leone atribuiu aos sábios, “capacidades excepcionais de aconselhamento, de descentração e de conhecimento empático” (Marchand, 2005b, p. 142).

2.2.2.2. O modelo organicista de Kramer

Para Kramer (1990), a sabedoria integra também a cognição e o afecto e assume cinco funções: 1) resolver dilemas e tomada de decisões; 2) aconselhar outros; 3) gerir e orientar a sociedade; 4) realizar a revisão da própria vida; 5) questionar do sentido da vida. Estas cinco funções, não são independentes umas das outras, pelo contrário, elas estão altamente inter-relacionadas, e o desenvolvimento numa área, facilita e é necessário para desenvolver as outras. Assim sendo, na perspectiva de Kramer, não é lógico pensar que uma pessoa é sábia numa área, mas não noutra.

Do ponto de vista de Kramer (1990), o desenvolvimento cognitivo (pensamento relativista e dialecticista) tem de ser acompanhado pelo desenvolvimento do afecto (manifestando a pessoa elevados níveis de desenvolvimento do ego, capacidade de regulação dos afectos e integração de processos conscientes e inconscientes).

O pensamento relativista permite que o sujeito tome consciência da “natureza imprevisível e deficientemente estruturada dos acontecimentos” (Kramer, 1990, cit. por Marchand, 2005a, p. 141). Contudo, é um tipo de pensamento que pode levar ao imobilismo, devido à dificuldade na escolha de soluções. Este imobilismo poderá ser ultrapassado, pelo pensamento dialecticista (consciência da natureza interactiva dos acontecimentos) (Marchand, 2005a).

Todavia, para Kramer o desenvolvimento cognitivo tem de ser acompanhado pelo desenvolvimento do eu, como já referido. Neste sentido, para que o sujeito revele sabedoria, tem de atingir os estádios mais elevados do modelo de desenvolvimento do eu de Loevinger, o qual considerámos no capítulo anterior. Elevados níveis de desenvolvimento cognitivo, ou elevados níveis do desenvolvimento do eu, existindo separadamente, não são suficientes para que se revele sabedoria. São duas dimensões que tem de estar presentes, de forma conjugada, para que se revele sabedoria (Marchand, 2005a, 2005b).

2.2.2.3. O modelo emergente da sabedoria de Basset

Bassett (2005, cit. por Merriam et al., 2007, p. 354) desenvolveu o *modelo emergente da sabedoria*, o qual tem na sua base vinte e quatro entrevistas, em profundidade, que fizeram emergir quatro componentes: *discernir* (função cognitiva da sabedoria: trata-se de um modo profundo de olhar a realidade), *respeitar* (função afectiva: trata-se de gratidão, de empatia e cuidado relativamente a outros), *envolver/participar* (trata-se do impulso para a acção no sentido do bem comum) e *transformar* (processo reflexivo que nos leva a pensar de forma profunda acerca de diferentes esferas da nossa vida, que passa por um profundo auto-conhecimento, e pela noção do eu, não como uma unidade estável, mas como um processo, no qual as suas partes se vão ajustando).

A autora considera que a sabedoria se desenvolve na medida em adquirimos uma perspectiva mais profunda dos acontecimentos à nossa volta, e ao mesmo tempo que nos tornamos mais envolvidos na vida, no sentido do bem comum.

Bassett encara este modelo ou “mapa de sabedoria” não apenas como um caminho, mas como uma “espiral com círculos cada vez mais amplos e profundos” (2005, cit. por Merriam et al., 2007, p. 355).

3. A investigação desenvolvida no âmbito da sabedoria

Vimos até agora que a sabedoria é um conceito que pode ser encarado sob múltiplas perspectivas: teológica, filosófica, histórica, antropológica e, ainda psicológica. No entanto, como também já foi referido, só recentemente o tema passou a ser encarado de um ponto de vista científico, chamando a atenção de conceituados investigadores e abrindo-se, assim, ao seu estudo empírico. Tendo em conta estes estudos, distinguem-se, habitualmente, dois grandes grupos: as investigações no âmbito das teorias *implícitas* e das teorias *explícitas* de sabedoria.

3.1. Investigações no âmbito das teorias implícitas sobre a sabedoria

As teorias implícitas (*folk conceptions*) partem de abordagens populares, procurando saber de que forma, a sabedoria e as pessoas sábias são comumente caracterizadas correntemente (J. Oliveira, 2005). Trata-se de “crenças ou representações

mentais” que as pessoas têm sobre a sabedoria e as pessoas sábias (Baltes, Glück & Kunzmann, 2002, p. 330). Os autores que foram seguindo esta linha procuraram, sobretudo, identificar, de acordo com a opinião popular, quais são os atributos que as pessoas sábias manifestam.

A importância das teorias implícitas advém de estarem interligadas às explícitas, uma vez que é através das teorias implícitas, que podemos perceber o que as pessoas pensam sobre a sabedoria e as pessoas sábias. Efectivamente, é esse conhecimento implícito que as pessoas usam na sua vida diária nos julgamentos que fazem e nos comportamentos que empreendem (Sternberg, 2004).

Bluck e Glück (2005) consideram que as teorias implícitas sobre a sabedoria fazem sentido e têm interesse devido às características específicas da sabedoria. As autoras exemplificam o seu pensamento, referindo que se o objecto de estudo fosse as rosas, não faria sentido desenvolver teorias implícitas sobre as mesmas, porque existe consenso generalizado sobre o que é uma rosa: “a rosa é uma rosa é uma rosa” (Stein, 1972, cit. por Bluck & Glück, 2005, p. 86). Contudo, quando o objecto de estudo é a sabedoria, estamos, diante de um constructo abstracto e complexo, altamente valorizado e uma virtude humana multidimensional, não existindo consenso na sua definição.

Bluck e Glück (2005) entendem ser possível distinguir, no âmbito das teorias implícitas de sabedoria, três grandes linhas de pesquisa. A linha de investigação mais antiga corresponde aos estudos sobre os descritores da sabedoria. Nestas investigações, solicita-se aos sujeitos, que indiquem quais as características que identificam a sabedoria e as pessoas sábias. Numa segunda linha, é pedido aos participantes que refiram experiências pessoais de sabedoria. Na terceira linha de investigação, são apresentados aos sujeitos materiais, como textos e vídeos, que contêm informação manipulada experimentalmente e é-lhes pedido que avaliem estes materiais, em relação à sabedoria.

Vamos de seguida, referir alguns estudos que se enquadram na linha de investigação sobre os descritores.

Clayton e Birren (1980) realizaram uma investigação com o objectivo de evidenciar a “estrutura subjacente da sabedoria” (Vandenplas-Holper, 2000, p.121), tendo participado no estudo jovens, pessoas de meia-idade e sujeitos de idade adulta avançada. Foi possível concluir que a representação de sabedoria era mais diferenciada à medida que aumentava a idade (J. Oliveira, 2005). Quanto aos atributos das pessoas

sábias, foram identificados a “experiência, pragmatismo, compreensão e conhecimento” e inferiram-se três dimensões: “cognitiva (conhecimento, experiência, inteligência, pragmática, atenção), reflexiva (introspecção, intuição) e afectiva (compreensão, empatia, paz, gentileza)” (J. Oliveira, 2005, p. 154).

Holliday e Chandler (1986, cit. por Vandenplas-Holper, 2000) desenvolveram também um estudo, com o objectivo de esclarecer a concepção de sabedoria, do ponto de vista de jovens, pessoas da meia-idade e de idade adulta avançada. Os investigadores solicitavam que os entrevistados indicassem “os termos mais representativos da pessoa sábia, perspicaz e astuciosa” (p.121). Os termos mais indicados, foram num segundo momento submetidos a nova amostra de pessoas, pertencentes aos mesmos grupos de idade. Os sujeitos tinham de avaliar em que medida os atributos referidos eram característicos de pessoas sábias. Deste estudo emergiram cinco factores: “entendimento notável”, “juízo seguro e aptidão para a comunicação”, “competência geral”, “capacidades relacionais” e “discrição social”. Tal como no estudo de Clayton e Birren, sobressai a ideia da sabedoria como constructo multidimensional.

Nesta investigação de Holliday e Chandler, fica bem patente a ideia da sabedoria como uma qualidade de carácter não meramente teórico, mas sobretudo ligado à acção: “as pessoas sábias devem estar aptas a resolver problemas – mas não num sentido abstracto” (1986, p. 90, cit. por Merriam et al., 2007, p. 352).

Continuando os estudos nesta linha, Sternberg (1990) utilizou uma escala multidimensional para comparar as concepções de sabedoria, inteligência e criatividade, numa amostra diversificada. Destacaram-se seis elementos fundamentais: habilidade de raciocínio, sagacidade, elevada capacidade de aprendizagem, juízos excepcionais, uso fácil de informação e perspicácia. A sagacidade, entendida como elevado interesse pelos outros, foi identificada como o elemento que mais distingue a sabedoria da inteligência e da criatividade.

Sowarka (1989, cit. por Vandenplas-Holper, 2000) centrou o seu estudo numa amostra de idosos nos Estados Unidos. Estes eram convidados a descrever as pessoas que considerassem sábias. As conclusões apontam igualmente no sentido da multidimensionalidade, tendo sido referidos, quer aspectos relativos à personalidade, quer aspectos cognitivos.

Um estudo conduzido por Staudinger et al. (1997, cit. por Baltes et al., 2002) ilustra igualmente esta linha de investigação. Participaram na investigação cento e duas

peçoas que classificaram cento e trinta e um atributos, tendo em conta o grau em que cada um representa uma pessoa sábia. Da investigação resultaram as quatro dimensões expostas no quadro 2.

Quadro 2 - Crenças implícitas acerca das pessoas sábias: quatro dimensões (Staudinger et al., 1997)

Dimensão 1	<p>Conhecimento excepcional sobre aquisição da sabedoria</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreende a natureza da existência humana ▪ Tenta aprender com os próprios erros
Dimensão 2	<p>Conhecimento excepcional sobre o uso da sabedoria</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sabe quando dar ou não aconselhamento ▪ É uma pessoa que sabe aconselhar sobre os problemas da vida
Dimensão 3	<p>Conhecimento excepcional sobre contextos de vida</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sabe que as prioridades de vida podem mudar durante o curso de vida ▪ Sabe que podem existir conflitos entre diferentes domínios da vida
Dimensão 4	<p>Personalidade excepcional</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ É bom ouvinte ▪ É uma pessoa muito humana

(Traduzido e adaptado de Baltes et al., 2002, p. 331)

Ainda nesta linha, Yang (cit. por Sternberg, 2009) investigou seiscentos e dezasseis Chineses de Taiwan, tendo encontrado quatro factores de sabedoria: competências e conhecimentos; benevolência e compaixão; abertura e profundidade; modéstia e discrição. Num estudo de Takayama, desenvolvido uma amostra japonesa, foram encontrados resultados idênticos: conhecimento e educação; compreensão e julgamento; sociabilidade e mestria nas relações interpessoais, e atitude introspectiva (cit. por Sternberg, 2009).

Takahashi e Bordia (2000), com interesses interculturais, compararam as teorias implícitas, em amostras constituídas por Australianos, Americanos, Indianos e Japoneses. Os autores encontram semelhanças nos participantes Australianos e Americanos. Para estes sujeitos, o adjectivo “sábio”, é semanticamente similar a “experiente” e “conhecedor” e menos relacionado com “prudente”. Já os Indianos e o Japoneses consideram que a palavra semanticamente similar a “sábio” era precisamente “prudente”, seguindo-se os termos “idoso” e “experiente”. Nos quatro grupos culturais, tornar-se sábio é visto como altamente desejável. Pelo contrário, envelhecer é encarado

como não desejável. No grupo dos jovens, ninguém quer ser velho, conclui a investigação (Sternberg, 2009). Com base nos dados interessantes desta investigação, parece verificar-se que nas culturas ocidentais o termo surge mais relacionado com aspectos cognitivos, enquanto nas conceptualizações orientais, a abordagem é mais integrada e mais orientada para a virtude.

Tendo agora em conta a segunda linha de investigação (Bluck & Glück, 2005), recordamos que se enquadram nela os estudos que analisam a presença da sabedoria na vida dos sujeitos.

À luz desta linha, os investigadores solicitam aos participantes que nomeiem pessoas sábias (quer pessoas que conheçam pessoalmente, quer figuras públicas) e, depois, que analisem as características dessas pessoas.

Paulhus et al. (2002, cit. por Bluck & Glück, 2005) realizaram um estudo no qual era pedido aos sujeitos que indicassem as pessoas mais sábias, mais inteligentes e mais famosas. As quinze pessoas identificadas como mais sábias foram (por ordem decrescente) Gandhi, Confúcio, Jesus Cristo, Martin Luther King, Sócrates, Madre Teresa, Rei Salomão, Buda, Papa, Oprah Winfrey, Winston Churchill, Dalai Lama, Ann Landers, Nelson Mandela e a Rainha Elisabeth. Oprah Winfrey foi ainda nomeada como mais inteligente e Jesus Cristo e Nelson Mandela foram indicados como mais famosos.

Neste estudo, uma vez que não foi clarificado o conhecimento que os participantes tinham sobre cada um dos nomeados, é necessário ter em conta que os resultados obtidos podem reflectir uma visão estereotipada da sabedoria.

É interessante notar que se destacam nomes de líderes religiosos e de pessoas que, de algum modo, contribuíram para mudanças no mundo, nomeadamente, nas que dizem respeito às causas pela Paz.

Entre os diversos estudos realizados neste âmbito, parece não existir consenso nos resultados. No entanto, as pessoas nomeadas como sábios são, essencialmente, de maior idade e do sexo masculino.

A propósito da idade, Perlmutter et al. (1988, cit. por Bluck & Glück, 2005) verificaram, num outro estudo, que 78% dos participantes associavam a sabedoria à idade. Nesta investigação, as pessoas nomeadas sábias tinham, maioritariamente, mais de cinquenta anos de idade. E têm sido diversos os estudos, cujo resultado vai nesse sentido, mostrando que a relação entre a sabedoria e a idade, é fortemente considerada pelas pessoas, mostrando que a relação entre a sabedoria e a idade, é fortemente

considerada pelas pessoas. Contudo, apesar da “idade cronológica ser vista como necessária, não é considerada como condição suficiente da sabedoria” (Bluck & Glück, 2005, p. 99).

Relativamente ao género, os estudos indicam, como acima referimos, um predomínio dos homens, em termos das pessoas nomeadas como sábias, em detrimento das mulheres. Indo ao encontro do que se afirmou, num estudo de Jason e colaboradores (2001, cit. por Bluck & Glück, 2005), 66% das pessoas consideradas sábias, eram homens.

Relativamente aos vínculos das pessoas escolhidas como sábias com os participantes nos estudos, Sowarka (1989, cit. por Bluck & Glück, 2005) verificou que as mulheres indicam maioritariamente familiares, enquanto os homens indicam sobretudo indivíduos do contexto profissional.

Bluck e Glück (2005) defendem que a prevalência dos homens nestes estudos, pode ter na sua base, um efeito de coorte. Nestas gerações, eram ainda poucas as mulheres activas, profissionalmente e que fossem socialmente visíveis, o que pode explicar o resultado dos estudos.

Outros estudos centram-se em narrativas autobiográficas, procurando-se momentos em que uma conduta sábia se tenha manifestado (Bluck & Glück, 2005). Pretende-se, neste caso, que os sujeitos indiquem momentos em que sentiram que o seu comportamento foi sábio.

Bluck e Glück (2004, cit. por Bluck & Glück, 2005), ao entrevistarem sujeitos, acerca dos momentos sábios da sua vida, verificaram que eram identificados momentos em que haviam tomado decisões importantes, reagido a eventos negativos e em que estavam implicadas estratégias de gestão da vida. Quanto aos eventos negativos, a percepção era a de que se tornaram positivos, devido à atitude sábia.

De um modo geral, nesta linha de investigação, os estudos indicam que os leigos encontram uma forte relação entre sabedoria e idade, sabedoria e género (sendo a sabedoria mais associada aos homens). Os estudos indicam ainda que o sábio é encarado como alguém capaz de guiar e aconselhar os outros.

Na terceira linha de investigação das teorias implícitas, surgem os estudos experimentais. Nestas investigações, é pedido aos participantes que julguem a sabedoria de uma determinada pessoa, sobre a qual recebem algumas informações prévias, sendo

que diferentes grupos de participantes, recebem informação diferente. As características geralmente manipuladas, são a idade e o género.

A investigação de Knight e Parr (1999, cit. in Bluck e Glück, 2005) insere-se neste grupo. Os investigadores distribuíram doze *vignettes*, cada uma com a idade e duas características de sabedoria, ou de criatividade. Independentemente das características que lhes eram atribuídas, foram as pessoas de maior idade, as que foram mais vezes nomeadas sábias. Os resultados desta investigação, não estão, no entanto, de acordo com os anteriormente obtidos por Hira e Faulkender (1997, cit. in Bluck e Glück, 2005). Estes investigadores, filmaram quatro actores – um jovem, uma jovem, um homem de idade avançada e uma mulher de idade avançada – a ler textos que correspondiam a respostas identificadas como sábias, e que foram depois classificados, a nível da sua sabedoria. Os resultados são interessantes e curiosos, pois foi o homem de idade avançada e a jovem mulher, aqueles que forma significativa, foram considerados sábios. Os investigadores, consideram que, a componente não verbal pode tido uma forte influência nestes resultados.

Os resultados nestas investigações tem-se apresentado como inconsistentes (Bluck & Glück, 2005), indicando que nem a idade nem o género são características suficientes para designar alguém como sábio (Fernandes, 2007). No entanto, é necessário ter em conta, que se trata de uma linha de investigação mais recente, relativamente às anteriormente referidas e que para além da idade, outros critérios poderão ser introduzidos, como é o caso das expressões faciais, a capacidade de ouvir a a capacidade de aconselhar (Bluck & Glück, 2005).

Em termos de síntese geral, Baltes e Staudinger (2000) resumem em cinco aspectos as principais conclusões decorrentes dos diversos estudos realizados no âmbito das teorias implícitas:

- 1)- A sabedoria é um conceito com um sentido específico e que difere de outros conceitos. Assim, é claramente distinta da inteligência, da maturidade ou da criatividade;
- 2)- A sabedoria é encarada como um nível excepcional do desenvolvimento humano;
- 3)- A sabedoria integra aspectos intelectuais, afectivos e motivacionais;
- 4)- A sabedoria está associada a níveis elevados de competências pessoais e interpessoais, nomeadamente a capacidade de escuta e aconselhamento;

5)- A sabedoria envolve boas intenções, sendo usada para o bem próprio e dos outros.

3.2. Investigações no âmbito das teorias explícitas sobre a sabedoria

O campo das teorias *explícitas* desenvolveu-se a partir das *implícitas*. As primeiras são assim designadas porque vão para além daquilo que são as opiniões das pessoas e pretendem estudar “as manifestações comportamentais ou expressões de sabedoria” (J. Oliveira, 2005, p.157).

Baltes e colaboradores (Baltes & Staudinger, 2000; Baltes, Glück & Kunzmann, 2002) consideram que as teorias explícitas sobre a sabedoria, podem ser divididas em três grupos:

- 1) Conceptualizações da sabedoria como uma característica pessoal ou uma disposição da personalidade;
- 2) Conceptualizações de sabedoria de tradição neopiagetiana, de pensamento pós-formal e dialéctico;
- 3) Conceptualização de sabedoria como um sistema de mestria, relacionado com o sentido e condução da vida, perspectiva, na qual se incluem os referidos autores.

Dentro das teorias explícitas, podemos ainda diferenciar linhas de investigação diferentes, pelo peso que os autores atribuem à cognição e ao afecto.

Em termos teóricos, conceptualizações que integram afecto e cognição são mais completas. Contudo, as investigações tornam-se mais difíceis de operacionalizar, pelo que a investigação se encontra mais desenvolvida a nível das conceptualizações que se centram mais na cognição (Marchand, 2005a, 2005b).

3.2.1. O Modelo de Ardel

Ardelt, que propõe uma visão holística do conceito de sabedoria, elaborou um modelo que o define, operacionaliza e mede. É um modelo baseado nos estudos de Clayton e Birren (1980), que concebem a sabedoria com a integração de aspectos cognitivos, reflexivos e afectivos (Ardelt, 1997, 2004a).

Ardelt distancia-se, assim, de uma perspectiva meramente cognitiva. Para a autora, a sabedoria não tem a ver com a acumulação de informação e factos, mas antes diz respeito à compreensão do sentido profundo desses factos. É necessário olhar para os eventos de diferentes perspectivas e não reagir simplesmente a eles. O sujeito deve transcender a sua própria subjectividade, deixar de estar auto-centrado, porque só assim poderá ver a realidade de forma mais clara (Ardelt, 1997). Segundo a autora, baseando-se em Hart (1987), “reduzir a auto-centração torna possível aceitar as limitações, as contradições e os aspectos negativos da existência humana, bem como entender que tudo é impermanente” (Ardelt, 1997, p. 16).

A autora distingue o mero conhecimento resultante da inteligência humana, do conhecimento relacionado com a sabedoria, considerando que só este último permite, aos adultos de idade avançada, encontrar o sentido da vida, ajudando-os a lidar com a proximidade da morte.

Na infância e na adultez, o conhecimento intelectual é suficiente, mas na adultez avançada, a sabedoria torna-se bastante necessária, face às novas necessidades decorrentes desta etapa de vida.

Aceitar as limitações humanas, torna-se especialmente importante na idade adulta avançada, uma vez que os idosos são confrontados com um declínio na sua importância social, em termos físicos, bem como com a aproximação à morte (Heckhausen & Schulz, 1995, cit. por Ardel, 1997), e, neste sentido, a sabedoria pode constituir uma pedra basilar.

Ardelt, interrogando-se acerca do segredo de uma vida realizada na velhice, verifica que a sabedoria é um importante preditor da satisfação com a vida, nesta faixa etária. Conclui, também, que as condições objectivas de vida (saúde física, estatuto socioeconómico, aspectos financeiros, etc) não são tão importantes para a satisfação com a vida, nos idosos, como se pensava (Ardelt, 1997).

O impacto de condições objectivas, na satisfação com a vida em idosos, depende de circunstâncias específicas dos indivíduos, nomeadamente dos seus recursos pessoais, vulnerabilidades e ansiedades. A sabedoria surge como exercendo uma profunda e positiva influencia na satisfação com a vida, independentemente das condições objectivas de vida (Ardelt, 1997).

Ardelt critica uma perspectiva meramente cognitiva sobre a sabedoria, criticando em especial a perspectiva desenvolvida no *Max Planck Institute for Human Development and Education* de Berlim, por Baltes e colaboradores.

Considera que estes últimos autores, ao encararem a sabedoria como conhecimento especializado sobre as pragmáticas fundamentais da vida, não só analisam a sabedoria de uma perspectiva meramente cognitiva, como também a encaram de uma forma abstracta. Segundo Ardel, devemos estudar concretamente as pessoas sábias, uma vez que a sabedoria é sobretudo algo que se “é”, ou seja, não pode ser pensado “no vazio”, uma vez que a sabedoria não existe independentemente das pessoas (Ardelt, 2004a). Nas suas palavras, “a sabedoria é, de facto, uma propriedade dos indivíduos” (Ardelt, 2004a, p. 274).

A autora crítica também a metodologia de investigação desenvolvida no *Max Planck Institute for Human Development and Education* de Berlim, cujos investigadores recorrem a dilemas fictícios e ao método “pensar alto”, de modo a testar o nível de sabedoria do sujeito, classificando-o numa escala de sete pontos, segundo cinco critérios, sendo um protocolo considerado com respostas de sabedoria se obtiver uma pontuação elevada nos cinco critérios. Para além dos dilemas serem fictícios, Ardel salienta o facto de não se referirem ao próprio sujeito, à sua família ou amigos, o que levanta algumas questões quando se pretende medir a sabedoria. Segundo a autora, o sujeito está, neste caso, a reflectir sobre algo que não é real e não lhe diz respeito. Por outro lado, considera que a sabedoria não se expressa necessariamente no que se diz: “um insensato pode aprender a dizer as mesmas coisas que um sábio diz e em ocasiões similares” (Kekes, 1983, p. 286, cit. por Ardel, 2004a, p. 262).

No que concerne à relação da sabedoria com a idade, Ardel (2004a) considera que, tratando-se a primeira de um atributo raro, não surge automaticamente com a idade. No entanto, as crises e os obstáculos da vida, eventualmente um melhor auto-conhecimento e a prática da reflexão, são factores potenciadores do seu desenvolvimento, e por isso, a associação entre sabedoria e a idade é potencialmente positiva, pelo menos naqueles que tenham interesse em desenvolver a sabedoria.

Sendo, como vimos, crítica do modelo desenvolvido pelo grupo do *Max Planck Institute for Human Development and Education* de Berlim e das suas metodologias de investigação, a autora opta por propor um modelo alternativo, que combina teorias implícitas e explícitas (Ardelt, 2004a, 2004b).

Para medir a sabedoria, Ardel desenvolveu uma escala tridimensional (3D-WS), baseada na operacionalização das dimensões cognitiva, reflexiva e afectiva da sabedoria. O quadro 3, que a seguir se apresenta, sistematiza a definição das três dimensões consideradas no modelo e as respectivas operacionalizações.

Quadro 3 - Definição e operacionalização da sabedoria enquanto característica tri-dimensional da personalidade

Dimensão	Definição	Operacionalização
Cognitiva	Compreensão da vida e desejo de conhecer a verdade, i.e., de compreender o significado profundo dos fenómenos e acontecimentos, particularmente nos assuntos intrapessoais e interpessoais. Aceitação dos aspectos positivos e negativos da natureza humana, dos limites do conhecimento e da imprevisibilidade da vida.	Itens de classificação devem avaliar: - Habilidade e capacidade para compreender profundamente os fenómenos; -Conhecimento dos aspectos positivos e negativos da natureza humana; -Conhecimento das ambiguidades e incertezas da vida; -Habilidade para tomar decisões importantes apesar da incerteza da vida.
Reflexiva	Percepção dos fenómenos e acontecimentos através de múltiplas perspectivas. Auto – consciência e auto-conhecimento.	Itens de classificação devem avaliar: - Habilidade e capacidade de olhar para os fenómenos de múltiplas perspectivas; -Ausência de subjectividade e projecções (i. e., a tendência para culpar outras pessoas, ou circunstâncias, dos seus próprios sentimentos ou de situações).
Afectiva	Harmonia e compaixão com os outros.	Itens de classificação devem avaliar: -Presença de emoções e comportamentos positivos em relação aos outros; -Ausência de emoções e comportamentos negativos, em relação a outros.

(Traduzido e adaptado de Ardel, 2004a, p. 275)

As críticas que Ardel endereçou ao paradigma berlinense da sabedoria, proposto por Baltes e colaboradores, suscitou respostas, quer destes autores, quer de Sternberg.

Baltes e Kunzmann (2004), em resposta a Ardel, referem que existem muitas maneiras legítimas de estudar e de conceptualizar a sabedoria e que o seu interesse em

particular, ao contrário de Ardelt, não é o de estudar as pessoas sábias, mas antes, conceptualizar e explicar o constructo. Segundo os autores “as pessoas sábias aproximam-se da sabedoria, mas não são a própria sabedoria” (2004, p. 291).

Ou seja, tendo em conta que as pessoas são seres permanentemente incompletos e falíveis, as pessoas sábias são ilustrações imperfeitas de sabedoria. Por outro lado, Baltes e Kunzmann (2004) referem que, para Ardelt, a operacionalização do conceito de sabedoria, desenvolvida pelo grupo de Berlim foca simplesmente a cognição. No entanto, os autores defendem que o modelo que desenvolveram tem na sua base a ideia de sabedoria como “excelência em termos de cognição e de virtude” e a um nível mais psicológico, “excelência na condução da vida e no seu significado” (p. 295), o que envolve outro tipo de competências, que não as meramente cognitivas, como as emocionais e motivacionais.

Sternberg (2004), por seu turno e num artigo que escreve em resposta a Ardelt, considera que nem a perspectiva de Ardelt, nem a de Baltes e colaboradores é totalmente correcta. Para Sternberg, alguém que é sábio num contexto, não o é necessariamente noutra, uma vez que a sabedoria supõe uma interacção entre sujeito, tarefa e contexto. Sternberg considera, no entanto, que a utilização de dilemas fictícios para medir a sabedoria, é aceitável e mesmo comparável às situações nas quais o sujeito é chamado a aconselhar alguém.

Ardelt responde às críticas noutra artigo (2004b), acentuando a diferença entre a sabedoria como um sistema de conhecimentos especializados ou como uma qualidade da personalidade. A autora salienta, ainda, “o amor compassivo e simpatético, que representa a dimensão afectiva do seu modelo tridimensional, uma componente integral da sabedoria e bem assim o perdão como uma qualidade de personalidade positivamente relacionada com a sabedoria” (J. Oliveira, 2005, p. 163).

A 3D-WS foi traduzida e adaptada para a população portuguesa por Alves (2009), tendo concluído tratar-se de um instrumento válido, seguro e uma medida adequada para pessoas de idade avançada, contudo, podemos questionar-nos se as críticas feitas por Ardelt a outros modelos, não se aplicam ao seu próprio modelo, i. e., em que medida, Ardelt estudou, efectivamente, sujeitos que 'corporizavam a sabedoria'?

Não poderá a 3D-WS reflectir o que as pessoas pensam, acreditam, em vez do que realmente são³⁹?

3.2.2. O modelo de Baltes e colaboradores

Baltes e colaboradores do *Max Planck Institute for Human Development and Education* de Berlim, são dos autores que mais têm desenvolvido investigações sobre a sabedoria. Trata-se como já aqui foi referido de uma perspectiva sobre a sabedoria, que se baseia no modelo bidimensional de inteligência: inteligência mecânica (mais relacionada com factores biológicos) e inteligência pragmática (mais relacionada com factores culturais e com a experiência de vida).

A sabedoria é encarada como uma pragmática da inteligência, como um conhecimento de mestria, que combina excelentes capacidades de julgamento e aconselhamento sobre os assuntos fundamentais da vida e que permite lidar de forma adequada, com problemas complexos e ambíguos ou mal estruturados.

Segundo os autores, o desenvolvimento da sabedoria, requer um investimento pessoal e social, a nível de tempo, esforço e motivação (Baltes & Smith, 2008). Nesta perspectiva, alguns factores favorecem o seu desenvolvimento, nomeadamente, “a idade cronológica, a experiência de um amplo leque de situações e de condições humanas, a prática de tutor ou mentor e determinadas disposições motivacionais, como, por exemplo, a generatividade” (Marchand, 2005b, p.54).

O desenvolvimento da sabedoria “é um processo extenso e intenso de aprendizagem e prática”, que requer um elevado grau de motivação e empenho, bem como condições ambientais favoráveis. Sendo um “processo complexo e multifacetado”, para que a sabedoria se desenvolva é necessário uma multiplicidade de vivências e experiências, dado que “envolve a orquestração de aspectos cognitivos, pessoais, sociais, interpessoais e espirituais, os antecedentes da sabedoria são de natureza diversa” (Baltes et al., 2002, p. 332).

Baltes e colaboradores definem três conjuntos de factores, relacionados entre si, que podem ser encarados como antecedentes do conhecimento relacionado com a sabedoria: 1) factores pessoais gerais (como os mecanismos cognitivos, saúde mental, a

³⁹ A propósito deste debate, não poderíamos deixar de referir Alves (2009): “temos consciência de que a maior parte dos testes de avaliação psicológica baseiam-se mais nas convicções dos seus criadores, do que propriamente nas teorias formais” (p.147).

criatividade, a abertura à experiência, entre outros); 2) factores específicos de mestria (como experiência nos assuntos da vida, a exposição a dilemas da vida, disposições motivacionais, entre outros); 3) contexto de vida (como a idade, a coorte, a educação, a profissão, o contexto histórico, entre outros) (Baltes & Smith, 1990, 2008).

Para estes autores, sabedoria é um sistema complexo e dinâmico de conhecimento de mestria, cuja avaliação resulta da ponderação de cinco critérios (Baltes & Smith, 2008; Baltes & Staudinger, 1993, 2000; Staudinger et al., 1998):

- 1) *Conhecimento elevado dos factos da vida* - conjunto de conhecimentos sobre a natureza humana, nomeadamente, normas e interações sociais, motivos, emoções, vulnerabilidades, acontecimentos significativos da vida e a sua ocorrência em função da idade, necessidades psicológicas da pessoa, entre outras;
- 2) *Elevado conhecimento processual sobre problemas da vida* - conhecimento de estratégias e conhecimentos, que permitam planificar acções e tomar decisões, elevada capacidade de aconselhamento (e análise do outro) e elevada capacidade de analisar situações e ponderar custos e benefícios;
- 3) *Elevado conhecimento contextual* – capacidade de enquadrar os acontecimentos, olhá-los de forma não isolada, mas sim integrada. Situar os acontecimentos, quer na rede de relações, quer temporalmente;
- 4) *Elevado conhecimento sobre as diferenças de valores e prioridades* – visão relativa da vida, capacidade de distinguir a sua própria visão das coisas e as dos outros, noção de que cada um tem as suas próprias percepções, capacidade de encarar possíveis soluções para uma mesma situação;
- 5) *Elevado conhecimento sobre a imprevisibilidade da vida e habilidade para compreender e gerir a incerteza* – capacidade de assumir que a vida é imprevisível, que as consequências das nossas acções nunca são totalmente previstas, que não existem certezas absolutas, que o futuro não pode ser totalmente controlado, mas que ainda assim, a pessoa deve tomar decisões e empenhar-se na acção.

As investigações realizadas por Baltes e colaboradores recorrem à análise do discurso dos sujeitos, sobre diversas temáticas da vida, dando oportunidade para que demonstrem conhecimentos nos domínios da pragmática fundamental da vida, como o

planeamento da vida, a gestão da vida e a revisão da vida. Para avaliarem o conhecimento relacionado com a sabedoria, os autores utilizam o método “pensar alto” (*thinking aloud*), sobre dilemas complexos e mal estruturados, sendo as repostas gravadas, transcritas e classificadas tendo em conta os cinco critérios já referidos.

Os autores defendem que as respostas de elevada qualidade requerem um conhecimento de mestria nas pragmáticas fundamentais da vida (Baltes & Smith, 2008). Consideram que, recorrendo às tarefas de planeamento, gestão e revisão de vida, acedem aos níveis de conhecimento relacionado com a sabedoria e partem do princípio que as pessoas respondem aos dilemas, pelo menos em parte, tendo em conta as suas experiências (Staudinger, Smith & Baltes, 1994).

No caso da estratégia relacionada com o planeamento da vida, a personagem fictícia tem de tomar uma importante decisão acerca do seu futuro (Staudinger et al., 1994). Esta tarefa envolve a produção de cenários futuros, a selecção de um ou mais objectivos, o planeamento necessário para alcançar os objectivos e sugestões sobre as formas de monitorar os progressos (Baltes & Smith, 1990). Os tópicos família e carreira são comumente utilizados, como se pode ver pelo exemplo seguinte (Staudinger et al., 1994):

Michael, 28 anos de idade, mecânico, pai de duas crianças em idade pré-escolar, acabou de saber que a fábrica na qual trabalha, está prestes a fechar. Presentemente, não tem qualquer possibilidade de encontrar trabalho na área. A sua esposa, regressou recentemente à sua bem remunerada carreira de enfermeira.

Michael está a considerar umas seguintes opções: pode deslocar-se para outra cidade para procurar emprego, ou pode tomar a responsabilidade a tempo inteiro, pelos cuidados às crianças e às tarefas da casa.

O que deve ter em consideração ao fazer os seus planos? Que informação adicional é necessária? (p.15).

No caso da revisão de vida, a personagem fictícia tem de reconstruir a sua história de vida, interpretando-a e avaliando-a, como se pode ver no exemplo que se segue (Staudinger et al., 1994):

Uma mulher decidiu concentrar-se na família e não teve uma profissão. Os seus filhos estão prestes a ir para a escola. Um dia encontra uma amiga de infância que não via há muito tempo. Esta amiga decidiu concentrar-se na carreira e não casou nem constituiu família. Está bem estabelecida na profissão. O encontro faz com que ela reveja a vida que fez até agora.

Como será que revê a sua vida? Que aspectos da sua vida, ela recorda (decisões, problemas, soluções, pessoas importantes, sentimentos, acontecimentos, obstáculos)? Como pode explicar o curso da sua vida e as suas acções? Como pode avaliar a sua vida em retrospectiva? Será que atingiu os seus objectivos? (p.18)

3.2.2.1. Investigações realizadas no âmbito do paradigma de Berlim

Tendo em conta a elevada sistematização e carácter apelativo do modelo de sabedoria de Baltes e colaboradores, bem como as suas orientações claras relativamente à operacionalização, e ainda o bom acolhimento que a perspectiva *life span* tem suscitado em especialistas e investigadores de todo o mundo, são já bastante significativas as investigações empíricas, à luz deste mesmo modelo, as quais vamos passar a considerar. Em primeiro lugar, abordaremos as que foram realizadas pelo próprio Baltes e colaboradores e, de seguida, as que têm sido conduzidas por outros investigadores.

Baltes e colaboradores têm, no âmbito dos estudos sobre a sabedoria, desenvolvido um número importante de investigações acerca desta temática e que se encontram resumidas no quadro 4:

Quadro 4 - Caracterização dos principais estudos desenvolvidos por Baltes e colaboradores

Autor Data	Objectivos	Método	Participantes	Resultados
Staudinger (1989)	Explorar aspectos positivos do envelhecimento particularmente	Método “pensar alto”; Dilemas de revisão de vida, segundo 6	63 mulheres alemãs, divididas em 3 grupos etários (25-35, 42- 55,	Inexistência de diferenças em função do grupo etário; As pontuações

	em relação ao modelo da sabedoria.	critérios.	65-75 anos)	mais baixas são obtidas nos casos em que a idade da personagem era significativamente diferente da participante.
Smith & Baltes (1990)	Teste empírico do modelo. Comparar diferentes grupos etários.	Método “pensar alto”; Quatro tarefas de planeamento da vida (situações fictícias), segundo cinco critérios.	60 profissionais alemães, sexo masculino e feminino, de 3 grupos etários (25-35, 40-50, 60-81), com níveis educacionais e de inteligência semelhantes.	De modo geral, o desempenho do grupo mais jovem foi mais elevado, seguindo-se o de meia-idade; Alguns idosos tiveram um desempenho equivalente aos jovens; Apenas cerca de 5% de respostas foram consideradas sábias (igualmente distribuídas pelos grupos etários); A idade da personagem influenciou os resultados.
Staudinger, Smith & Baltes (1992)	Explorar a influência da idade e da experiência profissional nas pontuações de sabedoria.	Método “pensar alto”; Dilema de revisão de vida – utilização de personagem jovem ou idosa.	43 mulheres (21 entre os 25-35 e 22 entre os 65-82); 17 psicólogas clínicas (9 jovens) 26 elementos no grupo de controlo (12 jovens)	As psicólogas clínicas pontuaram mais alto em todos os cinco critérios e independentemente da idade; Os idosos do grupo de controlo tiveram resultados equivalentes às participantes jovens.

<p>Smith, Staudinger & Baltes (1994)</p>	<p>Comparar desempenhos de diferentes grupos etários; Testar o impacto de uma profissão de ajuda – psicóloga clínica.</p>	<p>Método “pensar alto”; Dilema de planeamento da vida.</p>	<p>60 mulheres alemãs, 12 psicólogas clínicas, divididas em 2 grupos etários; Grupo de controlo; Pontuações semelhantes a nível de inteligência fluida e níveis de educação entre o grupo de estudo e o grupo de controlo.</p>	<p>As psicólogas clínicas tiveram desempenhos superiores ao grupo de controlo; As pontuações obtidas no grupo das psicólogas não sofreram alterações entre grupos etários; A idade da personagem influenciou os resultados.</p>
<p>Baltes, Staudinger, Maercker & Smith (1995)</p>	<p>Comparar as pontuações de pessoas nomeadas sábias com as psicólogas clínicas, para saber se o modelo favorecia este grupo profissional.</p>	<p>Método “pensar alto”; Dois dilemas de vida, um dos quais pretendia representar o “tipo mais difícil de problema de vida”.</p>	<p>Foram nomeadas 14 pessoas consideradas sábias ou com experiência de vida (41-80 anos) e 15 psicólogas clínicas (60-79 anos); 2 grupos de controlo, 20 jovens e 20 idosos, igual número de homens e mulheres. Educação semelhante.</p>	<p>Os nomeados sábios e as psicólogas clínicas tiveram pontuações semelhantes e, em ambos os casos, as pontuações foram superiores às do grupo de controlo dos jovens e idosos; Desempenho médio estável entre os 25 e 80 anos.</p>
<p>Staudinger & Baltes (1996)</p>	<p>Explorar o efeito do aconselhamento no desempenho de tarefas de sabedoria.</p>	<p>Método “pensar alto”; Três situações de vida, difíceis e hipotéticas.</p>	<p>148 mulheres (com idades entre os 20-70 anos), numa amostra tão geral e diversificada quanto possível.</p>	<p>O aconselhamento resulta em pontuações mais elevadas. Ter tempo adicional para pensar pode facilitar o desempenho.</p>

<p>Staudinger, Maciel, Smith e Baltes (1998)</p>	<p>Testar o poder preditivo, nas pontuações de sabedoria, de factores de personalidade e inteligência.</p>	<p>Método “pensar alto”; Dois problemas de vida hipotéticos; Desempenho num conjunto de medidas cognitivas.</p>	<p>90 mulheres alemãs (36 psicólogas clínicas, idades 26-82 anos) e 54 mulheres do grupo de controlo, com educação equivalente (28-75 anos).</p>	<p>O maior factor preditivo foi a profissão. Nenhuma das medidas de inteligência e de personalidade teve a mesma importância.</p>
<p>Pasupathi & Staudinger (2001)</p>	<p>Estudar a relação entre sabedoria, raciocínio moral e características de personalidade.</p>	<p>Método “pensar alto”; Três situações de vida, e hipotéticas; Desempenho num conjunto de medidas mentais.</p>	<p>220 cidadãos alemães (41% mulheres), amostra heterogénea.</p>	<p>Cerca de 38% das participantes com pontuações mais altas de raciocínio moral tiveram também as pontuações mais elevadas nas tarefas de sabedoria; Modesta correlação entre as pontuações de raciocínio moral e de sabedoria aparentemente devem-se a factores de personalidade</p>
<p>Pasupathi, Staudinger & Baltes (2001)</p>	<p>Examinar as diferenças entre adolescentes e jovens adultos, em relação ao conhecimento relacionado com a sabedoria.</p>	<p>Método “pensar alto”; Seis situações de vida, hipotéticas e respeitantes a questões da própria adolescência.</p>	<p>146 alemãs (14-20 anos, 54% do sexo feminino), 58 jovens adultos (21-37 anos), 50% do sexo masculino.</p>	<p>As pontuações médias mostraram um aumento por volta dos 24 anos, a partir dessa idade, as pontuações nivelaram-se. Os adolescentes tiveram pontuações mais baixas do que os adultos em todas as tarefas</p>

				e critérios. As adolescentes do sexo feminino pontuaram mais alto do que os masculinos. Não existiram diferenças de género nos adultos.
Kunzmann & Baltes (2003)	Explorar a relação entre o conhecimento relacionado com a sabedoria, o afecto, a orientação para os valores e as estratégias de gestão de conflitos.	Método “pensar alto”; Três problemas hipotéticos; Diversas medidas mentais.	293 participantes, (93 com idades entre os 15-20, 93 entre os 30-40 e 107 entre os 60-70), 50% do sexo feminino.	As pontuações elevadas no conhecimento relacionado com sabedoria, correlacionam-se positivamente com pontuações elevadas em envolvimento afectivo e cooperação.
Staudinger & Pasupathi (2003)	Estuda e compara a correlação entre sabedoria, funcionamento cognitivo, personalidade e o interface entre a personalidade e a cognição, características de adolescentes e adultos.	Método “pensar alto”; Dois problemas de vida; Conjunto de medidas mentais.	O mesmo grupo de adolescentes estudados em Pasupathi, Staudinger & Baltes (2001). 145 adultos alemães (idade entre os 35-75 anos), heterogéneos em relação à idade, estatuto socioeconómico e educação.	Conhecimento relacionado com a sabedoria mais elevado nos adultos do que nos adolescentes. Nos adolescentes verificou-se uma correlação positiva entre a idade e o conhecimento relacionado com a sabedoria; nos adultos, a correlação não é significativa. Nos dois grupos, correlações positiva entre o conhecimento relacionado com

				a sabedoria e inteligência cristalizada, abertura, criatividade e raciocínio moral
--	--	--	--	--

(Adaptado e traduzido de Trowbridge, 2005, pp. 155- 157)

Na sequência das suas investigações, Baltes e colaboradores chegam a diversas conclusões, que passamos, agora, a resumir, com base na obra de Baltes e Smith, (2008):

- 1) As respostas que manifestam sabedoria tendem a ser raras: “tendo em conta o verdadeiro espírito da sabedoria, representando uma qualidade utópica, níveis elevados de conhecimento com ela relacionados são raros” (p. 60). Na verdade, as conceptualizações de sabedoria apontam para a mesma como uma forma de mestria que exige conhecimento, experiência e competências elevadas e excepcionais, usualmente encarada como um ideal a ser atingido.
- 2) A adolescência tardia e o início da adultez são as fases nas quais emerge o conhecimento relacionado com a sabedoria. As pesquisas mostram ainda que são poucas as diferenças observadas no nível médio de sabedoria, durante a adultez, permanecendo relativamente estável até pelo menos aos 75 anos (Baltes et al., 2002; Baltes & Staudinger, 2000).
- 3) Cada fase do curso de vida cria o seu próprio conhecimento, o seu conhecimento específico relacionado com a sabedoria, proveniente das tarefas de desenvolvimento normativo e dos eventos não normativos. Nesse sentido, as respostas de sabedoria são mais elevadas, quando os dilemas apresentados são relevantes e significativos para o sujeito.
- 4) Para além da idade, para se atingirem elevados níveis de conhecimento relacionado com a sabedoria, é necessária uma complexa coligação de factores de diferentes domínios (psicológico, social, profissional e histórico). Embora a idade cronológica seja uma condição importante para o desenvolvimento da sabedoria, ela não é necessariamente sinónima da mesma. Para Maud (1997), a idade surge sobretudo como uma “condição facilitadora” (p. 43). A velhice, por si só, não garante sabedoria e esta também não é exclusiva dos mais velhos. Deste ponto de vista, destaca-se a importância das vivências. Ser ou não sábio

pode ser determinado ao longo do percurso de vida. A exposição a adversidades, a dificuldades, a desafios, parece favorecer o desenvolvimento desta característica. Assim, a sabedoria é um domínio no qual alguns idosos são excelentes, mas nem todos (Baltes & Smith, 2008).

- 5) Durante a idade adulta, a inteligência não é o principal factor preditivo do conhecimento relacionado com a sabedoria. Uma combinação de características psicossociais e de factores relacionados com a história de vida, incluindo abertura à experiência, generatividade, estilo cognitivo, contacto com mentores excelentes, e passagem por experiências relevantes, parecem ser mais importantes: “as pessoas com níveis elevados de conhecimento relacionado com a sabedoria evidenciam um perfil complexo e modulado de emoções e valores” (Kuzmann & Baltes, 2003, cit por Baltes & Smith, 2008, p. 60). São pessoas preocupadas com o bem-estar dos outros, e que preferem estratégias de negociação nas situações de conflito.
- 6) A sabedoria manifesta-se, também, pela comunicação não verbal e nos comportamentos sociais, mobilizando, nomeadamente, a capacidade de escuta activa e empatia.

A metodologia desenvolvida no *Max Planck Institute*, tem, ainda, sido utilizada por diferentes investigadores.

Um dos autores que desenvolveu uma extensa pesquisa, utilizando também o modelo de Baltes e colaboradores, foi Lyster. Esta autora, contudo, juntou mais dois critérios aos cinco critérios utilizados no paradigma de Berlim: “a integração da afectação cognitiva e a generatividade” (1996, cit. por Alves, 2009, p.152). Em algumas sessões, num total de quatro a seis horas, os sujeitos, nomeadamente os auto-denominados sábios, discutiam acontecimentos importantes, bem como um dilema identificado a partir da sua própria experiência de vida. Eram ainda discutidas as concepções e os conceitos comuns de sabedoria. Lyster avaliava ainda a dimensão cognitiva e a personalidade, e recorria igualmente a uma entrevista pessoal estruturada.

Em termos de resultados, Lyster encontrou desempenhos globais superiores no denominado grupo de sábios (os quais eram encarados como pessoas com capacidade de ouvir o outro, com tacto nas relações interpessoais, serenas e hábeis na preservação das relações interpessoais) e verificou que aqueles que obtiveram melhores desempenhos,

eram também os que expressavam maior satisfação com a sua vida (Csikszentmihalyi & Nakamura, 2005; Trowbridge, 2005). A nível dos factores que contribuem para o desenvolvimento da sabedoria, destacou-se a abertura à experiência (Trowbridge, 2005).

As principais conclusões de Lyster revelaram “um posicionamento holístico mais apurado, níveis mais altos em sub-testes de Q.I., maior complexidade emocional, e menos descontentamento com a vida. Não foi encontrada qualquer relação da sabedoria com o processo de envelhecimento ou com o nível educacional” (Alves, 2009, p. 152).

A autora encontrou sujeitos mais velhos com desempenhos de sabedoria, apesar de revelarem níveis mais baixos numa medida fluida de inteligência. Verificou também que o grupo dos sábios era representado por profissões da área das humanidades (formação e aconselhamento profissional, saúde mental e educação), conclusões que vão no mesmo sentido dos resultados alcançados pelo grupo de Berlim.

Segundo Alves (2009), a investigação de Lyster mostra que, em situações adversas “a sabedoria disponibiliza uma capacidade apurada para a transformação e compreensão” dessas situações, permitindo transformar as que são negativas, em algo positivo (Alves, 2009, p. 153). Na vida, encontram-se diversos obstáculos, situações mais difíceis, algumas com solução, outras que necessitam simplesmente, de aceitação, e a sabedoria, revela ser importante nestes momentos.

Alves (2009) salienta ainda que: “as pessoas sábias revelaram uma capacidade muito mais aprimorada para encontrar significado para as experiências tanto positivas como negativas, ao mesmo tempo, que utilizavam as duas dimensões para uma actividade essencialmente transformativa. O que parecia diferenciar o mais sábio do menos sábio era a habilidade para transformar experiência negativa em vida e crescimento, ou seja, um aumento da consciência existencial” (p. 153).

Lyster conclui que as pessoas sábias “aprenderam a olhar o positivo e o negativo de modo a sintetizá-los numa atitude de compreensão mais humana, mais integrada no ser, em toda a sua fragilidade e vulnerabilidade” (Alves, 2009, p. 155). Aprende-se, assim, a assumir e lidar com a fragilidade humana e com as incertezas da vida.

A nosso ver, e tal como refere Alves (2009), os resultados das investigações de Lyster vão de encontro aos obtidos pelo grupo de Berlim, apoiando a “convicção teórica de que a sabedoria reflecte uma integração de dimensões cognitivas, afectivas e de comportamento, para produzir uma forma rara mas adaptável de julgamento que é condicente com a perspicácia excepcional e o julgamento sobre assuntos de vida importantes” (p.155).

Maud (1997) é outra investigadora (brasileira) que recorreu à metodologia desenvolvida no âmbito do programa de Berlim.

Utilizou uma amostra de vinte mulheres, com idades situadas entre os trinta e cinco anos e os oitenta e dois anos, cuja escolaridade era igual ou superior ao ensino secundário e que estavam ligadas à área das ciências humanas (ou pela formação, ou pela actividade profissional). Relativamente à questão profissional, Maud procurou, para a constituição da amostra, essencialmente, sujeitos com experiência da área do aconselhamento e da ajuda.

O principal objectivo deste estudo, foi o de verificar a relação entre a idade e o desempenho intelectual especializado, respeitante às questões da existência e seus dilemas.

Apenas duas mulheres apresentaram desempenhos identificados como sábios, obtendo protocolos pontuados com valores entre cinco e seis (numa escala de sete), em todos os cinco critérios.

Os restantes sujeitos da amostra tiveram, em média, resultados inferiores a três.

São resultados que estão de acordo com o esperado, tendo em conta que a sabedoria é geralmente encarada como rara. Segundo Maud (1997): “a sabedoria, neste contexto, é comparável com a maturidade excelente. Uma pessoa sábia é caracterizada, por exemplo, como sendo mais integrada no seu contexto de vida, não se limitando a informações relacionadas a si mesma; é vista como tendo posições coordenadas e por ser capaz de lidar com questões colectivas ou universais. Desta forma, a sabedoria seria mesmo alcançada por poucos indivíduos” (p.140).

Não foi, no entanto, observada qualquer correlação estatisticamente significativa entre a idade e o desempenho, sendo que os melhores resultados foram obtidos por sujeitos entre os 35 e os 57 anos. A este propósito, Maud sugere que o facto do dilema utilizado ser centrado no tópico família *versus* carreira, pode ter prejudicado o desempenho das mulheres mais velhas, uma vez que o tema se tornou assunto de discussão, recentemente.

Nesta investigação, foi também encontrada uma correlação positiva entre a extensão dos protocolos e o desempenho dos sujeitos, o que está de acordo com o esperado, “visto que o desempenho está ligado à fluência verbal, ao reportório linguístico e cognitivo dos falantes” (Maud, 1997, p. 141). No entanto, apesar da

correlação positiva, o sujeito que obteve melhor resultado, não foi o que teve o protocolo mais extenso.

Tal como as investigações anteriores fazem supor, não foi observada correlação estatisticamente significativa entre a idade e o desempenho sábio, tendo os melhores resultados, sido obtidos por sujeitos entre os trinta e nove e os cinquenta e sete anos.

O dilema de revisão de vida utilizado nesta investigação coloca em confronto a temática da família *versus* carreira. Ao falarem da personagem principal, as respondentes posicionavam-se face à situação de uma mulher que encontra uma amiga e que teve uma trajectória de vida diferente da sua, o que a leva a rever a sua vida.

Em torno dos tópicos carreira e família, as respondentes destacavam, ora os pontos positivos, ora os pontos negativos, de se dedicar exclusivamente à família, em detrimento da carreira. Outras ressaltavam a importância de conciliar família e carreira.

Segundo Maud (1997), o exercício de revisão de vida, de um personagem, traz ao de cima “o desejo subjacente de superar dificuldades circunstanciais e atingir novos patamares quando às exigências e transformações da sociedade. Os sujeitos desta pesquisa contam como a mulher em questão pode agir para sair de uma rotina de vida, que a torna insatisfeita e infeliz, oferecendo pistas que torne a sua vida integrada, participada e útil” (p. 151).

Em Portugal, a metodologia de Baltes e colaboradores tem sido bastante utilizada por Helena Marchand. A investigadora, no seguimento dos estudos da equipa de Berlim, que mostraram que o desempenho de psicólogas clínicas, em dilemas de sabedoria, era superior ao de mulheres que exerciam outras profissões, estudou a sabedoria em docentes (Marchand, 2000). A escolha deste grupo profissional foi justificada tendo em conta que estão presentes no exercício da profissão alguns dos factores, que, na perspectiva de Baltes e colaboradores, favorecem a sabedoria.

Foram, então, analisadas as respostas a um dilema de revisão de vida, de uma amostra de docentes do sexo feminino⁴⁰, sendo considerados três grupos etários (jovens adultas, adultas de meia idade e idosas), comparadas com mulheres, pertencentes aos mesmos grupos etários, mas que não exerciam a profissão docente.

⁴⁰ Participaram 79 sujeitos do sexo feminino: 25 jovens adultas, 32 adultas de meia-idade e 22 adultas idosas. 45 das participantes eram docentes. As não docentes tinham habilitações académicas equivalentes às das professoras. 70% das idosas estava reformada (Marchand, 2000).

O dilema de revisão de vida, usado no estudo, foi apresentado em três versões, de acordo com cada grupo etário. Desta investigação retiraram-se três conclusões essenciais: 1) As respostas de sabedoria encontradas foram raras; 2) O número mais elevado de respostas de sabedoria situou-se no grupo dos adultos de meia-idade, sendo que os resultados das jovens adultas e das adultas idosas foram muito semelhantes; 3) Não se encontraram diferenças entre as respostas das docentes e das não docentes.

O primeiro resultado é consistente com os alcançados noutras investigações (Smith, Staudinger & Baltes, 1994, cit. por Marchand, 2000; Staudinger, Smith & Baltes, 1992, cit. por Marchand, 2000). O segundo resultado referido diverge da hipótese habitualmente levantada, segundo a qual, os idosos demonstrariam níveis mais elevados de sabedoria, uma vez que neste estudo, os níveis mais elevados de sabedoria, foram alcançados pelos adultos de meia-idade. Tal resultado pode dever-se ao facto de, nesta investigação, apenas 30% dos adultos idosos continuarem activos profissionalmente, sendo que os restantes 70% se encontram reformados. Parece ser um dado relevante, uma vez que no estudo de Staudinger, Smith e Baltes, (1992, cit por Marchand, 2000), 75% dos adultos idosos permaneciam profissionalmente activos. A reforma poderá constituir um factor limitativo para os sujeitos, sendo importante, segundo a investigadora, prosseguir as investigações nesta área.

No que diz respeito ao terceiro resultado apresentado, este contraria o que se esperava, uma vez que as docentes, não apresentaram resultados estatisticamente superiores aos de outras profissionais não docentes.

Perante os resultados de certo modo inesperados, relativamente à prática docente, optou-se por se realizar novo estudo, na tentativa de melhor entender o baixo desempenho dos docentes, no dilema apresentado. No segundo estudo⁴¹, realizado igualmente com docentes dos três grupos etários referidos, é criado, com a colaboração de professores, um dilema que se pensa, mais relevante para as docentes⁴². Os resultados deste segundo estudo são, contudo, consistentes com os do primeiro estudo.

⁴¹ Estudo de natureza exploratória, numa amostra constituída por 18 docentes (Marchand, 2000).

⁴² Tal como no estudo anteriormente referido, o dilema foi apresentado em três versões, para que a idade do personagem se aproximasse da idade do respondente: “uma jovem mulher docente com família constituída e com 2 filhos menores, em tempos, concorreu a nível nacional tendo sido colocada a cerca de 300 quilómetros da sua residência habitual. Nessa altura, decidiu não aceitar o cargo permanecendo junto da família. Anos mais tarde encontra uma colega de curso, que já não via há muito tempo, a qual, na altura, confrontada com uma colocação idêntica, decidiu aceitar o cargo e concentra-se numa carreira profissional em vez de construir uma família. Presentemente está efectiva numa escola perto de casa e sente-se realizada profissionalmente. Este encontro leva a jovem a rever a sua vida” (Marchand, 2000, p. 44).

As respostas de sabedoria foram raras e foi mais uma vez na meia-idade, que se encontraram as respostas mais elevadas (Marchand, 2000). De acordo com a investigadora em causa, verifica-se que nas docentes portuguesas, a prática lectiva (prática de tutor ou mentor e a experiência de um leque diverso de situações de relacionamento humano) não é um factor por si mesmo suficiente para desenvolver o conhecimento relacionado com a sabedoria (Marchand, 2005b).

Como possível explicação para os resultados chama a atenção para a formação que os docentes recebem. Para fomentar a sabedoria em docentes, a investigadora propõe “um treino estruturado e uma reflexão continuada e variada – quer na formação inicial, quer na formação contínua – sobre situações mal estruturadas que surgem no âmbito da vida, em geral, e da profissão docente em particular” (Marchand, 2000, p. 45).

Mais recentemente, a mesma autora desenvolveu um novo estudo sob uma óptica desenvolvimentista (Marchand, 2002; 2003 a, b, cit. por Marchand, 2005b). Neste estudo, realizado igualmente com docentes, de três grupos etários, foram encontrados três níveis de resposta, a um dilema de revisão de vida.

Num primeiro tipo de respostas, as inquiridas “centram-se numa das personagens do dilema, bipolarizando e dicotomizando o problema” (Marchand, 2005b, p.72). As respostas são apresentadas com certeza e um problema complexo é encarado como simples. Segundo Marchand (2005b), este tipo de resposta tem características semelhantes às do estágio conformista de Loevinger, do estágio absolutista de Kramer e às dos primeiros estádios de juízo reflexivo de Kitchener e King (1994).

Num segundo tipo de respostas, já são ponderados diferentes pontos de vista. O problema passa a ser encarado como pouco estruturado e as opções como relativas. As inquiridas começam a ter em conta, “os contextos, as prioridades e os objectivos”, no entanto, “não integram as diferentes soluções e quando o fazem remetem-nas para o futuro” (Marchand, 2005b, p.73). Este tipo de respostas, aproxima-se do estágio relativista de Kramer, do nível de autoconhecimento de Loevinger e do estágio de consciência da mesma autora e dos estádios 4 e 5 de Kitchener e King (Marchand, 2005b).

No terceiro nível de resposta, “as inquiridas ponderam os diversos aspectos da questão, os diferentes pontos de vista, levantam várias hipóteses e manifestam consciência de que o problema está deficientemente estruturado e que as respostas não são simples, nem universais” (Marchand, 2005b, p.73). As respostas que se enquadram

neste nível, têm em consideração os contextos, as prioridades e os objectivos. Há solicitação de mais informação e a tentativa de integrar diferentes soluções, apesar das dificuldades que isso acarreta. As opções não são tidas como definitivas e são frequentemente avaliadas. Segundo Marchand (2005b) trata-se de um tipo de resposta, com características que o aproximam do estágio dialéctico de Kramer, dos estádios autónomos e de integração de Loevinger e dos estádios 6 e 7 de Kitchener e King.

Esta importante investigação mostra que: 1) são poucas as docentes que se situavam no nível III; 2) as docentes de meia-idade foram as que deram mais respostas de nível III; 3) a percentagem de respostas no nível III foi idêntica nas jovens docentes e nas docentes idosas, no entanto, houve uma maior concentração de jovens docentes no nível I e uma distribuição mais homogénea das docentes mais velhas nos níveis I e II.

Verificamos que na linha das investigações explícitas, com enfoque na cognição, as investigações mais profícuas tem sido as realizadas com base no modelo desenvolvido pela equipa de Baltes. As investigações realizadas pelos próprios, ou por outros investigadores, em diferentes contextos e regiões, têm permitido retirar diversas conclusões, de que falámos anteriormente e das quais destacamos a ausência de correlação entre a idade e a sabedoria. Outros factores, especialmente a profissão, tem-se vindo a destacar, como particularmente influentes no conhecimento relacionado com a sabedoria. No contexto da investigação que pretendemos empreender, consideramos estes dados especialmente importantes, na medida em que os adultos de idade avançada, sobre os quais focamos o nosso trabalho, estão em muitos casos, na situação de reformados.

4. Sabedoria e idade

“Eis o paradoxo existencial do envelhecimento: ficamos assombrados com os seus efeitos e, ainda assim, seguimos o impulso que nos leva a prolongar a festa. Porque a vida não é uma estrada de um só sentido rumo à decadência. Há estradas e desvios que devem ser experimentados, examinados, compreendidos e desfrutados.”
(Goldberg, 2008, p. 19)

Como já várias vezes expressámos neste trabalho, a sabedoria é encarada como rara, mas altamente desejável, e tem sido muitas vezes associada à idade, nomeadamente no contexto das concepções implícitas, como se viver mais anos, pudesse garantir o desenvolvimento deste atributo.

A perspectiva do *life span* veio mostrar e foi a que mais chamou a atenção para a realidade de que o desenvolvimento não é exclusivo das idades mais novas, podendo, pelo contrário estender-se a todo o ciclo de vida. Nesse sentido, a sabedoria poderia, efectivamente, ser encarada como o ponto alto do desenvolvimento.

Mas, apesar do desenvolvimento ser um processo vitalício, a relação entre a idade e a sabedoria, necessita de ser mais bem clarificada. A este respeito, é importante notar as conclusões a que chegou Sternberg (2005, cit. por Merriam et al., 2007) num trabalho de revisão da literatura sobre o tópico. O autor verifica que a relação entre a sabedoria e a idade é relativamente polémica, tendo sido encontrados diversos resultados: uns estudos indicam que a sabedoria decresce com a idade, outros que aumenta e ainda outros que se mantém!

Para Jordan (2005), os resultados encontrados na relação entre idade e sabedoria, não deixam de ser enquadrados por três modelos distintos. O primeiro, designado de *modelo positivo*, considera que existe uma relação directa entre a idade e a sabedoria. Ser velho significa, à luz deste modelo, ser mais sábio. No entanto, refere Jordan, não existem evidências empíricas que comprovem a sua validade. O segundo, *modelo do declínio*, é mais pessimista e considera que, com a idade, se pode perder sabedoria. Jordan defende, igualmente, que este modelo não tem suporte empírico. O terceiro modelo, *modelo cristalizado*, representado essencialmente pelo Paradigma de Berlim, considera que a inteligência cristalizada, se mantém até à idade adulta avançada e, ao estar a sabedoria ligada à mestria nas pragmáticas fundamentais da vida, é expectável que aumente na medida em que essa experiência aumenta também. No entanto, as investigações não confirmaram a hipótese

Baltes e Smith (1990)⁴³ investigaram a influência da idade, no desempenho obtido em dilemas de Planeamento da Vida, numa amostra constituída por sessenta mulheres, divididas em três grupos etários (25-35 anos; 40-50 anos; 60-81 anos). Encontraram-se apenas 5% de respostas sábias, e estas estavam distribuídas pelos diferentes grupos etários.

⁴³ Ver quadro 4, p. 155.

Com o mesmo propósito, Staudinger, Smith e Baltes realizaram, em 1992⁴⁴, uma investigação no sentido de verificarem de que forma as respostas de sabedoria variam em função da idade. Os resultados mostraram, mais uma vez, não existirem diferenças significativas entre os grupos etários. Vários outros estudos apontaram, no mesmo sentido, levando a que se defenda, no âmbito do paradigma de Berlim, não existir uma correlação entre a idade e a sabedoria. Tal como refere Jordan (2005), “a idade avançada não traz sabedoria, nem a tira” (p.162), ela resulta, antes, de um extenso e intensivo processo de aprendizagem e prática (Kunzmann & Baltes, 2005).

O facto de a sabedoria não aumentar com a idade, não significa porém que os idosos não possam ser sábios. Em condições ideais, a nível da saúde e a nível cognitivo, os adultos de idade mais avançada podem, efectivamente, ter alguma vantagem, devido à sua experiência (Jordan, 2005). Além disso, e segundo o mesmo autor, os idosos detêm o recorde mundial em sabedoria o que apela para a potencialidade desta faixa etária, a nível do desenvolvimento da sabedoria.

Com base no que se acabou de expor, é claro que a relação entre as duas variáveis deixa ainda muito a investigar e compreender. Entre o que é comumente aceite e os resultados das investigações empíricas, há grandes diferenças, muitas inconsistências e persistem questões em aberto. Mas, não podemos deixar de aqui parafrasear Alves, não entendido num sentido absoluto, mas enfatizando um olhar valorizador sobre as gerações mais velhas: “o processo de envelhecimento é de facto uma arte, e está na hora de encararmos os idosos como sábios, pois eles trazem consigo a sabedoria e a experiência de uma vida inteira” (2009, p. 125). O passar dos anos torna-nos, do ponto de vista biológico, mais velhos, mas o desafio pleno, é tornarmo-nos melhores pessoas, mais humanos, mais conscientes de nós e dos outros.

5. Sabedoria e espiritualidade

A investigação gerontológica tem sublinhado as transformações qualitativas que ocorrem na idade avançada, nomeadamente uma relação mais apurada com a espiritualidade, como referido por Oliveira (2008b): “o interesse pela dimensão espiritual é mais premente quando se trata de pessoas idosas” (p.24).

⁴⁴ Ver quadro 4, p. 155.

A este propósito, impõe-se aqui recordar as perspectivas de James Fowler e Fritz Oser, que analisaram o desenvolvimento da espiritualidade⁴⁵ na vida adulta e cujas conclusões vão no mesmo sentido, i.e., os autores entendem que a idade adulta avançada é propícia ao desenvolvimento de estádios particularmente elevados, no que diz respeito à espiritualidade. Tal entendimento, parece particularmente relevante, na medida em que, como vimos, os estádios mais elevados da espiritualidade, têm aspectos comuns, com o que alguns autores entendem por sabedoria.

Fowler defende que o desenvolvimento da fé⁴⁶ se faz por estádios. Baseando-se em resultados, obtidos em entrevistas semi-directivas e histórias de vida, em que os entrevistados falam de modo pormenorizado, sobre situações cruciais da vida (exemplificando: a morte e a vida depois da morte; o sentido da vida; a liberdade e o determinismo; os imperativos éticos e morais; etc.), identificou seis estádios ao longo dos quais a fé se desenvolve (Marchand, 2005b). O autor considera que o “acesso aos últimos estádios faz-se depois de se passar por uma absoluta autonomia e pela rejeição da religião tradicional” (p.43). Nesta perspectiva, os estádios de fé específicos dos adultos são os estádios quatro a seis, embora muitos adultos permaneçam toda a vida no estágio três⁴⁷.

O terceiro estágio 3 (*Synthetic-Conventional Faith*), dominante na adolescência, é caracterizado pela “conformidade com uma determinada perspectiva, que é aceite de forma pouco reflexiva [...] sendo a entidade divina concebida como externa ao indivíduo” (Marchand, 2005b, p. 41). O quarto estágio (*Individuative-Reflective Faith*) é característico de alguns jovens adultos e neste verifica-se uma transição para “escolhas genuínas de princípios e crenças”, sendo um estágio “eminente intelectual, orientada para factos e para a ciência, afastada de rituais ou mitos” (Marchand, 2005b, p. 42). O quinto estágio (*Conjunctive Faith*) não se encontra, geralmente, antes da meia-idade e corresponde a uma evolução do racionalismo, para a compreensão do paradoxo e da transcendência. Segundo Fowler (1981, p.198, cit. por Marchand, 2005b, p.42), “este estágio tenta unificar os opostos na mente e na experiência”. O sexto estágio (*Universalizing Faith*) é raro, mesmo na terceira idade e pressupõe a “superação da individualidade, com total comprometimento com os outros e com a justiça” (Marchand,

⁴⁵ Segundo Seifert (2002), a abordagem psicológica da espiritualidade estuda a busca interna do sentido de vida e a sua evolução, podendo ou não, ser acompanhada de prática religiosa (Marchand, 2005b).

⁴⁶ Fowler utiliza o termo *fé*, num sentido amplo, isto é, como uma orientação que dá sentido aos desejos, pensamentos e acções (Marchand, 2005b).

⁴⁷ Os estádios anteriores são, o estágio 1 - *Intuitive-Projective Faith* e o estágio 2 - *Mythic-Literal Faith* (Marchand, 2005b).

2005b, p.42), sendo Gandhi e Luther King, considerados como personalidade exemplos deste estágio e, simultaneamente, exemplos de elevados níveis de moralidade e sabedoria.

Por sua vez, Oser e Gmunder consideram as “relações entre o sujeito e o Último que, consoante as culturas, e as confissões, se chama Deus, acaso, espíritos, Espírito, Ser absoluto, predestinação” (Vandenplas-Holper, 2000, p. 245), defendendo que o juízo religioso se desenvolve por estádios. Ao contrário de Fowler, cuja perspectiva é cognitiva, estes autores centram-se também noutras variáveis, como as afectivas e as existenciais.

A investigação sobre o desenvolvimento religioso incidiu nas respostas de 112 pessoas, católicas e protestantes, de ambos os sexos e repartidos em dez grupos de idade. Propunha-se aos sujeitos quatro dilemas hipotéticos⁴⁸, ao que se seguia um conjunto de questões, através de uma entrevista semi-estruturada, sendo os sujeitos convidados a propor uma solução e a justificar a sua decisão. A partir das respostas, foram identificados cinco estádios relativos ao desenvolvimento do juízo religioso e que se vão sucedendo ao longo do ciclo de vida, sendo os específicos da vida adulta, os estádios dois a cinco.

No segundo estágio, desenvolve-se uma “relação de reciprocidade em que as pessoas acreditam que podem influenciar a entidade divina, através de orações e sacrifícios” (Marchand, 2005b, p. 43). No terceiro estágio há uma valorização da autonomia e as pessoas “sentem-se responsáveis pelos seus actos” (Marchand, 2005b, p. 43). E no estágio cinco, o mais raro, “há um acordo entre imanência e transcendência: o ser Último habita cada indivíduo excendendo-o” (Vandenplas-Holper, 2000, p. 250).

Por sua vez, e partindo de uma perspectiva empírica, Tornstam desenvolveu a teoria da gerotranscendência, que sugere que a personalidade e a identidade da pessoa, continuam a evoluir e a desenvolver-se mesmo em estádios mais avançados do ciclo de vida. O autor caracteriza o envelhecimento humano como um estágio de evolução em direcção à maturidade e sabedoria (Tornstam, 2000, 2003). Segundo esta perspectiva, na

⁴⁸ Para exemplificar, apresentamos o dilema de Paulo: “Paulo, um jovem médico, realiza uma viagem de avião antes de se casar. O avião avaria e parece inevitável um acidente. Toda a sua vida lhe passa pela cabeça. Promete a deus entregar-se ao serviço das pessoas desfavorecidas do Terceiro Mundo, no caso de ser salvo, e não casar com a sua noiva, que muito amava, no caso de esta não o querer acompanhar. O avião esmaga-se contra o solo, mas, como que por milagre, Paulo salva-se. Quando regressa, é-lhe oferecido um cargo muito importante para a progressão na carreira. Lembra-se da promessa feita a Deus” (Vandenplas-Holper, 2000, p. 247).

velhice a visão materialista da vida, vai sendo substituída por uma visão mais cósmica e transcendente, de que resulta maior satisfação com a vida. Segundo Tornstam (s.d.), os indivíduos podem passar por mudanças gerotranscendentais, o “que inclui redefinição de si e de relações com os outros e uma nova compreensão de questões existenciais fundamentais”, o que irá resultar numa visão mais positiva da vida e num sentimento de harmonia.

Para Tornstam, a gerotranscendência é “uma alteração meta-perspectivada da visão material e racional do mundo para uma visão mais cósmica e transcendente, normalmente acompanhada por um aumento da satisfação da vida” (1989, cit. in Tornstam, 2003, p.3). A teoria da gerotranscendência considera que o indivíduo se torna ainda mais selectivo no uso que faz do tempo, e desenvolve um “sentimento crescente de afinidade com gerações passadas e uma diminuição do interesse na interacção social supérflua”, “pode experimentar uma diminuição do interesse em coisas materiais e uma maior necessidade de *meditação solitária*”, podendo desenvolver um sentimento de “comunhão cósmica com o espírito do universo, e uma redefinição de tempo, espaço, vida e morte” (Tornstam, s.d.).

De acordo com investigações de carácter qualitativo, Tornstam verificou que o indivíduo gerotranscendente experiencia um novo entendimento das questões existenciais, muitas vezes, “um sentimento de comunhão cósmica com o espírito do universo, uma redefinição do tempo, espaço, vida e morte e uma redefinição das relações” (Tornstam, 2003, p.3).

Tornstam (2000) considera que a teoria da gerotranscendência relembra o último estágio do desenvolvimento psicossocial de Erikson. Como vimos anteriormente, para Erikson, no último estágio de desenvolvimento psicossocial entra-se na última etapa do ciclo de vida, podendo esta ser vivida de um forma mais positiva (integridade do eu) ou mais negativa (desespero), sendo que, da resolução positiva desta crise, pode culminar a sabedoria. No entanto, o autor encontra entre uma perspectiva e outra, uma diferença fundamental. Se na teoria de Erikson, o último estágio corresponde a um olhar para trás, no sentido de avaliar a sua vida, a gerotranscendência implica, antes, um olhar para a frente e para o exterior e uma nova visão sobre o eu e o mundo.

Mais recentemente, Alves empreendeu uma investigação, igualmente significativa, acerca da sabedoria resultando na sua tese de doutoramento, com o tema *Sabedoria, definição, multidimensionalidade e avaliação*, e na qual defende que a

sabedoria assenta numa estrutura tridimensional, que integra a inteligência, a personalidade e a relação com o transcendente.

Para efeitos dos trabalhos de doutoramento, Alves traduziu e adaptou para a população portuguesa, duas escalas de sabedoria, a *Three-dimensional Wisdom Scale* (3D-WS), de Ardelt e a *Self-assessed Wisdom Scale* (SAWS), de Webster. No mesmo enquadramento, aplicou três outras escalas, orientadas para as três dimensões de ESS: o *inventário de estilos de pensamento* (IEP), de Miranda, a *escala sobre a felicidade* (ESF), e a *escala de interiorização religiosa* (EIR), ambas de Oliveira.

Alves construiu, ainda, uma escala, que visa fornecer informação acerca da forma como as pessoas concebem a sabedoria e sobre os valores que associam ao sábio. Trata-se da *Escala Sobre a Sabedoria* (ESS), definida, como referimos anteriormente, numa estrutura tridimensional, que envolve a inteligência, a personalidade e a transcendência (Alves, 2009).

O autor aplicou o conjunto das seis escalas a uma amostra constituída por 578 sujeitos, recorrendo a uma amostragem por conveniência.

Relativamente à ESS, os resultados obtidos, a partir de três estudos realizados com esta escala, mostram que a sabedoria pode ser concebida e avaliada a partir de uma estrutura tridimensional, que integra a inteligência, a personalidade e a relação com o transcendente.

Segundo Alves (2009), a singularidade da sua investigação reside na afirmação da dimensão da transcendência, enquanto integrante do constructo da sabedoria. Esta dimensão tem sido “destacada praticamente em todas as concepções históricas e culturais da sabedoria e prevista como possível em várias investigações” (p. 301). No contexto do estudo em apreço foi confirmada como uma das dimensões que integra a estrutura multidimensional da sabedoria.

Outro aspecto que gostaríamos de destacar desta investigação, são os resultados referentes à idade, e que apontam para a existência de diferenças significativas, em função da idade. De acordo com Alves (2009) “as dimensões da *inteligência* e da *personalidade* são valorizadas com intensidade progressiva ao longo das quatro primeiras faixas etárias, invertendo na idade mais avançada, enquanto a *transcendência* é valorizada com intensidade progressiva ao longo das quatro últimas faixas etárias” (p. 302). Isto é, nas idades mais avançadas (61-90 anos), comparativamente a outras faixas etárias, tende-se a desvalorizar, na sua visão de sabedoria, as dimensões da *inteligência* e da *personalidade* e a valorizar a dimensão da *transcendência*.

Contrariando a visão negativa do envelhecimento, de que falámos no primeiro capítulo, esta investigação mostra que “o sentido existencial da vida torna-se mais apurado com o avançar da idade” (Alves, 2009, p. 303), o que confirma a velhice como uma etapa de mudança e de desenvolvimento. Alves concluiu, a partir desta investigação, que na idade mais avançada os sujeitos estão “mais serenos, clarividentes e controlados quanto às suas emoções” (p.314), o que tem sido igualmente defendido pela teoria da gerotranscendência, já anteriormente referida.

Partindo dos resultados obtidos na investigação que desenvolveu, Alves (2009) propõe que a sociedade se empenhe na educação permanente dos cidadãos, condição para a manutenção da autonomia das pessoas de idade avançada, mas igualmente, para que a sociedade possa beneficiar de todo “um manancial existencial que pode ser aprendido na interacção com as pessoas de idade avançada” (p. 303). Neste sentido, o autor tece elogios à vitalidade e ao dinamismo das universidades seniores, que considera darem um importante contributo para “o envelhecimento bem sucedido e para a preservação dos valores e da nossa identidade cultural” (p.303).

Alves (2009) defende que estas conclusões devem abrir caminho para a defesa “de políticas educativas, de práticas pedagógicas, de disposições sociais e de intervenções terapêuticas, que respeitem e, sobretudo, valorizem a dimensão espiritual da pessoa” (p. 301). Segundo o autor, a excelência da humanidade passa pela “salutar harmonia e equilíbrio da relação entre a razão, as emoções e o espírito. Excluir uma destas partes significa amputar existencialmente a nossa natureza humana” (p. 301). Neste seguimento, o autor defende que devido à sabedoria de experiência de vida, as pessoas de idade mais avançada podem ser excelentes educadores dos mais novos, devendo a sociedade favorecer um convívio saudável, entre as gerações, porque todos têm a ganhar.

Verificámos nas perspectivas apresentadas um entendimento de que os estádios mais elevados do desenvolvimento da espiritualidade estão relacionados com a sabedoria. Tal perspectiva é igualmente defendida por Dunn (2005, cit. por Alves, 2009), baseando-se num estudo realizado na Universidade da Califórnia, designado como “O Projecto da Sabedoria”, que envolveu cerca de 1000 formandos, e que concluiu na identificação da espiritualidade “um modo de relação com Deus, como um dos atributos da sabedoria” (p.139).

Estas investigações, realizadas com objectivos diferentes, têm em comum, o entendimento da idade adulta avançada como etapa de vida propícia ao desenvolvimento de estádios particularmente elevados, no que diz respeito à espiritualidade e nesse sentido, encontramos uma dupla relação, na medida em que as investigações relacionam espiritualidade e sabedoria e espiritualidade e idade avançada (Alves, 2009).

6. Ambientes que promovem a sabedoria

A educação tem como fim contribuir para o desenvolvimento do potencial humano, ajudando-nos a tornar, como acabámos de referir, pessoas melhores, desenvolvendo as pessoas de forma integrada, sem descurar aquilo que se considera essencial, as suas dimensões moral e ética. Nesse sentido, partilhamos a opinião daqueles que defendem que a sabedoria deve estar presente enquanto objectivo na nossa vida, nomeadamente, em contexto educativo e, por isso, consideramos ser importante questionarmo-nos acerca dos contextos capazes de potenciar este desenvolvimento.

Tornar-se mais sábio é um desafio que cada um enfrenta, que ocorre, em boa parte, a partir do interior, mas as investigações têm indicado que existem circunstâncias do ambiente que favorecem esse desenvolvimento.

Macdonald (1981, cit. por Alves, 2009, p. 170) enumera alguns dos aspectos que contribuem para o incremento e promoção da sabedoria: “a interacção com pessoas ou grupos que já vivenciam os valores da sabedoria, grupos que centram as suas actividades no crescimento pessoal e no cuidar do mundo; investir na descoberta e no estudo da sabedoria, procurando apreender a sua multidimensionalidade, assim como as exigências para o seu desenvolvimento; ler e meditar a bibliografia de pessoas que ficaram conhecidas como excepcionais; procurar aprender com as experiências mais significativas, assim como as mais simples, a vida acaba por ser uma *escola* excelente; interiorizar, produzir e utilizar sínteses de pensamento provenientes da sabedoria”

Staudinger (1996) defende que, como no caso de qualquer aquisição de conhecimento, a ontogénese do conhecimento relacionado com a sabedoria é altamente dependente do contexto e da interacção social.

Baltes e Smith (2008) salientam, neste campo, que “as experiências pessoais de vida e a exposição a diferentes crenças e valores na vida diária, num contexto

multicultural, ou em períodos históricos particulares de mudanças políticas e sociais, podem constituir-se em importantes influências facilitadoras da aquisição de sabedoria” (p. 61).

Os antropólogos e os sociólogos defendem que a maior parte dos conhecimentos (se não a totalidade) são obtidos através da interacção social. A maior parte das nossas experiências de vida, são directa ou indirectamente dependentes das interacções com outros (Staudinger, 1996).

As investigações no campo da sabedoria têm levado em linha de conta que a rede de relações interpessoais é crucial para o desenvolvimento e manutenção da sabedoria. Nas palavras de Staudinger (1996), “este resultado parece sugerir que, para além do contexto profissional, os tempos históricos também podem proporcionar contextos experienciais que - dada uma certa personalidade e perfil intelectual – conduzam ao desenvolvimento do conhecimento relacionado com a sabedoria” (p. 288).

Para a autora, as amizades e os relacionamentos íntimos, tornam-se contextos propícios para o desenvolvimento de experiências potenciadoras de sabedoria. Nestas relações, criam-se contextos de conversa, que permitem uma exploração dos limites e das dúvidas envolvidas no conhecimento.

Na verdade, as investigações, nomeadamente de Staudinger, em 1996, e de Baltes e Staudinger, em 1996, mostraram que nas respostas aos dilemas, os participantes que desenvolviam as tarefas sozinhos, não obtinham um desempenho tão elevado como aqueles que tinham a oportunidade de discutir o problema com pessoas significativas ou com pessoas nomeadas sábias (Baltes & Smith, 2008), evidenciando, assim, a importância dos relacionamentos sociais, no incremento da sabedoria.

A sabedoria e o conhecimento relacionado com a sabedoria são, deste modo, caracterizados por uma natureza colectiva e sócio-interactiva, no sentido em que o seu desenvolvimento e a sua manutenção dependem largamente dos contextos interactivos de vida.

De igual modo, Kunzmann e Baltes (2005) salientam a interacção social como factor de desenvolvimento do conhecimento relacionado com a sabedoria, nomeadamente “os ambientes sociais estimulantes, a exposição a bons sistemas educativos, ou a uma família que proporciona um grande apoio” (p. 123). Com isto não se quer dizer que os seus efeitos sejam directos, pelo contrário, são mediados pelas disposições afectivas e pelas experiências de vida.

As disposições e as experiências emocionais desempenham um importante papel, na aquisição e desenvolvimento da sabedoria, podendo facilitá-lo ou, ao invés, dificultá-lo.

Se a interacção com alguém significativo é um factor facilitador do conhecimento relacionado com a sabedoria, podemos desde logo inferir a importância que os espaços e as actividades educativas podem ter para a população sénior.

Depois da saída do mercado de trabalho, a colocação dos idosos em lares tornou-se comum nas nossas sociedades. No entanto, contrariamente ao que se possa pensar, estes espaços nem sempre são potenciadores dos relacionamentos sociais, diminuindo frequentemente as interacções significativas e, dessa forma, a probabilidade dos idosos manifestarem conhecimento relacionado com a sabedoria.

Meacham (1990) é um dos poucos autores que se tem centrado especificamente nos ambientes promotores de sabedoria, que designa de *atmosfera de sabedoria*.

Defende que a idade, ao invés de incrementar a sabedoria, pode levar ao seu decréscimo.

Segundo o autor (1990), nas sociedades actuais, procura-se acumular, mais propriedades, mais poder, mais competências e mais informação. E esta acumulação inicia-se na escola, em que é essencial absorver o maior número possível de informação. No entanto, esta acumulação de informação, pode confundir-se com o poder e mesmo com a sabedoria, mas desta, resulta sobretudo orgulho, e muitas vezes uma visão dogmática e fechada.

Este é um argumento que justifica, de acordo com Meacham, a perda de sabedoria com a idade, porque viver mais anos traz geralmente mais informação, mais conhecimentos e mais poder e, conseqüentemente, mais certezas e uma perspectiva mais autocentrada.

Os estereótipos e a intolerância são igualmente factores vistos como favorecendo a perda de sabedoria, uma vez que neste caso, as pessoas não tendem a questionar aquilo em que acreditam e manifestam uma visão simplista da realidade.

A manutenção da sabedoria depende bastante da *atmosfera de sabedoria*. Segundo Meacham (1990), esta atmosfera é um ambiente no qual as dúvidas e incertezas são claramente expressas e as ambigüidades e contradições encaradas como positivas. Posições rígidas e de carácter absolutista são obstáculos para o desenvolvimento de uma

atmosfera de Sabedoria. O diálogo, a compreensão e a escuta activa, são também factores presentes nos ambientes propícios ao desenvolvimento da sabedoria.

Assumindo a sabedoria como essencial para as sociedades actuais, Sternberg é um dos autores que defende que ela deve ser ensinada nas escolas, valorizando-se não só o que se sabe, mas o uso que se faz dos conhecimentos (2001).

Este teórico e investigador defende o equilíbrio entre as dimensões intra-pessoal, inter-pessoal e extra-pessoal. A escola pode ter um importante papel no desenvolvimento e manutenção deste equilíbrio. No entanto, do seu ponto de vista, ela tem valorizado os conhecimentos, a informação e, conseqüentemente, a inteligência, deixando para último plano, ou mesmo esquecendo, a sabedoria, muito mais relacionada, com o que se faz (Sternberg, 2001).

Parafraseando o autor (s.d.): “quando as escolas se orientam para a sabedoria, ensinam os alunos que é importante não apenas o que se sabe, mas como se usa o que sabe - se o saber é usado para bons ou maus fins. Ensinam para aquilo que foi recentemente referido pela administração Bush, numa conferência da Casa Branca, como "o quarto R": responsabilidade”.

O conhecimento, só por si, não é garantia de boas acções e a inteligência também não é suficiente. “As pessoas sábias não atendem apenas a tudo o que existe dentro ou fora de si, mas atendem a tudo aquilo em que sentem alguma responsabilidade” (Alves, 2009, p. 175) e esta responsabilidade, este olhar também para os outros, é essencial num mundo cheio de mudanças e desafios.

Sternberg (s.d.) refere diversos exemplos, de pessoas que tendo conhecimentos, os usam apenas em benefício próprio, prejudicando outros. No meio empresarial, destaca os responsáveis pela Enron, empresa com mais de vinte mil funcionários e que faliu devido à má gestão e à falsificação de dados contabilísticos, arrastando, assim, para o desemprego milhares de pessoas. Não se pode dizer que os responsáveis pela situação, não eram inteligentes ou não tinham conhecimentos. Pode-se até supor, que frequentaram as escolas mais prestigiadas, no entanto, não eram seguramente pessoas sábias. No seguimento do já referido anteriormente, pode-se considerar tratar-se de pessoas insensatas, capazes de cair facilmente em falácias como o egocentrismo, a omnisciência, a onipotência e o optimismo irrealista (Sternberg, 2009).

A sabedoria contrasta com estas falácias, “na medida em que exige que a pessoa saiba que não sabe, como também o que pode ser conhecido e não pode ser conhecido num determinado tempo e lugar” (Alves, 2009, p. 175).

O facto de Sternberg ser um grande defensor da promoção da sabedoria, em contexto escolar, assenta num conjunto de princípios (Sternberg, s.d.), a saber:

- O conhecimento não é suficiente para garantir a sabedoria e não conduz à satisfação ou à felicidade;

- A sabedoria permite comportamentos mais adequados, nomeadamente nos julgamentos que são feitos. Ninguém é simultaneamente sábio e impulsivo ou imoral nos julgamentos que faz;

- A sabedoria representa um caminho para um mundo mais harmonioso; Hitler ou Estaline podem ter tido muitos conhecimentos, um pensamento crítico muito apurado, mas não eram sábios!

- Os estudantes, que serão os pais e os líderes de amanhã, fazem parte de uma grande comunidade e deverão beneficiar de uma educação, que os ensine a raciocinar de modo mais correcto, e a agir de forma justa, tendo em conta o bem comum.

Assim, a educação postulada por Sternberg não é aquela que transmite apenas factos, mas a que ensine os estudantes a pensar e agir com sabedoria. A educação deve favorecer o pensamento crítico, que requer capacidade de interpretação e de avaliação, permitindo também distinguir o verdadeiro conhecimento. A educação deveria, também, fomentar a capacidade de resolver problemas, promovendo “as faculdades individuais para poder criar, inventar, descobrir, explorar, imaginar e problematizar” (Alves, 2009, p. 174).

Sternberg (s.d.) salienta que o esforço para introduzir a sabedoria no sistema educativo enfrenta alguns obstáculos. A sabedoria não está a ser ensinada nas escolas e o tema nem sequer é debatido e, tendo em conta que as estruturas educacionais são difíceis de mudar, percebe-se que ensinar sabedoria nas escolas, constitui um grande desafio, pelas dificuldades que levanta. As pessoas em geral e os educadores em particular, não verão com facilidade as vantagens de ensinar a sabedoria nas escolas, pois esta não se mede com testes habituais, e os seus benefícios não se vêem de forma imediata. Por último, Sternberg indica que os membros mais influentes da sociedade, aqueles que através do dinheiro, do poder e do estatuto social, dominam os outros, não têm revelado qualquer interesse no prosseguimento deste objectivo.

Marchand (2005b), a este respeito, salienta, precisamente, que um dos principais obstáculos, ao ensino da sabedoria nas escolas, é que sendo a sabedoria extremamente rara, não encontraríamos entre os professores, quem a pudesse ensinar, uma vez que a maioria deles não manifesta sabedoria.

Huisheng (2007, cit. por Alves, 2009) reconhece também que há falta de sabedoria educacional no ensino escolar. Segundo este autor, “falta investimento em dimensões que conferem à educação e à aprendizagem aquela liberdade, responsabilidade, harmonia, criatividade e bondade que fazem com que a vida seja *boa e bela*” (p.176). O autor defende ser necessário revalorizar a escola, a aprendizagem e o papel dos educadores. A sabedoria pode ser ensinada no contexto de qualquer assunto. Os estudantes devem aprender a olhar os assuntos e problemas, a partir de diferentes perspectivas, uma vez que as pessoas sábias são atentas a diferentes pontos de vista.

Marchand (2005b), tendo em conta uma revisão de literatura sobre o assunto e as propostas de diferentes autores, seleccionou as seguintes estratégias para activar o desenvolvimento da sabedoria:

- Estratégias que incidem na análise do conceito de sabedoria; sua expressão em escritos célebres; a importância na vida das pessoas;
- Estratégias centradas na resolução de dilemas de sabedoria;
- Estratégias com vista ao desenvolvimento de uma *atmosfera de sabedoria* (p.81).

Concordamos que a Educação tem um papel a desempenhar no incremento da sabedoria. Globalmente, os sistemas de ensino centram-se apenas na inteligência e no conhecimento. Mas, não basta apenas conhecer, é preciso saber como usar o conhecimento. Contudo, verificamos existir ainda um caminho a percorrer, rumo a um sistema de ensino mais adequado a estas exigências.

Os investigadores da sabedoria têm mostrado que o envelhecimento, não é garantia de um incremento da sabedoria. No entanto, viver mais anos, sob certas condições, pode ser um factor favorável ao desenvolvimento da mesma. Este aspecto é de particular importância em tempos de forte envelhecimento demográfico e de aumento da esperança média de vida.

Apesar dos estereótipos que associam o envelhecimento a perda de capacidades, as investigações têm mostrado que os percursos do envelhecimento não são uniformes e em certas condições, “as pessoas mais velhas desenvolvem e aplicam estruturas cognitivas altamente complexas para compensar outras limitações cognitivas” (Alves, 2009, p. 177).

Sendo a sabedoria identificada como rara, mas altamente desejada, e bem assim vista como o topo do desenvolvimento humano, a Educação e em especial a Educação de Adultos, não pode deixar de estabelecer como meta a promoção da sabedoria.

É consensual que a Educação de Adultos visa o aumento da autonomia e da reflexividade dos adultos, pelo que pensamos que estes objectivos não podem ser desligados do objectivo de desenvolver a sabedoria. E, nesse sentido, os educadores de adultos devem assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento e a manutenção de ambientes que promovam a sabedoria.

Assim, a educação permanente, seja de carácter formal ou não, deve ser assumida como pedra basilar no desenvolvimento dos indivíduos, da sua autonomia, do pensamento reflexivo e da sabedoria.

Ferrari e Potworowski (2008, cit. por Alves, 2009) estão convictos de que “a sabedoria pode e deve ser ensinada, enquanto energia regeneradora” (p. 178). Possa a Educação de Adultos assumir-se como potenciadora deste desafio.

Conclusão

Verificamos ao longo deste capítulo, uma proliferação de modelos psicológicos acerca da sabedoria, cada um com a sua perspectiva. Em comum, assinala-se o entendimento da multidimensionalidade da sabedoria, aspecto que nos parece absolutamente consensual.

O trabalho realizado pela equipa do *Max Planck Institute for Human Development and Education* de Berlim apresenta-se como a mais sólida pesquisa e avaliação da sabedoria.

Estes investigadores têm investido de forma ampla e profunda na avaliação da sabedoria, desenvolvendo um paradigma empírico que permite quantificar o desempenho relacionado com a sabedoria. A sua metodologia posiciona-se a partir de cinco dimensões consideradas constitutivas da sabedoria: 1) elevado conhecimento

sobre assuntos da vida; 2) elevado conhecimento processual sobre problemas da vida; 3) elevado conhecimento contextual; 4) elevado conhecimento sobre diferença de valores e prioridades; 5) elevado conhecimento sobre a imprevisibilidade da vida e capacidade para compreender e gerir a incerteza. O que nos deixa perceber que o modelo berlinense da sabedoria embora de base cognitiva, não deixa de encarar a sabedoria como um constructo multidimensional.

A sabedoria é, no contexto deste modelo, entendida no seu sentido mais prático, direccionada para a resolução de assuntos difíceis e importantes da vida. E neste sentido, é uma habilidade adquirida com a experiência de vida. A sabedoria começa, então, a ser entendida como um ganho decorrente da idade, o que a pesquisa empírica não tem comprovado, uma vez que apesar de comumente se associar sabedoria e idade, os estudos realizados, no âmbito desse paradigma, mostram que a sabedoria é extremamente rara, sendo apenas encontrada em cerca de 5% das respostas. No entanto, Muito embora a idade não seja fonte automática e obrigatória de sabedoria, bons desempenhos de sabedoria, encontram-se entre as pessoas de idade mais avançada.

No contexto destas investigações, a sabedoria acaba “conceptualizada em termos de conhecimento especial sobre o fundamental da vida, ou seja, sobre questões importantes e complexas relativas ao significado e à conduta de vida. A pessoa aparece como um conhecimento efectivo e processual, está atenta aos limites do conhecimento, variando o padrão referência de acordo com os diferentes contextos, fazendo julgamentos adequados” (Alves, 2009, p. 104).

O percurso da sabedoria, a sua génese e desenvolvimento, ainda está longe de estar completamente esclarecido. No entanto, os diversos estudos realizados têm vindo a clarificar as condições inibidoras e facilitadoras da sabedoria, sendo que no que diz respeito à idade, não tem sido encontrada qualquer correlação com a sabedoria. No entanto, a idade avançada tem sido conotada com determinadas alterações de âmbito qualitativo, nomeadamente a nível da espiritualidade. Tornstam é um dos autores que desenvolve esta linha de investigação, ao enunciar a teoria da gerotranscendência. O investigador defende que mesmo em etapas avançadas do ciclo de vida, a personalidade e identidade se continuam a desenvolver, sendo o envelhecimento entendido como um estágio evolutivo, no sentido de maior maturidade, mas também de mais sabedoria.

Por último, neste capítulo, dedicámos a nossa atenção, aos ambientes e condições potenciadoras da sabedoria. Em contexto educativo, parece-nos

particularmente relevante, questionar-nos acerca das estratégias que permitam preparar a maturidade e promovam a sabedoria.

No capítulo seguinte apresentamos o estudo empírico que realizámos, na universidade sénior da Figueira da Foz, recorrendo à metodologia de Baltes e colaboradores. A nossa opção metodológica recaiu sobre este modelo, essencialmente por três razões: 1) tem sido defendido por diversos autores que este grupo de investigadores têm apresentado as investigações mais consistentes e profundas acerca do tema; 2) por ser enquadrada pela teoria do *life span* e nesse sentido entender o desenvolvimento humano, como um processo longo; 3) pela flexibilidade que a aplicação dos dilemas permite, no sentido em que estes devem ser adequados aos sujeitos da amostra.

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo III - Problemática, objetivos e metodologia

Introdução

Pensamos que investigar em Educação é uma forma de contribuir não só para se obter mais e melhor conhecimento neste domínio e para se melhorar as práticas educativas, mas julgamos também que a investigação em educação pode contribuir para o aperfeiçoamento do ser humano. Se a Educação visa a promoção do desenvolvimento humano (individual e social) numa direcção positiva, investigar em Educação só faz sentido na medida em que contribui para a concretização deste objectivo.

Nesse sentido, propusemos como tema central desta investigação, a sabedoria. A opção recaiu nesta temática, por se tratar de um constructo que tem sido estudado mundialmente por diversos investigadores, especialmente no âmbito do paradigma do desenvolvimento co-extensivo à duração da vida (*life span*), à luz do qual ainda não abundam os estudos em Portugal. Devido, por um lado, à riqueza do construto, por outro, à sua importância, é relativamente consensual a necessidade de se continuar a investigar o tema. Do nosso ponto de vista, a investigação empírica do conceito de sabedoria, justifica-se na medida em que, tal como reiteradamente se afirmou na parte teórica desta dissertação, é fundamental promover o desenvolvimento da sabedoria, considerada como o topo da excelência humana, nomeadamente em contexto educativo.

Após a revisão dos modelos mais importantes de conceptualização da sabedoria, que discutimos na Parte I desta tese, avançamos para o estudo empírico, tendo como enquadramento teórico, o modelo de Baltes e colaboradores e os estudos que até agora foram realizados, no seu âmbito. Tal opção prende-se com várias motivações, como explicámos no capítulo precedente. Não só consideramos este enquadramento teórico como aquele que mais profícuo tem sido nas suas investigações e resultados, como a sua metodologia nos parece particularmente adequada aos nossos objectivos, permitindo-nos, inclusivamente, criar ou adaptar um dilema que seja relevante para a população em causa. Neste contexto, elaborámos um dilema de revisão de vida e aplicámo-lo numa amostra constituída por alunos da Universidade Sénior da Figueira da Foz, em situação de reformados. Pensamos que esta amostra é particularmente interessante, na medida em que as pesquisas têm mostrado que a profissão é um importante factor preditivo da sabedoria, com um peso superior à inteligência e à personalidade. As investigações mostram ainda que os reformados, que não trabalham, nem exercem nenhuma actividade, dão menos respostas de sabedoria, do que os que ainda se encontram activos.

Para a recolha de dados, utilizámos ainda uma entrevista semi-estruturada, especificamente concebida para o efeito do presente estudo, que será submetida à análise de conteúdo.

1. Investigar em educação

A ciência é construída através de perspectivas diferenciadas, sendo estas geralmente designadas de paradigmas, modelos ou teorias. Os investigadores baseiam-se em diferentes perspectivas teóricas, e essas perspectivas são essenciais na orientação da investigação. “A teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52). Assim, uma investigação coerente, do ponto de vista científico, não poderá deixar de explicitar, com clareza, os pressupostos teóricos ou postulados em que assenta.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 52), um paradigma consiste num “conjunto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação”. Kuhn (1964, 1983, cit. por Amado, 2009) acrescenta a esta definição uma dimensão colectiva, no sentido em que a investigação se faz no interior de comunidades que partilham o mesmo discurso, as mesmas práticas e estabelecem critérios de cientificidade. Um paradigma pode ser definido como uma tradição de investigação.

A comunidade científica tende a impor determinado paradigma em detrimento de outro e, nesse sentido, o paradigma positivista tem sido, muitas vezes defendido como o único verdadeiramente científico. No século XIX, no seguimento de grandes transformações na cultura e no conhecimento científico, considerou-se que fazer “ciência do humano só seria possível se tal ciência se limitasse àquilo que do humano era susceptível de ser investigado segundo os métodos das ciências naturais” (Amado, 2009, p. 57). Tudo o que não pudesse ser investigado dentro destes critérios, era assumido como não científico.

É a partir dos anos vinte, do século XX, que Mauss introduz o conceito de “fenómeno social total”, salientando a multidimensionalidade do comportamento humano e dos fenómenos sociais, mostrando assim que a investigação na linha positivista, ao fragmentar os fenómenos e ao olhar a realidade como fenómenos

exteriores, nem sempre é suficiente para uma apreensão total da realidade (Vieira, 1995).

O paradigma fenomenológico desenvolveu-se em oposição ao paradigma positivista. Este paradigma, com o qual grande parte dos investigadores qualitativos se identifica, coloca-se mais na perspectiva de tentar “compreender o significado que os acontecimentos e interacções têm para as pessoas vulgares, em situações particulares” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52). Segundo Amado (2009, p. 66), trata-se aqui de “compreender as intenções e as significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias acções, em relação com os outros e com os contextos em e com que interagem”.

Relativamente à investigação em Educação, Bogdan e Biklen (1994) consideram que foi a partir dos anos sessenta do século XX, que a investigação qualitativa começa a ganhar peso. Estas metodologias de investigação assumiram uma postura diferente, com maior preocupação pela compreensão dos fenómenos e pela perspectiva dos participantes (Vieira, 1995).

Em meados dos anos oitenta, o paradigma fenomenológico abriu caminho a novas perspectivas na investigação qualitativa, nomeadamente ao paradigma sócio-crítico e aos paradigmas pós-modernos (Amado, 2009). Para os teóricos críticos, o papel da educação é essencial na promoção da mudança individual e social. Destaca-se aqui Paulo Freire, para quem a educação tem um cunho de “libertação, de tomada de consciência, de crítica, de desalienação” (Lugatte, 2003, p. 42). Freire “sistematizou uma crítica filosófica e política à concepção do que designou por ‘concepção bancária da educação’, opondo-lhe uma educação ‘libertadora’ susceptível de ajudar a ‘ler’ e transformar o mundo (Freire, 1975, cit. por Canário, 1999, p. 88). Trata-se de uma perspectiva não conservadora e que visa essencialmente a transformação social. É necessário criar um mundo diferente no qual os dominados tomem consciência da sua situação. Nesse sentido, a educação é essencialmente libertadora.

Os paradigmas pós-modernos caracterizam-se pela rejeição de privilegiar métodos e teorias, dando sobretudo primazia às narrativas, às histórias de vida, às “novas etnografias” e “auto-etnografias”. Trata-se de “dar voz” aos próprios sujeitos da investigação, podendo estes ter o estatuto de colaboradores (Amado, 2009). Nesta perspectiva, não é tão relevante a descoberta da “verdade transcendente”, i.e., de uma verdade única, interessando muito mais a descoberta da “verdade enquanto

representação ou reflexo do mundo” (Amado, 2009, p. 80). São, assim, postos em causa os ideais da neutralidade e da objectividade, porque o investigador no seu trabalho nunca é absolutamente neutro e leva para a investigação os seus valores e as suas experiências, apesar do esforço realizado no sentido da neutralidade.

Não pretendendo enveredar pelo debate entre a racionalidade positivista, enquanto paradigma científico predominante, e os paradigmas que se desenvolveram em oposição a este, consideramos, no entanto, essencial ter presente que os objectos de estudo e os objectivos da investigação científica são múltiplos, requerendo diferentes formas de fazer ciência. Se nos estudos quantitativos existe a preocupação com a medição e a análise de relações causais entre variáveis, na investigação qualitativa, a ênfase é colocada nos processos e nos significados. Contudo, mais do que opostos, os paradigmas científicos podem conviver, apresentando cada um igualmente pontos fortes e pontos fracos e, sobretudo, adequando-se a contextos e objectivos diferentes.

É então necessário ter em conta o paradigma emergente, que coloca em causa a oposição entre positivismo e anti-positivismo, encarada também como uma oposição entre objectividade e subjectividade. Popper assume aqui um papel importantíssimo, ao transformar o próprio conceito de ciência. Mais do que certeza absoluta, a ciência tornou-se mais em “sinónimo de incerteza”, uma vez que se transformou num “saber conjectural e hipotético, que deve estar constantemente aberto à análise crítica e à permanente revisibilidade (Boavida & Amado, 2006, p. 130, cit. por Amado, 2009, p. 83), o que abre caminho a uma nova racionalidade: a racionalidade complexa. Segundo Amado (2009), “a complexidade das coisas e dos fenómenos impõe-se ao pensamento científico contemporâneo, sendo ela mesma um problema” (p. 84).

Um dos autores que mais se destaca no estudo da complexidade é Edgar Morin, tendo o autor desenvolvido diversos trabalhos sobre o pensamento complexo. Este especialista considera que fazer ciência, não é tanto “reflectir o real, mas traduzi-lo em teorias cambiantes e refutáveis” (Osório, 2003, p. 71).

Morin (1995) considera três princípios centrais que definem a estrutura essencial do paradigma da complexidade (pp. 106-109, cit. por Amado, 2009):

- Princípio dialógico – “permite-nos manter a dualidade no seio da unidade”; concebe a realidade composta por contrários que se opõem mas também que se complementam.
- Princípio da recursão organizacional – “Para a significação deste termo, lembro o processo de remoinho. Cada momento do remoinho é simultaneamente

produzido e produtor (...). A ideia recursiva é portanto uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa e efeito”. Portanto, esta recursividade permite que os efeitos ou produtos de um processo se tornem produtores e causas simultaneamente.

- Princípio hologramático – é traduzido na expressão de Pascal: não posso conceber o todo sem conceber as partes e não posso conceber as partes sem conceber o todo (p. 85).

Morin (2000, cit. por Amado, 2009) considera que as práticas investigativas em educação, no seu esforço de explicação e compreensão dos fenómenos educativos, devem respeitar alguns aspectos essenciais. Antes de mais, a questão do contexto. A contextualização é essencial, nas estratégias de investigação qualitativa, nomeadamente, nos estudos de caso. Os dados e as informações fazem sentido, quando situados no seu contexto. Relacionado com este aspecto, Morin destaca também a importância de pensar o global, criticando a “hiperespecialização” (Osório, 2003, p. 74). As relações entre o todo e as partes são essenciais na investigação educativa. Morin destaca, ainda, a multidimensionalidade dos fenómenos educativos e a sua complexidade.

Esta nova visão implica mudanças na forma de investigar em educação, quer a nível das metodologias, quer a nível da própria forma como se encara a Educação.

No que diz respeito especificamente ao fenómeno educativo, é necessário ter em conta que investigar em educação é diferente de investigar em qualquer outra área do social (Amado, 2009). Já aqui frisámos, a especificidade do fenómeno educativo, salientando que a educação visa o aperfeiçoamento do Ser Humano, enquanto pessoa livre, autónoma, responsável e ética. Falar de educação, como já vimos, é falar do desenvolvimento moral e ético. E trata-se de um aperfeiçoamento, não só individual, mas também colectivo. “A educação promove intencionalmente o desenvolvimento individual, social e cultural, na medida em que oferece a cada ser humano um património comum (espiritual, material e de competências várias), que vale a pena ser transmitido e, ao mesmo tempo, o prepara para exercer sobre esse património tradicional uma constante adaptação, renovação e enriquecimento” (Amado, 2009, p. 51). Temos aqui patente a importância de reconhecer o valor das diferentes perspectivas na investigação em educação.

Amado (2009) defende que o paradigma da investigação em Educação, só pode ser o paradigma emergente, i.e., o paradigma da complexidade. Este paradigma surge

como uma via inovadora em relação à oposição de paradigmas, o único verdadeiramente apto para compreender a complexidade do fenómeno educativo e do contexto que o envolve.

1.1. Opções metodológicas

Como vimos, não existe um paradigma de investigação, que seja o mais adequado para todos os objectos e objectivos de estudo e, por isso, não é tão relevante fomentar a discussão e defender um paradigma sobre todos os outros, mas interessa sobretudo, saber adequar as metodologias e instrumentos aos contextos e problemáticas de investigação.

Tendo em conta os nossos objectivos e numa visão que se pretende simultaneamente crítica e construtiva, e seguindo uma linha humanista, a nossa opção recaiu sobre a investigação qualitativa. Trata-se de uma abordagem humanista que aceita a complexidade e a variabilidade da acções humana, que encara as pessoas como agentes activos, que considera os contextos nos quais as pessoas interagem e que considera que o sentido que e o significado das acções são construídos e reconstruídos através da interacção social (Strauss & Corbin, 1998). A investigação qualitativa refere-se à compreensão das pessoas e dos contextos de vida, aos comportamentos, emoções e experiências. Trata-se de uma investigação, através da qual é possível aceder a informação que não seria possível obter através de processos estatísticos ou de forma quantitativa (Bardin, 1977; Strauss & Corbin, 1998; Vieira, 1995).

No nosso caso, a opção ancorou-se em diversas razões, destacando-se desde logo, os objectivos do estudo, mais de carácter compreensivo do que estatístico. Os contextos de vida, as experiências, os sentimentos e emoções dos sujeitos, as suas interacções, interessam-nos particularmente. Em segundo lugar, não poderia deixar de referir que a opção reflecte o interesse pessoal e profissional, enquanto agente da Educação e Formação de Adultos. Não se trata de desvalorizar as abordagens quantitativas, mas simplesmente de neste contexto, em específico, valorizar uma maior proximidade aos sujeitos, alunos de uma Universidade Sénior, procurando uma abordagem eventualmente mais profunda e complexa. Por último, a escolha reflecte igualmente, uma perspectiva humanista e transformativa da Educação e Formação de Adultos.

Enquadrada na investigação qualitativa, optámos por uma abordagem autobiográfica. As Histórias de Vida, não sendo uma abordagem recente, têm assumido uma importância crescente, quer no contexto da Educação de Adultos, quer no campo científico.

Trata-se de uma investigação que “visa captar, através de um relato ou narrativa, a interpretação que determinada pessoa faz do seu percurso de vida” (Amado, 2009, p. 148).

Segundo Amado (2009), nas investigações de carácter biográfico, parte-se de diversos pressupostos teóricos, que pensamos estarem subjacentes a esta pesquisa:

- As pessoas são detentoras de um potencial de desenvolvimento permanente;
- O desenvolvimento do adulto é feito por etapas, passando por diversos modos de pensamento ou estádios;
- O desenvolvimento pessoal faz-se por uma reflexão na acção e o desenvolvimento profissional é também um processo de desenvolvimento pessoal;
- A racionalidade da vida e das decisões, por vezes só é encontrada, no momento da narração;
- As experiências de vida ocorrem sempre num determinado contexto.

Os métodos biográficos detêm enormes potencialidades. Ao olhar para o percurso de vida que enquadra a experiência, sobressaem os melhores e os piores momentos da vida, num percurso de desenvolvimento ao longo do ciclo de vida.

No presente estudo, a reflexão não se pretende apenas centrada no passado, uma vez que tanto o presente como o futuro são tidos em conta, criando assim uma dimensão baseada no que já passou, nos factos que ocorreram, no quotidiano e no futuro, com possibilidade de permanências e de mudanças. Esta abordagem permite, ainda, cruzar o individual com os contextos de vida, potenciadores, ou não, da inserção em processos de aprendizagem ao longo da vida. Nesta investigação, optámos pela entrevista autobiográfica como instrumento de recolha de dados privilegiado, para usar nos estudos biográficos.

2. Problemática e Objectivos do Estudo

“A sabedoria, a maturidade e a felicidade parecem estar intrinsecamente relacionadas” (Alves, 2009, p. 117).

No trabalho de cariz qualitativo que aqui se desenvolve, pretende-se uma melhor compreensão da sabedoria, no quadro das investigações de Baltes e colaboradores, nomeadamente, no que diz respeito aos factores que a potenciam.

Os alunos da Universidade Sénior da Figueira da Foz, que se envolveram por si próprios, em estratégias de envelhecimento activo, manifestarão conhecimento relacionado com a sabedoria? Encontraremos nestes alunos, e no seu percurso de vida, o que prevêem os modelos teóricos sobre o desenvolvimento da sabedoria? Que características dominantes apresentam? Como viveram a transição para a aposentação e como vivem esta etapa de vida? Estas são as interrogações que nos levaram a empreender o presente estudo, procurando respostas, quer através da abordagem por dilemas, quer mediante as entrevistas semi-estruturadas.

Como salientámos na parte teórica da presente dissertação, a sabedoria tem sido encarada como uma virtude e uma força humana, como um saber profundo que resulta da experiência, daquilo que se viveu ao longo da vida. É encarada como o topo do desenvolvimento humano, resultando de um enriquecimento contínuo dos conhecimentos, das atitudes, dos valores e das competências. Sermos dotados de sabedoria, permite-nos ser pessoas melhores, melhorar a nossa relação connosco e, conseqüentemente, permite-nos um melhor relacionamento com os outros e com o mundo que nos rodeia, podendo contribuir para um mundo melhor. Embora difícil de definir, sempre foi uma virtude altamente valorizada nas sociedades antigas e é-o igualmente, ou mais ainda, nas actuais.

No quadro da Educação de Adultos, torna-se importante obter mais conhecimentos sobre a sabedoria, nomeadamente sobre a forma como a sabedoria se desenvolve, especificamente na idade adulta avançada, tendo em atenção o caso específico dos reformados. As pesquisas têm mostrado que a profissão é um importante factor preditivo da sabedoria, com um peso superior à inteligência e à personalidade. Por outro lado, também têm salientado que “idosos que se encontram em situação de reforma e não exercem nenhuma actividade, sob a forma de voluntariado ou em regime de tempo parcial, dão menos respostas de sabedoria do que idosos que ainda se

encontram inseridos na vida profissional “ (Marchand, 1989, cit. por Marchand, 2005b, p. 94). Assim, pensamos que é de grande importância estudar as pessoas que já saíram do mercado de trabalho por via da reforma. Sendo este estudo realizado no contexto da Educação de Adultos, interessa-nos particularmente conhecer a sabedoria das pessoas reformadas, envolvidas, activamente, em processos de aprendizagem ao longo da vida e, por isso, optámos por realizar o estudo numa universidade sénior.

Numa perspectiva de Educação e de Aprendizagem ao Longo da Vida e do Envelhecimento Activo, procuramos analisar as respostas a dilemas de sabedoria, de adultos que frequentam a Universidade Sénior da Figueira da Foz.

Assim formulámos os seguintes objectivos estruturantes da nossa investigação:

- 1) Verificar os níveis de conhecimento relacionados com a sabedoria da amostra estudada.
- 2) Analisar até que ponto os factores que a literatura aponta como sendo especialmente potenciadores do desenvolvimento da sabedoria, estiveram ou não presentes na vida destes adultos de idade avançada.
- 3) Relacionar os factores potencialmente promotores de sabedoria com as suas respostas de sabedoria, no sentido de se poder identificar o que está subjacente a uma reforma activa, educativa e sábia.
- 4) Identificar factores relevantes da história de vida dos sujeitos que possam ajudar a compreender o envolvimento elevado em actividades de aprendizagem, sobretudo de carácter não formal, em etapas avançadas da vida.

2.1. População do estudo: Utentes da Universidade Sénior da Figueira da Foz

Como anteriormente referido, pretende-se analisar as respostas de sabedoria em dilemas de revisão de vida, de adultos de idade avançada, reformados e que, simultaneamente, sejam alunos de um universidade sénior, tendo a escolha recaído na da Figueira da Foz. Esta Universidade Sénior da Figueira da Foz foi fundada em 2001, como mais uma valência da Associação Viver em Alegria. É uma entidade sem fins lucrativos, que surge como uma resposta social com o objectivo de criar e dinamizar actividades culturais e de convívio para a população sénior.

A Universidade Sénior da Figueira da Foz enquadra-se nos princípios da educação não formal e de acordo com as normas do Ministério da Educação, não certifica os seus alunos.

As suas actividades foram iniciadas com a disciplina de História, leccionada por docentes da Universidade Católica. O número de alunos e de disciplinas foi crescendo e no ano lectivo de 2009/2010 tinha cento e dezoito alunos inscritos. A nível dos alunos encontra-se uma grande diversidade de níveis de escolaridade, desde o 1º Ciclo do Ensino Básico à licenciatura. Os seniores são maioritariamente reformados.

Actualmente fazem parte do currículo doze disciplinas: História, Pintura, Inglês (iniciação, nível intermédio e conversação), Espanhol, O Mundo Gira à Nossa Volta, Nós e a Europa, Informática (iniciação e nível avançado) e Fotografia Digital.

O corpo docente é constituído por catorze professores que, tal como a Direcção e a Coordenação, trabalham em regime de voluntariado.

As aulas decorrem nas instalações da Associação Viver em Alegria e em espaço cedido pelo casino da Figueira da Foz, no Palácio Sotomayor. Decorrem de Terça a Quinta-feira, sendo a Sexta-feira um dia essencialmente dedicado a eventos.

Para além das aulas, têm sido dinamizadas outras actividades, sendo de destacar as visitas de estudo, realizadas no âmbito de diversas disciplinas, as quais conjugam momentos de lazer e convívio com a aprendizagem.

3. Procedimentos

Com o intuito de adequar todos os passos e de guiarmos a nossa investigação, de forma a atingirmos os objectivos traçados para a mesma, definimos previamente as etapas e os procedimentos a realizar, estabelecendo, desde o início, um cronograma que servisse de guia orientador (Anexo A).

Assim, após a definição dos objectivos, realizou-se um contacto com a Direcção da Universidade Sénior da Figueira da Foz, tendo sido agendada uma reunião com o seu Presidente. Nesta, demos a conhecer os objectivos da investigação e solicitámos a colaboração da Instituição, tendo sido entregue um pedido formal para esta colaboração (Anexo B). Recebemos a autorização para efectuar a nossa investigação empírica, na referida Universidade Sénior, entrevistando alguns dos seus alunos nas instalações da

Associação Viver em Alegria - entidade promotora da Universidade Sénior da Figueira da Foz.

No dia 6 de Janeiro, durante uma aula de História (escolhida por ser a disciplina que reúne maior número de alunos), realizámos uma rápida apresentação do nosso projecto, referindo o enquadramento do mesmo, e salientando os objectivos de conhecer melhor o desenvolvimento na idade adulta avançada, bem como os alunos das Universidades Seniores. Foi tido o cuidado de, por razões metodológicas, não referir explicitamente o objecto de estudo principal da nossa investigação.

Nesta apresentação, solicitámos a colaboração dos alunos, e distribuámos um pequeno cartão (Anexo C) com alguns dados pessoais, a ser preenchido pelos seniores que manifestassem disponibilidade para participar na nossa investigação. Foi a partir da informação contida nesses cartões, que se tornou possível realizar contactos telefónicos com os alunos e confirmar a disponibilidade para participar no estudo.

Depois de construídos os dispositivos de recolha de dados, considerámos indispensável testar esses mesmos dispositivos, o que nos permitiu refiná-los, tendo sido, por conseguinte, introduzidas pequenas alterações, quer a nível do guião de entrevista, quer do dilema de revisão de vida (Anexo D). Após a recolha dos dados, foram distribuídas cartas de agradecimento, quer ao Presidente da Direcção (Anexo E), quer aos alunos que colaboraram no estudo (anexo F).

Os dados foram recolhidos entre Janeiro e Março de 2010, na sala de reuniões da Associação Viver em Alegria. As entrevistas foram gravadas com autorização dos entrevistados e de acordo com o plano e a duração enunciada no quadro seguinte:

Quadro 5 - Realização da sessão de recolha de dados (Entrevista e Dilema)

	Sujeitos					
	B	C	D	E	F	G
Data	21/01/2010	27/01/2010	18/02/2010	02/03/2010	05/03/2010	18/03/2010
Duração	1:1:37	1:20:22	1:26:38	59:34	1:10:24	1:09:24

Após a audição das entrevistas e das respostas aos dilemas, procedeu-se à sua transcrição, respeitando-se o mais fielmente possível, as palavras, silêncios e interjeições dos interlocutores.

3.1. Amostra e caracterização sociodemográfica dos seniores

A amostra deste estudo é não probabilística e foi seleccionada de entre os alunos da universidade sénior da Figueira da Foz, sendo constituída por 6 sujeitos. Na selecção da amostra atendemos essencialmente a dois critérios. Em primeiro lugar, a situação profissional, na medida em que procurámos sujeitos que estivessem na situação de reformados. Em segundo lugar, pretendemos uma amostra equitativa relativamente ao sexo, sendo esta constituída por três homens e três mulheres. Não sendo nosso objectivo comparar o desempenho dos sujeitos nesta variável (o que não seria possível dada a reduzida dimensão da amostra), pensamos que esta opção seria a mais interessante face aos objectivos propostos. Verificámos, ainda, que em estudos anteriormente realizados, têm prevalecido amostras femininas, pelo que consideramos particularmente relevante, a opção por uma amostra equitativa, relativamente ao sexo.

Para uma breve caracterização da amostra são apresentadas no quadro 6 as distribuições em função das características sociodemográficas e profissionais.

Quadro 6 - Caracterização sociodemográfica dos sujeitos

Sujeito	Idade	Género	Escolaridade	Última profissão Exercida
B	69 anos	Masculino	Frequência Universitária	Chefe de Departamento
C	68 anos	Masculino	Licenciatura	Professor
D	56 anos	Masculino	Licenciatura	Engenheiro
E	65 anos	Feminino	Licenciatura	Proprietária de Farmácia
F	64 anos	Feminino	Ensino Secundário	Chefe de Estação dos CTT
G	70 anos	Feminino	Magistério Primário	Professora Primária

3.2. Instrumentos

Para a recolha dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos:

a) Entrevista semi-estruturada - partimos de um guião previamente preparado que serviu de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista.

b) Dilemas - recorrendo à técnica “pensar em voz alta” (think-aloud), pretende averiguar-se o desempenho dos sujeitos em dilemas de revisão de vida.

Entrevista semi-estruturada

São diversos os métodos e as técnicas de recolha e análise de dados nas abordagens qualitativas, destacando-se entre estes, a entrevista, que surge como um dos “mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado, 2009, p. 173).

Segundo Richardson, “a melhor situação para participar na mente de outro ser humano é a interacção pessoal, pois tem o carácter inquestionável, da proximidade entre as pessoas, o que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos” (1985, p. 160, cit. por Abeledo, 1989, p. 38).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, a entrevista pode ser utilizada como estratégia dominante para a recolha de dados, ou pode ser utilizada em conjunto com outras técnicas, como a análise de documentos e a observação participante, entre outras. Nos dois casos, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

A entrevista é uma forma específica de conversação, com objectivos previamente definidos, assente num processo de interacção, do qual resulta, em grande parte, o sucesso da mesma. Permite chegar ao outro, através das perguntas, “penetrar no mundo do outro, naquelas coisas que não se podem observar directamente” (Abeledo, 1989, p. 38).

Apesar da interacção entre entrevistado e entrevistador parecer ser caracterizada pela assimetria, dado que sugere uma diferença de posição entre quem questiona e quem

responde, não deve deixar de se notar, que essa assimetria não vai de encontro ao que o investigador pretende. O papel do investigador não é o de influenciar, mas o de obter as informações necessárias à investigação. E o entrevistado não se encontra num papel menor. A ele cabe-lhe decidir se adere ou não ao processo, podendo a qualquer momento interrompê-lo, recusar-se a responder, aceder aos dados, ou não permitir a utilização dos dados. Neste processo interactivo, alguns cuidados devem ser tidos em conta, de modo a permitir obter dados fiáveis.

O entrevistador tem um papel essencial na concretização de uma boa entrevista e deve ter noção de que, tanto as palavras como a sua comunicação não verbal influenciam o entrevistado. Numa entrevista bem sucedida, o entrevistador ouve atentamente e com todo o respeito o que é referido e utiliza a pergunta para clarificar e não para desafiar. O entrevistador não pode ter uma postura de avaliação. Mesmo que não concorde, o seu papel é meramente o de compreender o ponto de vista do outro.

Segundo Abeledo (1989), para além das questões relacionais, o investigador deve ter em conta outros aspectos, nomeadamente a duração da entrevista, o número de sessões necessárias, o local e os próprios participantes. Ao iniciar a entrevista, o investigador deve ter em atenção a necessidade de desenvolver um clima propício, colocando o entrevistado à vontade, encorajando-o e apoiando-o, de modo a que este sinta que tem algo importante a dizer.

Para Bogdan e Biklen (1994), “num projecto de entrevista qualitativa a informação é cumulativa, i.e., cada entrevista determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se retira do estudo completo” (p. 136). Os autores consideram que “mesmo uma má entrevista pode proporcionar informação útil” (p. 136).

Nesta entrevista em particular, procurou-se uma intervenção simultaneamente humanista e isenta. O seu início foi em todos os casos antecedido de uma conversa preparatória.

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação, sendo que, no que respeita à estrutura da entrevista, optámos, neste trabalho, pela entrevista semi-estruturada, que nos pareceu mais apropriada ao nosso objectivo. Nestas entrevistas, as questões derivam de um guião prévio, que funciona como um roteiro temático e que deverá servir como linha orientadora.

No guião que construímos (Anexo G), definimos e registámos o essencial que se pretendia obter, tendo como objectivo a clarificação do percurso de vida do sujeito, no sentido de aferir se os factores que a literatura aponta como sendo especialmente

potenciadores do desenvolvimento da sabedoria, estiveram ou não presentes na vida dos adultos entrevistados.

O guião da entrevista é constituído por seis blocos temáticos, não obrigatoriamente estanques. O encadeamento dos blocos serve de estrutura geral para a entrevista, permitindo a comparabilidade dos sujeitos, não se tratando, no entanto, de uma sequência fixa ou rígida.

O primeiro bloco serviu essencialmente para explicar o estudo e para criar um ambiente acolhedor. Assegurou-se que as informações recolhidas seriam apenas utilizadas para o prosseguimento desta investigação e salvaguardou-se a confidencialidade dos dados. Explicou-se a importância do estudo, no contexto da educação e formação de adultos e, sem se referir a variável central do mesmo, explicou-se também que o estudo se referia ao desenvolvimento ao longo da vida e à forma como as pessoas de idade adulta avançada lidam com determinadas situações de vida. Foi frisada a relevância da investigação num contexto de envelhecimento populacional e foi salientada a importância de se obter um conhecimento mais profundo das Universidades Sêniores.

Com o segundo bloco, pretendeu-se obter alguns dados sobre o entrevistado, sobretudo a nível da sua caracterização sociodemográfica, do seu percurso de vida e das suas rotinas, modos de vida e redes sociais de apoio. O terceiro bloco foi direccionado para o percurso efectuado na Universidade Sénior, nomeadamente as razões da entrada, as expectativas que o sénior trazia e a avaliação que, então, fazia. O quarto bloco teve o objectivo de identificar os acontecimentos mais marcantes na história de vida do sujeito. O quinto bloco procurava aferir o desempenho do papel de mentor ou tutor. O último bloco visou concluir a entrevista e reiterar os agradecimentos pela participação.

Os blocos temáticos permitiram a reflexão sobre temas do presente, mas incentivaram igualmente a descrição de aspectos do passado. Ao convidarem a um raciocínio que evoca o passado, o presente e eventualmente o futuro, os blocos temáticos enquadram-se na preocupação de se procurar simultaneamente um discurso descritivo e reflexivo.

Dilema de revisão de vida

As pesquisas sobre a sabedoria, realizadas por Baltes e colaboradores, envolvem a análise do discurso sobre temas da vida, quer a nível do planeamento e da gestão da

vida, quer no que respeita à revisão de vida. Os autores consideram que estes discursos permitem que os sujeitos demonstrem conhecimento relacionado com a sabedoria, uma vez que apelam à reflexão sobre situações de vida que não têm uma resposta única e considerada correcta. O importante nestas situações, é que o sujeito possua “um nível geral de conhecimentos dos assuntos da vida, e consiga organizá-los de forma flexível e adaptada aos vários contextos de ocorrência” (Maud, 1997, p. 51).

Optou-se, neste trabalho, por um dilema de revisão de vida. A revisão da vida consiste na construção, interpretação e avaliação do curso de vida, sendo uma área na qual o conhecimento relacionado com a sabedoria se torna visível. Staudinger (1989, cit. por Maud, 1997, p. 53) considera que “a revisão de vida é uma tarefa privilegiada de pessoas na meia-idade e na velhice e que a situação de revisão de vida é uma possibilidade para identificar sabedoria. Ao construir e reconstruir, interpretar e avaliar um cenário de vida, cria-se a oportunidade para o indivíduo avaliar o seu conhecimento sobre as práticas da vida”. Segundo Maud (1997), diversos estudos empíricos têm mostrado que a revisão de vida pode ocorrer em diversos momentos da vida, o que abre caminho a que se possa recorrer a situações artificiais de revisão de vida. Nestas situações, o sujeito é convidado a pronunciar-se sobre uma situação de vida de um/a personagem fictício/a. Este personagem é apresentado como um adulto de determinada idade que, diante de um acontecimento marcante, vai avaliar a sua trajectória de vida. A revisão de vida, não se centra, assim, numa perspectiva autobiográfica ou individual, e por isso permite comparações teoricamente interessantes.

Foram utilizadas *vignettes*⁴⁹ com um dilema de revisão de vida, criado para este estudo. O dilema foi apresentado em duas versões, para melhor se adequar a sujeitos de ambos os sexos e foi previamente testado, tendo sido sujeito a pequenas alterações, que se revelaram necessárias.

Dilema apresentado aos participantes de sexo masculino (Anexo I):

O António tem 63 anos de idade. Reformou-se antecipadamente aos 59 anos, quando a fábrica em que trabalhava reduziu o número de trabalhadores. Desde essa altura, o António não voltou a exercer nenhuma actividade profissional.

⁴⁹ O termo *vignette* aplica-se à descrição de uma situação, comportamento ou pessoa, permitindo controlar a informação fornecida aos participantes.

Um dia, encontrou um antigo colega de trabalho. Esse colega, da mesma idade de António, saiu da fábrica na mesma altura e circunstâncias. No entanto, optou por procurar novo emprego e actualmente encontra-se estabelecido por conta própria e pretende trabalhar durante mais algum tempo.

Este encontro levou António a rever a vida que tinha levado até então.

Dilema apresentado às participantes de sexo feminino (Anexo J):

A Ana tem 63 anos de idade. Reformou-se antecipadamente aos 59 anos, quando a fábrica em que trabalhava reduziu o número de trabalhadores. Desde essa altura, a Ana não voltou a exercer nenhuma actividade profissional.

Um dia, encontrou uma antiga colega de trabalho. Essa colega, da mesma idade de Ana, saiu da fábrica na mesma altura e circunstâncias. No entanto, optou por procurar novo emprego e actualmente encontra-se estabelecida por conta própria e pretende trabalhar durante mais algum tempo.

Este encontro levou Ana a rever a vida que tinha levado até então.

Foram ainda colocadas algumas questões, que a seguir se explicitam:

- Que aspectos da sua vida é que a Ana se pode lembrar (decisões, problemas, soluções, pessoas importantes, sentimentos, acontecimentos, obstáculos)?
- Como pode a Ana explicar o desenvolvimento da sua vida e das suas acções?
- Olhando para trás, para aquilo que viveu, como pode a Ana avaliar a sua vida? Conseguiu obter o que procurava?

Os procedimentos de aplicação e de cotação do dilema seguidos, assim como as instruções e actividades de treino, são as descritas no *Manual for the assessment of wisdom-related knowledge*, de Staudinger e colaboradores.

A decisão de construir um dilema específico para este estudo, prendeu-se com a necessidade de utilizar um dilema adequado à população em causa, que não encontrámos em estudos anteriores.

Na elaboração do dilema utilizado no presente estudo, foi considerado o tópico família e carreira, um dos mais utilizados nos estudos de Baltes e colaboradores. Foram tidos também em consideração diversos dilemas, apresentados no referido manual e que

serviram de guia e referência. Foram ainda contactados diversos profissionais que trabalham com idosos, no sentido de apurar as temáticas que pudessem ser mais adequadas para o presente estudo.

O dilema foi aplicado na mesma sessão em que se realizou a entrevista e logo após esta.

Optou-se por se omitir a informação sobre a variável principal do estudo, uma vez que se considerou que falar directamente sobre a sabedoria, poderia mobilizar o fenómeno da desiderabilidade social, podendo interferir com os resultados.

Como atrás referimos, para a recolha de dados, referentes à resolução de um dilema de revisão de vida, de uma pessoa fictícia, foi utilizada a técnica “pensar alto”, precedida de algumas actividades de treino, como proposto por Staudinger e colaboradores (1994). As respostas foram gravadas e transcritas integralmente.

Para tal, foi distribuída a Ficha 1 (Anexo J) referente a instruções relativamente à técnica “pensar alto”. A Ficha 1 solicitava ao sujeito que respondesse alto, espontaneamente, para solucionar a situação que lhe era colocada. Era solicitado que dissesse tudo o que se lembrasse, com o máximo de pormenores e explicado que a investigadora poderia também colocar questões. Explicava-se ainda a necessidade de esclarecer qualquer dúvida antes de avançar. Foi de seguida entregue a Ficha 2 – a aplicar a sujeitos do sexo masculino (Anexo L) ou a Ficha 3 – a aplicar a sujeitos do sexo feminino (Anexo M) relativa a uma actividade de treino da técnica “pensar alto” (Staudinger et al., 1994). Solicitou-se aos sujeitos que imaginassem uma pessoa fictícia, embora com características de uma pessoa real e que fossem o mais detalhados possível, incluindo o máximo de informação. De seguida, aplicou-se o dilema de revisão de vida, cuja *vignette* permaneceu sempre disponível em cima da mesa, para que o entrevistado pudesse a ele recorrer, sempre que considerasse pertinente. Nas pausas, os participantes eram incentivados a continuar a responder às questões.

4. Estratégias utilizadas na análise dos dados

4.1. Critérios para análise dos dilemas

Como já referido, os estudos desenvolvidos pela equipa de Baltes e colaboradores analisam as respostas dadas a dilemas fictícios, classificando cada resposta, de acordo com os cinco critérios já mencionados em todos os cinco critérios.

Após a gravação e transcrição das respostas dos sujeitos, a avaliação dos protocolos deve ser feita por investigadores treinados e deve basear-se no exemplo de resposta ideal proposto por Staudinger et al. (1994).

Quadro 7 - Características da resposta ideal por critério

Crítérios	Características da resposta ideal
Elevado conhecimento factual sobre assuntos da vida	<p>Elevado conhecimento sobre as reacções humanas à situação de revisão de vida, como as motivações e os sentimentos envolvidos.</p> <p>Conhecimento em extensão e profundidade sobre a natureza humana e as condições de vida (restrições e possibilidades, mortalidade, capacidade de auto-análise, regras, dinâmicas das relações interpessoais, influência das normas sociais, acontecimentos marcantes da vida e a sua ocorrência em função da idade, necessidades psicológicas da pessoa).</p> <p>Problematização e não apenas enumeração das temáticas referidas; o problema é claramente definido (não é uma simples recapitulação do texto); são indicados variados temas e alternativas e o problema é visto de diferentes perspectivas; os eventos não são apenas enumerados, mas discutidos; a natureza das redes sociais e a finitude do humano são discutidos.</p>
Elevado conhecimento processual sobre problemas da vida	<p>Elevado conhecimento sobre estratégias e procedimentos quanto à gestão e interpretação de acontecimentos, levando em consideração o passado, o presente e o futuro.</p> <p>Análise da relação custo-benefício.</p> <p>Habilidade para sistematizar e analisar experiências passadas e para aplicar esse conhecimento e essas aprendizagens.</p> <p>Em face aos problemas da vida e às decisões, capacidade de decidir os objectivos mais importantes.</p> <p>Profundo conhecimento sobre o que se deve ter em consideração quando tomamos decisões e interpretamos situações de vida, nomeadamente, sobre as condições e as consequências.</p> <p>Profundo conhecimento sobre estratégias de aconselhar em situações difíceis, o que implica providenciar orientação e assistência, na procura da solução adequada.</p>
Elevado conhecimento contextual	<p>Elevada capacidade para situar as pessoas, ou acontecimentos, não em isolamento, mas em contextos diversos – diferentes faixas etárias, diferentes contextos culturais e históricos, contextos biográficos e específicos da</p>

	<p>vida de cada um. É feita uma distinção entre factores relacionados com a idade (como a idade de entrar na escola, ou de se reformar); factores relativos ao contexto cultural e histórico (determinados períodos históricos ou eventos, como uma guerra, ou determinados aspectos, como o desenvolvimento tecnológico, trazem novas condições, o que pode resultar em diferentes experiências) e o próprio contexto biográfico (que inclui aspectos não normativos, como a morte de uma criança, ou aspectos relacionados com decisões de vida pouco comuns, como quando alguém se despede do seu trabalho para viajar).</p> <p>Aceitação de que os contextos não são independentes e que por vezes causam conflitos e tensões entre si.</p>
<p>Elevado conhecimento sobre as diferenças de valores e de prioridades</p>	<p>Aceitação de que as metas de vida são diferentes, dependendo do indivíduo e da cultura. A origem dessas diferenças é entendida e as diferenças são respeitadas.</p> <p>Reconhecimento da relatividade de alguns valores e da universalidade de outros.</p> <p>Capacidade de descentração.</p> <p>Conhecimento de que as soluções são múltiplas, e dependem de diferentes aspectos, como os valores e os objectivos (baseados nos traços da personalidade, e em circunstâncias sociais e culturais).</p>
<p>Elevado conhecimento sobre a imprevisibilidade da vida, assim como habilidade para gerir e lidar com a incerteza</p>	<p>Reconhecimento de que não existem certezas absolutas, e de que o futuro é imprevisível;</p> <p>Reconhecimento de que ninguém dispõem de toda a informação, mas que ainda assim, e apesar das incertezas, a pessoa deve tomar decisões e envolver-se na acção, aceitando os riscos.</p> <p>Quando aconselha os outros, reconhece que a incerteza que é inerente à vida, deve ser tida em consideração.</p>

(Traduzido e adaptado de Staudinger et al., 1994, pp. 21-25)

Tendo em conta as características da resposta ideal, as respostas serão classificadas segundo uma escala de Likert de 1 a 7 pontos em cada critério, resultando em três níveis de conhecimento relacionado com a sabedoria (*wisdom-related knowledge*). Assim, podemos considerar:

- 1) Conhecimento relacionado com a sabedoria, de nível baixo (pouco semelhante com o protocolo ideal, obtendo na escala de sete pontos, pontuações de 1 e 2);
- 2) Conhecimento relacionado com a sabedoria, de nível médio (algumas semelhanças com o protocolo ideal, obtendo na escala de sete pontos, pontuações entre o 3 e o 5);

- 3) Conhecimento relacionado com a sabedoria elevado (muito semelhante com o protocolo ideal, obtendo avaliações de 6 e 7 em todos os critérios).

Conhecimento relacionado com a sabedoria, de nível baixo

O conhecimento relacionado com a sabedoria, de nível baixo, é caracterizado por opiniões absolutistas, centrando-se as respostas numa das personagens do dilema. Segundo Marchand (2005b), e tendo em conta os resultados que obteve numa investigação com uma amostra de docentes portuguesas, nestes protocolos, “os comportamentos e as opções das personagens são encarados como estáveis e fixos; as opiniões são apresentadas de um modo categórico, sem incertezas, dúvidas, conflitos; os comportamentos são muito estereotipados, e as inquiridas tendem a reduzir um problema complexo, deficientemente estruturado, a um problema simples e bem estruturado” (p. 72). Nestes protocolos, os sujeitos não pedem informações adicionais.

Quadro 8 - Características gerais do conhecimento relacionado com a sabedoria, de nível baixo, por critério.

Critérios	Conhecimento relacionado com a sabedoria de nível baixo
Elevado conhecimento factual sobre assuntos da vida	São discutidos apenas os temas claramente mencionados no dilema. Não inclui amplos conhecimentos relativos a factos de vida.
Elevado conhecimento processual sobre problemas da vida	As diferentes opções são comparadas uma a uma. Só há a discussão de um cenário.
Elevado conhecimento contextual	São discutidos apenas aspectos temporais e temáticos. As relações com o problema não existem ou são irrelevantes. As condições em que a situação ocorreu não são discutidas. As consequências não são equacionadas. O que está por detrás do dilema, não é discutido.
Elevado conhecimento sobre as diferenças de valores e de prioridades	Não inclui nenhum comentário que mostre distanciamento. O <i>self</i> e da personagem do dilema, confundem-se. São usadas frases dogmáticas, por exemplo, com comentários precisos acerca do que o personagem deve fazer.

Elevado conhecimento sobre a imprevisibilidade da vida, assim como habilidade para gerir e lidar com a incerteza	É assumida uma previsão completa do futuro. Não são pedidas informações adicionais.
---	---

(Adaptado de Maud, 1997, pp. 70-71)

Conhecimento relacionado com a sabedoria, de nível médio

Nas respostas de nível médio, já há consciência de se estar perante um problema pouco estruturado, sendo já ponderados diferentes pontos de vista. Nestes protocolos, “o sujeito tem consciência do conflito inerente ao dilema e da dificuldade em tomar uma decisão” (Fernandes, 2007, p. 100). As respostas já não são apenas centradas numa personagem. As opções e decisões são agora encaradas como “relativas, idiossincráticas e dependendo de factores situacionais” (Marchand, 2005b, p. 73). Já são tidos em conta diferentes contextos de vida, assim como as prioridades e objectivos individuais. Segundo Marchand (2005b), estas respostas não integram diferentes soluções e, se o fazem, são remetidas para o futuro.

Quadro 9 - Características gerais do conhecimento relacionado com a sabedoria, de nível médio

Crítérios	Conhecimento relacionado com a sabedoria de nível médio
Elevado conhecimento factual sobre assuntos da vida	Inclui temas não claramente referidos no dilema. A discussão dos temas é ainda superficial.
Elevado conhecimento processual sobre problemas da vida	São mencionados pelo menos dois cenários e são referidas algumas pessoas envolvidas na decisão.
Elevado conhecimento contextual	Estabelecem-se ligações entre os contextos e os temas, mas estas são ainda superficiais.
Elevado conhecimento sobre as diferenças de valores e de	São referidos pelo menos, os valores e as metas de, pelo menos, uma pessoa relevante.

prioridades	
Elevado conhecimento sobre a imprevisibilidade da vida, assim como habilidade para gerir e lidar com a incerteza	É discutida a incerteza do futuro e é considerado que nem sempre as coisas acontecem como planeado.

(Adaptado de Maud, 1997, pp. 71-72)

Conhecimento relacionado com a sabedoria, de nível elevado

As respostas que revelam um elevado conhecimento relacionado com a sabedoria são caracterizadas por uma grande capacidade de descentração. São ponderados os diversos aspectos do dilema e os diferentes pontos de vista. São levantadas questões pertinentes, definidas hipóteses e assume-se o problema como mal estruturado, havendo solicitação de informação adicional. As respostas não são encaradas como simples, nem absolutas, são equacionados vários caminhos e revela-se a imprevisibilidade do futuro. São tidos em consideração, os contextos, os objectivos e as prioridades. “Tentam integrar soluções diferentes, estando conscientes da dificuldade de efectuar tais integrações” (Marchand, 2005b, p. 74). As opções são avaliadas e reavaliadas.

Quadro 10 - Características gerais do conhecimento relacionado com a sabedoria, de nível elevado.

Crítérios	Conhecimento relacionado com a sabedoria de nível elevado
Elevado conhecimento factual sobre assuntos da vida	Abrange uma ampla área de conhecimentos. São discutidos, profundamente, pelo menos dois temas de vida relevantes.
Elevado conhecimento processual sobre problemas da vida	É revelado conhecimento sobre as estratégias de acção. É revelada capacidade de aconselhar. São descritos vários cenários, explicando as suas consequências. As metas e os meios para as alcançar são definidos.
Elevado conhecimento contextual	É ponderado um grande número de relações entre contextos e algumas dessas relações são discutidas, em profundidade.

	As relações sociais da personagem principal são discutidas. As condições do passado, do presente e do futuro da personagem principal são discutidas como uma sequência de contextos. Várias tensões e conflitos são discutidos como relacionados ou resultantes do problema. São estabelecidas prioridades temporárias, dependendo dos contextos e das consequências.
Elevado conhecimento sobre as diferenças de valores e de prioridades	É revelado o distanciamento do ponto de vista do sujeito. É avaliado o significado do problema em questão. São considerados valores e metas de outros. São consideradas várias soluções ou julgamentos, dependendo dos valores e das prioridades da pessoa.
Elevado conhecimento sobre a imprevisibilidade da vida, assim como habilidade para gerir e lidar com a incerteza	É revelado um extenso conhecimento sobre a incerteza da vida e sobre os meios e possibilidades de lidar com isso. São discutidos eventos inesperados. Assume-se que apesar das incertezas, a pessoa deve decidir e agir, mas estar preparado para mudar, porque o rumo dos acontecimentos pode ser inesperado e as decisões não são eternas.

(Adaptado de Maud, 1997, pp. 72-73)

4.2. A análise de conteúdo como estratégia a utilizar na análise das entrevistas

Considerando o objecto, os objectivos e os pressupostos teóricos em que assenta o presente estudo, no que diz respeito à análise dos dados, optou-se pela *análise de conteúdo*.

A análise de conteúdo, como método científico, remonta à 1ª Guerra Mundial, sendo a sua utilização particularmente expressiva durante a 2ª Guerra Mundial, na tentativa de detectar indícios da propaganda nazi nos meios de comunicação norte-americanos. A partir de então, tem sido bastante utilizada no âmbito das Ciências Humanas.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo corresponde a dois objectivos. Por um lado, permite ao investigador verificar até que ponto a sua leitura “é válida e generalizável” (p. 29). Por outro lado, se um olhar espontâneo pode já trazer informação relevante, um olhar mais atento e seguindo determinadas regras, poderá ainda resultar numa leitura mais profunda, permitindo o “esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori*

não detínhamos a compreensão” (p. 29). É definida por Bardin (1977) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, caracterizada por uma “grande disparidade de formas” e suficientemente versátil para se adaptar a diversos contextos (p. 77). A análise de conteúdo oscila assim, entre a procura de um maior rigor e a necessidade de ir para além do óbvio inerente a uma leitura imediata.

Submetemos as entrevistas realizadas aos 6 seniores à análise de conteúdo, o que nos permitiu, numa primeira fase, organizar os percursos de vida de cada um dos sujeitos, na forma de *histórias de vida*.

Na fase posterior, a comparação das categorias e subcategorias, contribuiu para uma visão mais complexa, na medida em que tornou mais claro os quadros de referência comuns, mas também as oposições reveladas entre os sujeitos, clarificando a aproximação ou o distanciamento às condições previstas para o incremento da sabedoria, mas também procurando elucidar a importância da *educação ao longo da vida*, para os sujeitos, independentemente de já não estarem no mercado de trabalho.

A transcrição das entrevistas constituiu, desde logo, uma actividade que permitiu uma primeira leitura dos documentos. Após esta tarefa, iniciou-se uma fase de leitura de todos os documentos, inicialmente de forma livre, mas sucessivamente mais minuciosa e enquadrada pelo guião de entrevista.

O guião de entrevista apontava, desde logo, para os temas pertinentes na investigação: dados biográficos, a frequência da universidade sénior da Figueira da Foz, marcos de vida e experiência como conselheiro/a. O guião oferecia, assim, o ponto de partida para o passo seguinte na análise de conteúdo: a categorização.

Segundo Amado (2009, p. 232), o primeiro grande objectivo da análise de conteúdo “é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pelos documentos em análise”.

No caso desta investigação, a categorização ocorreu *a priori* e *a posteriori*. As categorias, definidas *a priori*, resultaram do guião de entrevista. As categorias, definidas *a posteriori*, resultaram da leitura dos documentos e do trabalho interpretativo realizado. As leituras dos documentos permitiram, essencialmente, a definição de um conjunto de subcategorias, elemento que se revelou essencial para clarificar o sentido das categorias.

O processo de categorização não foi automático! Antes pelo contrário, resultou de um esforço que se expressou por alterações sucessivas no sistema de categorias e subcategorias. Para se chegar à matriz final (que apresentamos numa versão

simplificada, no anexo N), muitos foram os ensaios e as tentativas necessárias. O trabalho de categorização, embora apoiado no enquadramento teórico, não deixou de ser um trabalho reflexivo e criativo.

Tendo em conta as categorias previamente definidas, a análise de conteúdo, passou por dois processos: em primeiro lugar, a leitura vertical, documento a documento e, em segundo lugar, a leitura horizontal.

A leitura vertical, que designámos de Fase 1, consiste na leitura de cada documento, procedendo-se ao seu recorte. Trata-se do “esquartejamento do texto” (Amado, 2009, p. 237) e que não constitui uma meta em si mesmo, mas que é um caminho, para através do reagrupamento das unidades se encontrar novos sentidos, ocultos até ao momento.

Ao fragmentar-se o texto, atribui-se a cada unidade, um sentido designado por uma expressão-chave, que foi, no nosso caso, sujeita a sucessivas revisões, à medida que avançávamos na leitura das entrevistas. É um processo minucioso, de constante aperfeiçoamento e refinamento. Cada um destes fragmentos constitui uma *unidade de registo*.

Após esta fase de leitura, de documento a documento, passou-se às leituras horizontais (Fase 2). Esta fase permite a comparação das unidades de registo com sentido igual ou próximo de todas as entrevistas realizadas.

Ao longo deste processo, fomos reformulando e aperfeiçoando a matriz, inscrevendo, para além das categorias e das sub-categorias, *os indicadores*. Estes surgem como um elo entre as categorias e as unidades de registo. Os indicadores são “expressões construídas pelo analista, que resumem ou expressam a traço geral das unidades de registo” (Amado, 2009, p. 244).

Conclusão

Neste capítulo, procurámos descrever a problemática, objectivos e a metodologia utilizada no nosso estudo, contextualizando a nossa investigação, em termos de metodologia científica, e justificando as opções, nomeadamente, a opção por uma investigação de carácter qualitativo.

Enquadrada na investigação qualitativa, optámos por uma abordagem autobiográfica. As *histórias de vida*, não sendo uma abordagem recente, têm assumido

cada vez mais uma grande importância, quer no contexto da Educação de Adultos, quer no campo científico das ciências humanas, em geral.

Neste sentido, utilizámos uma entrevista semi-estruturada, de carácter autobiográfico.

Adicionalmente, no quadro da metodologia de Baltes e colaboradores, criámos um dilema de revisão de vida, que aplicámos à nossa amostra para inferir as suas respostas de sabedoria.

As pesquisas sobre a sabedoria, realizadas por Baltes e colaboradores, envolvem a análise do discurso sobre temas da vida, quer a nível do planeamento e da gestão da vida, quer no âmbito da revisão de vida. Os autores consideram que estes discursos sobre a vida permitem que os sujeitos demonstrem conhecimento relacionado com a sabedoria, em situações de vida que não têm uma única e correcta resposta.

Optou-se, neste trabalho, por um dilema de revisão de vida. A revisão da vida consiste na construção, interpretação e avaliação do curso de vida, sendo uma área na qual o conhecimento relacionado à sabedoria se torna visível.

No capítulo seguinte, apresentamos e discutimos os resultados obtidos.

Capítulo IV - Apresentação e discussão dos resultados

CAPÍTULO IV

Apresentação e discussão dos resultados

Introdução

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados obtidos, na etapa de recolha de dados.

Como referido anteriormente, os dados foram recolhidos através de uma entrevista semi-estruturada e de um dilema de revisão de vida.

Relativamente à entrevista, pretendemos iniciar a apresentação dos dados, através de uma leitura individualizada do discurso de cada sujeito, sendo esta realizada em função dos blocos temáticos enunciados no guião da entrevista, já apresentado. Num segundo momento, temos como objectivo comparar os sujeitos, detectando-se semelhanças e diferenças, no que diz respeito às principais temáticas, aqui em discussão.

De seguida, apresenta-se os resultados dos dilemas, por sujeito e critério a critério. Reserva-se, naturalmente, para o final, a discussão dos resultados, tendo sempre presente, que os objectivos norteadores desta investigação são de natureza educativa.

1 - Apresentação dos resultados

1.1- Entrevistas

1.1.1- Leitura vertical dos discursos

Parece-nos relevante antes de mais, apresentar uma leitura individualizada do discurso de cada sujeito, o que corresponde à primeira fase da análise de conteúdo. Trata-se de uma leitura realizada, em função dos blocos temáticos enunciados no guião da entrevista e de acordo com a matriz da análise de conteúdo (anexo N).

Sujeito B

Tem 69 anos de idade. A nível escolar, frequentou um curso superior. Exerceu funções na área da construção civil. A transição para a reforma passou pela inserção

num sistema de pré-reforma. A necessidade de preparar a reforma, surgiu, ainda quando estava no mercado de trabalho.

É assim, para o fim, já para os últimos anos em que eu trabalhava, eu lembrava-me que havia pessoas que quando iam para a reforma, que tinham problemas, em especial a nível mental e eu ouvia dizer que era por falta de ocupação, por isto e por aquilo. (B)

Já reformado, teve a grande preocupação de ocupar os seus dias.

E quer dizer, gosto de ter os dias da semana úteis ocupados, que é para estar equiparado às outras pessoas que andam a trabalhar... que às vezes me fazia uma certa confusão que era estar em casa e os outros irem trabalhar e eu não ir. (B)

Assim, preocupou-se em ocupar a “semana útil”, dedicando, actualmente, três dias às aulas na universidade sénior e o fim-de-semana, à família. Enquanto reformado, ocupou-se ainda com diversas actividades a nível associativo. A universidade sénior, surge inicialmente como estratégia de ocupação dos tempos livres, mas ocupa hoje um papel de grande relevo no seu quotidiano.

A avaliação que faz da universidade sénior é muito positiva, pela potencialidade de actualização de determinados conhecimentos e pela descoberta de outros, pelos professores e estratégias pedagógicas utilizadas.

(...) não são lições, são palestras, que nós estamos todos juntos e estamos a discutir sobre, diversas coisas, que vem ao sabor da discussão, sobre livros, sobre teatro, sobre cinema, sobre política, sobre isto e aquilo, sobre tudo, é muito giro, essa hora e meia de palestra, de conversação. (B)

O convívio entre os colegas é outro dos aspectos mais valorizados.

Para o entrevistado, a frequência da universidade sénior representa uma continuidade do seu percurso de vida pessoal e familiar, já que a escola esteve sempre presente na sua vida e na vida da sua família.

Relativamente aos marcos de vida, e a nível pessoal, o assistir ao nascimento da filha, é um momento claramente destacado. Os sucessos dos filhos, são igualmente encarados como momentos marcantes da sua própria vida.

E então assisti. Para mim, foi um dos pontos mais marcantes de... foi um ponto portanto, aquele em que eu senti uma sensação diferente de tudo o resto. (B)

Um momento memorável. Foi, foi. Quer dizer, é qualquer coisa de transcendente. Quer dizer, quem tem essa imagem, as enfermeiras estavam a olhar para mim, veja lá se se está a sentir bem. Estou muito bem, muito bem mesmo e ansioso e expectante. Mais expectante do que ansioso. Ver nascer mesmo (...). (B)

(...) os positivos, quer dizer, foi a formação de ... enfim, a formação das minhas filhas. Quer uma quer da outra, quando elas ficaram, licenciadas as duas, não é? Tanto uma como outra, não é? (B)

Os filhos constituem efectivamente marcos na vida do entrevistado, de um ponto de vista mais positivo, como já vimos, mas a marcarem igualmente os momentos mais difíceis da sua vida. São também estes momentos mais difíceis os que constituem as maiores fontes de reflexão.

Eu ao fim e ao cabo olho para mim, para dentro, e olho para as outras pessoas, e digo assim, eu nunca poderei imaginar o que é que se passa, dentro dessa pessoa, no íntimo dessa pessoa, porque quem olhava para mim, também não sabia, a luta que ia dentro de mim e aquilo que eu era capaz de fazer, ou que não era capaz de fazer. Só eu é que sabia, não é. (B)

Porque as más, todos nós temos coisas más, e temos de passar por elas. Porque uma coisa também só é boa, se nós soubermos o que é mau. (B)

O trabalho voluntário, em prol de outros, é valorizado e o reconhecimento desse trabalho, é altamente valorizado.

(...) e tive o grato prazer de algumas delas, mais tarde, quando me encontravam, agradecer-me a mim, eu ter ajudado a resolver certas situações, para sair das coisas más, para as coisas boas. Tive essa, tive essa... porque é a

única coisa, que nós, sentimo-nos aconchegados, e... é quando alguém, reconhece, ou alguém, nos vem dizer. Porque às vezes estamos a tentar, ajudar, a tentar ajudar e não conseguimos nada. (B)

Ainda a nível dos momentos marcantes, um fenómeno natural, como é o caso de um tremor de terra, é descrito como tendo um impacto considerável na sua vida, capaz de potenciar momentos de profunda reflexão.

Mas, é uma sensação de tal maneira, é qualquer coisa que eu nunca tinha sentido na minha vida, uma sensação de ... não é, é medo, e impotência. Tudo misturado, dizer assim, a gente pensa assim, eu não sou nada! Sou um zero, não sou nada! E dentro de casa, àquela hora, eram quatro da manhã penso eu, e toda a gente fugiu para a rua Não sei se...sentiu-se em todo o país, nessa altura, penso eu. E, foi assim. Foi essa sensação, que qualquer coisa de medonho. Poucos segundos.... (B)

São momentos que levam à relativização dos problemas e criam oportunidades de reflexão, como já referido.

Nos fazem questionar um bocadinho. Que nós não somos nada. (B)

Não vale a pena estarmos a entrar, em grandes, em grandes... tentar resolver grandes coisas, não sei quê mais, porque realmente não somos nada. (B)

Por vezes, com um gesto nosso, podemos ajudar muita gente. Com um gesto nosso, podemos prejudicar muita gente, por vezes, não é? (B)

O papel de conselheiro é assumido, até pelo reconhecimento que lhe é feito pelos outros.

(...) ainda há muito pouco tempo, uma pessoa disse-me, ohh senhor diga-me lá, o quê que você faria se não sei quê mais, e eu, olhe você tem de me dizer mais alguma coisa, porque só assim não ...diga-me lá como é que a situação aconteceu e isto e aquilo, ah e tal, isto assim, assim, e eu, olhe, tenha calma. (B)

Sujeito C

Tem 68 anos de idade e descreve o seu percurso de vida, como rico, de tal modo, que dava “um romance”. Descreve-se como “serrano”, com os pais agricultores. O pai “sabia ler, escrever e contar” e a mãe “analfabeta, mas culta”, são marcantes na definição do seu percurso de vida. O incentivo para estudar veio-lhe do pai, que lhe deu igualmente condições para que estudasse. O percurso escolar marcou a sua vida pessoal e profissional.

O meu pai é que quis que eu estudasse. Para ela, a escola era drama, era sofrimento... e depois fui para um escola, durante quatro anos tinha de andar oito quilómetros a pé, todos os dias. Tinha de levar o almoço, hoje era um crime. E de Inverno. (C)

O seu percurso de vida é também marcado pela ajuda ao outro e pela aprendizagem.

Tentei desenvolver ali um trabalho sócio-cultural (...) (C)

[...] estar com os mais pobres, com os que sofriam, e ainda hoje vivo. E vivi uma grande experiência e dei umas grandes lições da vida, também as aprendi. (C)

Destaca também as amizades, que tiveram grande importância na sua vida.

Depois os problemas foram surgindo, eu olhei sempre para o futuro, como disse, a vida para mim, é um desafio. Olho para trás para compreender, mas a vida está para a frente. É o futuro e então, foram surgindo problemas. (...) Mas, deixei-os crescer, adultos, mas depois, de comum acordo com eles e com a mulher, separamo-nos. (C)

A nível do seu percurso profissional, destaca-se a profissão de professor, o que lhe proporcionou “experiências interessantíssimas” e na qual “a minha parte como professor não era tanto como leccionar, ou transmitir aprendizagem, mas afectividade”.

A adultez avançada e a reforma, foram desde muito cedo preparadas, quer a nível económico, como da própria saúde e de um estilo de vida saudável, a nível da alimentação, desporto e do intelecto. De tal modo, que encara a vivência actual, como muito positiva.

Portanto, estou aposentado há 3 anos, sinto-me feliz porque faço aquilo que quero. Sinto-me feliz, porque me sinto verdadeiramente independente, mas responsável! (C)

A universidade sénior ocupa, neste âmbito, um importante papel. As disciplinas e os saberes são encarados como úteis e interessantes e os professores como “competentes”. A universidade sénior é encarada como espaço de “alegria”, de convívio e de união, proporcionando melhor envelhecimento mais positivo.

Nesse sentido, o envelhecimento é encarado de modo positivo.

A universidade ajuda-nos a compreender a vida, os problemas. (...) Mantemo-nos independentes. E isso é fundamental, para a vida continuar. (C)

O que tem problema é ser velho. Esse é que eu não gosto de ser. Agora envelhecer não! Mas, envelhecer amadurecendo, no dia-a-dia que passa. (C)

A nível pessoal, os marcos de vida estão essencialmente relacionados com os filhos, quer de um ponto de vista positivo: “falando das coisas belas, uma das coisas belas, foi o nascimento do meu filho. E participei”, quer de um ponto de vista negativo: “problemas da doença dos filhos, [...]. Dores horríveis ...”. A nível dos marcos de vida, em termos pessoais destaca ainda as amizades.

A nível profissional, são diversos os momentos, aqueles que são caracterizados como marcos. Em termos sociais destaca-se um momento em particular.

Outro momento da minha vida foi o Maio de 68 Aqui, no tempo de Salazar, só se falava uma linguagem, que era a dele. E eu chego a ..., 68 Maio e vejo tudo, os vários partidos uns contra os outros, a defender as suas ideias. (C)

Não assume claramente o papel de conselheiro, embora reconheça que lhe eram pedidos conselhos, mas preferia sobretudo “dialogar”, “compreender” e dar como exemplo a sua vida.

Sujeito D

Tem 56 anos de idade, sendo o mais jovem dos entrevistados. No seu percurso de vida, considera ter colocado a família no centro das preocupações, valorizando igualmente as amizades.

Preocupei-me sempre em ser um pai presente, porque acho que isso era importante para a formação de uma criança e depois, de um adolescente. Portanto e muitas vezes, e isto é verdade, renunciei a determinado tipo de eventos ou de festas, que me iam privar de estar com a minha família e eu, entre esse tipo de dúvidas, esse tipo de hesitações, eu optava sempre pela família. E não estou arrependido de o ter feito. (D)

A nível profissional destaca as funções de chefia:

(...) eu sempre geri pessoas. Eu desde que entrei, eu sempre geri. Quer dizer, ultimamente maior número, (...) uma mais-valia em termos de formação e em termos de conhecimento humano (...). (D)

A sua passagem para a reforma não foi planeada, e é mesmo descrita como “inesperada” e decorreu simultaneamente, de mudanças nas regras de acesso à reforma, mas igualmente de algum descontentamento que vivia na sua situação profissional, nos últimos tempos. E se hoje faz uma leitura positiva da reforma, a fase da transição foi complexa.

Portanto, hoje não me arrependo. Na altura, estava indeciso. Tinha medo, digamos assim. (D)

Foi muito complicado. Foi muito complicado. Porque, vamos lá, uma pessoa com cinquenta anos, tem a noção de que não é novo, mas também tem a noção

de que não é velho! E depois, há sempre aquele fantasma, o que é que eu vou fazer agora! (D)

Já reformado, sentiu necessidade de ocupar o seu tempo livre, o que o levou, primeiro a regressar ao mercado de trabalho, embora sem grande continuidade e mais tarde, a trabalhar voluntariamente, exercendo hoje funções de coordenador a nível associativo, fazendo uma leitura muito positiva da situação. Actualmente, tem os dias de tal modo ocupados, que considera que apesar dos receios e de alguma falta de planeamento da reforma, acabou por não sentir negativamente essa passagem.

É como, é quase como estando a trabalhar. É uma ocupação em que me sinto bem. Estou a colaborar num projecto bastante interessante, portanto dentro do possível vamos tentando dar respostas aos pedidos que os vários alunos fazem. E portanto eu penso que estou bem. Sinto-me bem. (D)

No que diz respeito à universidade sénior, a avaliação que faz é muito positiva, nomeadamente, da universidade enquanto espaço de convívio.

É um espaço de convívio muito agradável. As pessoas realmente já não se ligam tanto por interesses como muitas vezes, na outra parte da nossa vida, em que por vezes as pessoas se aproximam por interesse e só mais tarde, nós vimos a perceber. Aqui não. É uma situação franca, aberta, e que de algum modo, pronto há a maneira de ser de cada um e que tem de ser respeitada. As pessoas são afáveis, são bem formadas, tem já realmente aquela experiência que a vida lhe deu, que não há hipocrisias, e isso é muito bom. Estamos a falar com as pessoas, de coração aberto e elas também nos estão a receber de coração aberto. (D)

As visitas de estudo, o recurso às novas tecnologias e os professores são elogiados. Referindo-se a uma docente:

(...) é uma senhora excepcional, tem uma bagagem que nos deixa abismados. Depois tem a capacidade também de nos interessar, porque muitas vezes, as pessoas que vão, vão porque gostam, não são obrigadas a ir. Não há registo de

presenças, não há testes. Portanto, quem vai lá, vai porque gosta! E realmente, relativamente a essa senhora, não só relativamente a ela, as pessoas vão e gostam de a ouvir, porque ela tem, alguma facilidade, ela é uma comunicadora nata e tem alguma facilidade em nos fazer perceber de uma forma simples, de uma forma que nos é agradável de ouvir, alguns conceitos que muitas vezes quando nós éramos estudantes, tivemos alguma dificuldade em os entender. (D)

No que diz respeito aos marcos da vida, destacam-se aspectos de âmbito pessoal e profissional. A este nível, o contexto familiar é central, destacando-se o casamento e os filhos, que surgem como pilares da vida pessoal.

O momento em que se licenciou é igualmente considerado um marco de vida.

Já em termos profissionais, destaca-se sobretudo os momentos mais difíceis que passou nas suas funções de dirigente, tendo a seu cargo inúmeras pessoas, e a partir de certa altura, sem saber como fazer face às obrigações financeiras.

O percurso estudantil, a escolha do curso e da carreira, são também momentos definidos como marcantes.

No que diz respeito ao papel de conselheiro, é assumido que o exercia.

(...) sempre que possível as pessoas acercavam-se de mim e pediam-me determinado tipo de opiniões. Às vezes até determinado tipo de opiniões, um pouco mais reservadas, digamos assim, que eram, não vou dizer íntimas, mas eram respeitantes a aspectos que muitas vezes se não houvesse alguma confiança mútua, julgo que as pessoas se sentiriam inibidas em trazer esse tipo de problemas e eu de uma forma, natural de uma forma ponderada muitas vezes ajudava-os. Ajudava dentro do possível, com conselhos, com sugestões, para que realmente as pessoas se sentissem bem ou pelo menos, se sentissem melhor. (D)

Sujeito E

Tem 65 anos de idade. Estudou Farmácia, tendo sempre trabalhado nesta área.

A passagem para a reforma, foi faseada uma vez que passou as suas funções a outra pessoa, permanecendo no entanto, a trabalhar até à reforma.

Mas, este período em que a colega assumiu, portanto tomou toda a responsabilidade, e nós, as mais velhas, estávamos apenas a passar o testemunho, foi muito bom, porque foi assim, como que um desligar, mais suave. Não foi abrupto, não foi encher o caixote e sair como os americanos fazem. Não foi bem assim. Foi bom e tivemos sorte com a colega também. Uma pessoa educada, sensata, e pronto, correu bem, correu bem. (E)

Apesar de gostar do seu trabalho, sentiu necessidade de se reformar, também pelo contexto familiar que se alterou com a reforma do seu marido, sentindo necessidade de lhe dar apoio em casa.

Apesar de se tratar de uma transição “suave”, não deixou de sentir essa mudança. Optando por três vias principais para lidar com ela: a universidade sénior, o desporto e o trabalho de voluntariado. Esta ocupação do tempo é caracterizada como “necessária”. Na perspectiva da entrevistada, é necessário um bom planeamento, porque se assim não acontece, passam-se os dias, sem se realizar algo de útil ou de satisfatório. Apesar de estar reformada, apenas há cerca de um ano, tem já uma rotina bem organizada. Continuar a ter metas, como quando se trabalha, parece ter grande importância. A necessidade de manter horários e rotinas torna-se aqui muito evidente.

Fui-me ocupando. Nesse período a seguir à reforma e eu reformei-me em Março, portanto faz um ano, a seguir não, porque a seguir eu tive um problema de saúde e não, não me ocupei logo. Mas, depois comecei a ver que isto tinha de acontecer, eu tinha de me ocupar. Eu tinha de ter horários para que eu .. qualquer coisa de metas para eu atingir porque se não. Por muito que a pessoa diga, ah eu vou-me reformar vou ler tudo o que não tinha tempo de ler, vou fazer tudo o que não tinha tempo de fazer, isto é um bocadinho falso. Porque se a pessoa não tiver, se não for metódica, se não for persistente e se não tiver assim umas ajudinhas, não consegue. (F)

O quotidiano, descrito como ocupado, é passado entre as três actividades referidas, o contacto com amigos e a família é sobretudo ao fim de semana.

A frequência da universidade sénior é encarada como positiva. Curiosamente refere que, por desconhecimento, chegou a ser crítica das visitas de estudo, que lhe pareciam tratar-se de um simples passeio. Actualmente encara estes momentos como

muito interessantes, quer pelo convívio que proporcionam, quer pelas aprendizagens que daí decorrem.

No que diz respeito aos momentos marcantes da sua vida, considera ter vivido situações difíceis e necessariamente marcantes. De um ponto de vista positivo, destaca o nascimento do filho. O casamento do filho e o nascimento da neta são igualmente indicados como marcos.

O trabalho e os desafios inerentes ao seu trabalho são indicados como aspectos marcantes na sua vida.

Assume abertamente o papel de conselheiro, que considera inerente à profissão que exerceu.

Sujeito F

Tem 64 anos de idade. Cedo deixou a terra natal, por iniciativa própria, e sem autorização paterna, para trabalhar numa grande cidade. Na época, a maioridade era atingida aos vinte e um anos de idade e aos dezoito anos, estar nessa cidade, a lutar pelos seus objectivos, é não só revelador da sua maneira de ser, como acabou por ser determinante na sua vida.

Mas eu aos dezoito estava a trezentos e tal quilómetros da casa paterna. Aos dezoito anos encontrei-me numa grande cidade Portanto com horários que iam das seis da manhã, eu levantar-me às três da manhã, porque morava fora!
(F)

Tudo isto dá-nos uma força que nos obriga a andar para a frente. Portanto, não sou mulher de estar em casa. Aliás, se estiver em casa um dia inteiro, sinto-me mal. (risos) Eu gosto de solidão, atenção! Às vezes tenho necessidade de estar só, mas é quando eu sinto necessidade. Agora estar só, por imposição, isso para mim é muito complicado. Portanto prefiro andar, em stresse, não é. Não gosto muito da palavra, apareceu agora. Prefiro andar assim, ah estou tão cansada mas estive a fazer o que eu gosto. Eu nunca tomei um comprimido para uma depressão. Eu não tomo comprimidos para dormir, não tomo comprimidos para nada, graças a Deus! Quando estou mal, vou para a rua, vou para a praia, vou

para o campo e é assim que me tenho curado! E estas adrenalinas todas também me fazem bem, embora por vezes me sinta cansada! (F)

No seu percurso de vida, a nível pessoal, destaca dois momentos particularmente negativos: a doença e a viuvez. Relativamente à doença, refere que lidou com a situação com alguma positividade. Sobre a viuvez, refere-se às estratégias que utilizou para superar a perda.

Estava a ser complicada e o facto de eu ter saído e ter entrado aqui e ter a minha vida preenchida ajudou-me também a superar a perda não é! Fica a saudade, mas as coisas vão sendo melhores. Depois tinha um neto para criar, que estive a meu cargo e por vezes ainda está, embora hoje felizmente a mãe já possa tomar conta dele. Mas, pronto tudo isso obrigava a que eu andasse para a frente! E depois nunca fui uma pessoa de estar em casa. (F)

No que diz respeito ao percurso de vida profissional, destaca algumas mudanças que ocorrem e as funções de chefia, que ocupou.

Não é fácil, não é fácil! Porque é assim, a liderança é sempre a liderança. (F)
Porque atrás de nós, por cima de nós, põe-nos uma folha e dizem, tens de fazer! Isto tem de ser feito! Era os plafonds, era isto, era aquilo! Era os objectivos, era tudo mais! E claro, para nós os fazermos temos de dizer à pessoa que está connosco. Isto tem de ser feito, não é. E depois lidamos com pessoas que também tem a sua maneira de ser, e portanto temos de saber dosear sempre a cordialidade e a, não digo a austeridade, mas o tem de ser assim! Mas, sem resvalar, nem para o muito dócil, nem para o agressivo, temos de estar, ali no meio-termo. (F)

Apesar do seu percurso profissional não corresponder aqueles que eram os seus sonhos, uma vez que gostaria de exercer uma actividade ligada à comunicação, como relações públicas ou locutora, considera ter-se adaptado ao trabalho que exerceu, acabando por exercer as suas funções, muito de acordo com aquilo que é a sua maneira de ser.

(...) foi interessante, foi interessante. (F)

Acabei por gostar, acabei por gostar de trabalhar (...). Embora não gostasse dos números, tive de entrar nos números e ponto final. Mas, ao fim e ao cabo (...) acabei por fazer aquilo que eu gostava de fazer, que era as relações públicas. (F)

A passagem para a reforma, é descrita como muito activa, o que considera positivo. Ainda no mercado de trabalho, começou a trabalhar voluntariamente, embora de forma pouco activa, porque as suas ocupações não lhe permitiam maior dedicação. Mas, ao entrar na reforma, pode dedicar-se mais activamente ao trabalho voluntário.

Entre o voluntariado, as aulas na universidade sénior e as ocupações pessoais (nomeadamente o prestar cuidados a familiares), os dias são bastante activos e intensos.

E realmente só peço a Deus, que me vá dando saúde para eu fazer o que eu gosto! Porque houve coisas que ficaram abandonadas. Foi a questão do teatro. (F)

Relativamente à universidade sénior, faz uma avaliação bastante positiva. Valoriza o convívio, as aulas, nomeadamente a utilização dos equipamentos técnico-pedagógicos e as visitas de estudo enquanto espaço de aprendizagem e de fomento das relações interpessoais. São ainda referidas outras actividades, como o lançamento de livros e as exposições, que estabelecem uma importante ponte com o exterior. Também o trabalho dos docentes, é reconhecido e valorizado.

Hoje os datashow e tudo isso é mais apelativo também, para a nossa idade também é muito interessante! (F)

Também fazemos um lanchinho, o que também faz parte do convívio. E as visitas de estudo, enquanto espaço de aprendizagem e de convívio. (F)

No que diz respeito aos marcos de vida, e em termos pessoais, há nesta entrevista a indicação de diversos aspectos.

De um ponto de vista negativo, surge a questão da doença, que sendo um momento difícil, não deixa de ser encarado com positivismo e humanidade.

Não é fácil! Não posso dizer que sou a mesma mulher, só que sou descontraída, e como sou descontraída não me afecta assim tanto. Embora lá está, não tome comprimidos para nada nem nada, mas, marca! Marca, não é! Mas, olho sempre para o lado. Olho sempre para o lado. E penso assim: Meu Deus, há pessoas muito mais novas que estão a passar por isto! E depois há os outros também muito velhinhos! Pensa a gente que é tão injusto, que uma pessoa velhinha também esteja a passar por estas coisas! E pensa assim, quem sou eu para me queixar! (F)

A nível dos marcos positivos, surge mais uma vez, os relacionados com o contexto familiar, nomeadamente os relacionados com os filhos, com o neto, mas também com a avó, que teve um papel importante na sua infância, mas também já enquanto adulta.

Para além da família, surge também a referência às amizades, enquanto marcos de vida, sendo estas encaradas como um porto seguro.

O nascimento das minhas filhas. Ahh, apesar, pronto, o meu neto que me encheu a minha vida. Pronto, foi um bocado complicado, mas hoje é (risos), tem sido o meu espelho. (F)

A vivência, o ir para o campo para a casa da minha avó, na meninice, isso marcou-me bastante! Portanto, nós estávamos na cidade e o ir para a minha avó, que é uma referência muito grande que eu tenho na minha vida. A minha avó materna. Tenho muitas saudades dela. O tempo passa, mas eu tenho muitas, muitas saudades dela. Ensinou-nos muito. Era uma pessoa muito além do tempo, muito além do tempo! (...) Eu tive-a na minha casa, andavam as minhas filhas no início da escola, portanto, e era uma coisa maravilhosa, ver que a minha avó, que estava nessa altura com oitenta anos, a pegar nos livros de histórias das minhas filhas (...). (F)

As amizades! As amizades! Essencialmente eu confio mais, pronto, o amor é o amor e a gente quando chega a uma determinada altura da vida, vê as coisas de maneira diferente. E para mim, eu pessoalmente, a amizade para mim, é assim uma coisa que me marca muito. Ainda mantenho amizades do tempo de escola (...) O amor tem altos e baixos! Mas, as amizades perduram. A gente pode estar

trinta anos, sem ver uma pessoa, e já aconteceu isso comigo, mas eu sei que essa pessoa está lá. É assim como os livros. As amizades são como os livros. Nós podemos não ir lá mexer-lhe, mas sabemos que o livro está lá naquela prateleira. E os amigos são assim! O amor estará ou não!” (F)

São ainda consideradas actividades culturais, como a leitura ou o teatro.

E depois há outro momento de felicidade que eu tenho sempre, é quando leio um livro! Porque eu quando leio um livro e agora tenho pena que já não possa ler tanto, porque a vista também, tenho de a preservar um bocado, mas pronto, eu quando estou a ler um livro, quando estou a ler um livro, abstraio-me. Posso estar com muita gente, mas não existem! Só existe o livro! E entro lá dentro. E isso dá-me muita felicidade. Ler um livro! Aliás, quando estou em baixo, quando estou em baixo, a minha fuga, é precisamente um livro. (F)

(...) o ir pela primeira vez à revista! Fui pela primeira vez ao teatro pela mão de amigos, aos dezanove anos. Foi assim uma coisa! Era menor, porque a maioria era aos vinte e um! (risos) E depois a felicidade, pronto, gosto muito de teatro, gosto, e portanto nesta minha altura ..., foram vivências que eu fiz, portanto eu tive o prazer e a honra de ver, os grandes nomes do teatro (...). (F)

O regresso à terra natal é também indicado como um momento marcante, pelos encontros que proporciona, com os amigos.

Há outra grande felicidade, é ir ao Alentejo também! Não sou de lá, eu nasci em ..., mas fui para lá com seis anos e para mim, uma grande felicidade é ver as papoilas (risos), mas é, as amizades! Prezo muito as amizades e pronto e essas vivências, não sou saudosista, mas os momentos que se passaram com os amigos e que ainda hoje se passam com os amigos, para mim, são rasgos de felicidade! (F)

O contexto profissional é considerado também um marco de vida, não só pelo já referido, mas pela importância que o trabalho tem e pelo impacto que tem noutras

esferas de vida. Antes de mais como espaço de aprendizagem, mas também como espaço onde se desenvolvem amizades.

Esses doze anos, foi a minha formação. (...). (F)

Foi lá que conheci o meu marido. (F)

Tive de aprender a conviver com pessoas, o ter responsabilidades, e depois éramos umas irmãs! (...) Todas nos ajudávamos. E depois foram os namoros e depois os casamentos e o nascimento dos primeiros filhos, ali, de todas nós. Essa época..., esses doze anos de trabalho ... foram muito bons. (F)

São ainda indicados outros marcos de vida, como o primeiro 1º de Maio e o 25 de Abril.

Ah e estava-me a esquecer um dia felicíssimo da minha vida. Foi o 1º de Maio em Portugal! (F)

Mas, o primeiro 1º de Maio esse sim, foi um dos dias mais felizes da minha vida. Não há palavras para descrever! Era um colorido de gente, uma humanidade, um estamos aqui a fazer o quê, pensávamos todos, estávamos todos ali a fazer coisas maravilhosas e passados estes anos todos, e do jeito que isto hoje está, entristece-me, tenho pena que as coisas estejam assim, um bocado viradas todas para o materialismo, porque quando a revolução foi feita, não foi feita propriamente para isto. Mas, isso são outros departamentos! (F)

No que diz respeito ao papel de conselheira, assume-o sobretudo em contexto privado. Valoriza sobretudo o ser boa confidente e conseguir deixar aos outros uma palavra de incentivo.

Quer dizer, conselhos a gente dá sempre, não é! Essencialmente aos filhos! Aos filhos, ao neto, que é sempre a grande preocupação! (F)

Sujeito G

Tem 70 anos de idade, casada, com três filhos.

O seu percurso de vida foi marcado pela vivência noutra continência. Foi lá que iniciou a sua vida profissional, como secretária de direcção, actividade que abandonou, quando se casou e foi viver com o marido, numa zona distante daquela onde vivia.

O meu marido estava muito longe, naquelas distâncias de ..., lá as distâncias, não são as distâncias daqui. Nem as estradas, naquela altura, não eram as estradas daqui e não havia hipótese de eu continuar a trabalhar, de forma que, nessa altura pensei em mudar e enveredar pela única coisa em que nos sítio em que eu estava, tinha alguma possibilidade. (G)

Optou na altura pelo Magistério, começando a dar aulas ainda sem ter concluído o curso.

Já tinha trabalhado onze anos, com miúdos que nós tínhamos de improvisar e tudo. Eram turmas muito numerosas, à volta de quarenta alunos, cheguei a ter quarenta e seis alunos e havia alunos que eram pretos. A maior parte ia à escola e mal sabia o português! (G)

Quando regressa a Portugal, continua a leccionar, até se reformar aos 57 anos de idade. A passagem para a reforma, é avaliada como fácil, quer porque gosta de estar em casa, quer porque os filhos necessitavam do seu apoio, para cuidar dos netos. Por outro lado, é empenhada em diversas actividades, nomeadamente actividades de voluntariado.

Porque eu sou capaz de passar o dia inteiro em casa e arranjo sempre qualquer coisa para fazer em casa. (G)

Mas, para sair tenho de vencer uma inércia. Eu primeiro que decida a sair eu, a minha ideia é que não me apetece sair, não me apetece arranjar, não me apetece sair de casa. Mas, depois de sair, até me sinto bem! (G)

Em casa gosta de “ler”, “fazer crochet”, “bordar”, “jardinar”, dedicando também algum tempo aos filhos.

E depois como também tenho os filhos fora, e tal, de maneira, que às vezes se os vou visitar, e tenho os netos. Ainda os ajudei a criar. (G)

No que diz respeito à universidade sénior, faz uma avaliação muito positiva.

E torna-se interessante. E tem havido passeios, passeios de facto muito gratificantes. E que tem sido sempre acompanhados por eles. E tem uma parte pedagógica e de ensino muito grande. (G)

A nível dos momentos marcantes na sua vida, considera ter vivido diversos em contexto familiar, quer na sua infância e juventude, quer mais tarde, quando adulta, se viu obrigada a sair do lar que melhor conhecia, e onde estava desde os 9 anos.

No que diz respeito à capacidade de aconselhamento, refere que gosta se ajudar, sem no entanto, impor o seu ponto de vista.

Eu....Bem, eu tenho uma preocupação muito grande, não me impor às pessoas e estou sempre com receio de interferir na vida dos outros. Se as pessoas me pedem conselhos, eu ajudo da melhor maneira que eu sei e posso, eu gosto muito (...) e gosto de facto de colaborar com as pessoas. Mas, gosto que as pessoas venham ao meu encontro. Não gosto que... tenho sempre muito receio de ser julgada intrometida! (G)

1.1.2- Leitura horizontal dos discursos

Após a leitura vertical, sujeito a sujeito, apoiada na fase 1 da análise de conteúdo, irá passar-se a uma leitura horizontal, baseada na fase 2 do mesmo processo e na matriz que resultou desse processo (anexo N). Pretende-se agora, uma comparação entre sujeitos, detectando-se semelhanças, pontos de contacto, mas igualmente, contradições e oposições.

Percurso de vida

No percurso de vida dos sujeitos, os aspectos de âmbito pessoal, escolar e profissional, aparecem entrelaçados, constituindo uma dinâmica própria. Os caminhos

são diversos, como seria expectável, e a forma como cada entrevistado aborda o tema, também é muito variável.

Os percursos de vida mostram-se ricos e diversificados, com mudanças a diferentes níveis e desafios diversos. Em todos os discursos, a família aparece como um elemento central, ora impulsionador, ora restritivo da acção, nomeadamente no contexto escolar e no contexto profissional. Em alguns dos protocolos, surgem temáticas específicas, como as amizades e as doenças.

Lutamos, a vida é uma luta. Sem luta, não se consegue nada. (C)

A minha vida tem sido difícil. Mas, tenho uma meta que é ser feliz... (C)

Os percursos de vida, a nível profissional são caracterizados como ricos e plenos de desafios e mudanças. Em todas as entrevistas realizadas, a profissão surge como elemento central no desenvolvimento da identidade pessoal e social, nunca sendo encarado apenas do ponto de vista económico. A satisfação e a realização profissional, surgem como objectivos de vida. A profissão é escolhida e decorre da vocação, do interesse próprio e, em alguma medida, da influência familiar e do contexto de vida.

Comecei muito cedo na rua, aos dezoito anos eu estava a trabalhar. Hoje começa-se aos trinta, não é? (F)

Chefiei, sete anos! Aliás, terminei a minha carreira em chefia. (F)

(...) trabalhei numa grande empresa (...) (B)

Fomos nós que a montámos, e fizemos tudo. (E)

Eram turmas muito numerosas, à volta de quarenta alunos, cheguei a ter quarenta e seis alunos A maior parte ia à escola e mal sabia o português! (G)

Assistia com a professora às aulas de microbiologia, preparava os materiais para os alunos terem a aula, e não tinha nada a ver com balcão. (E)

Era chefe de departamento. (B)

Trabalhamos muitas horas, muitas horas, para levar, para se levar, as coisas a bom caminho. (B)

Conheci muita gente e tive a possibilidade de trabalhar de perto com o trabalhador mais humilde, até aos chefões e portanto isso deu-me uma

mais-valia em termos de formação e em termos de conhecimento humano, que fiquei mais rico. (D)

Ainda relativamente ao percurso de vida profissional, nota-se uma preocupação pelos outros, ou seja, em diversas entrevistas, o trabalho é descrito não apenas no sentido económico de produção de riqueza, mas com preocupações de carácter humanista.

E principalmente a minha parte como professor não era tanto como leccionar, ou transmitir aprendizagem, mas afectividade (...) E uma criança se não tiver afectividade, torna-se agressiva. (C)

(...) e tinha muita gente idosa, muitas pessoas com dificuldade (...) Sim, essas coisas apareciam sempre. Não se podia ficar indiferente, quer dizer, nem os casos, quer dizer e desse ponto de vista foi interessante, mas muito desgastante também, porque a pessoa trazia os problemas para casa. (E)

Reforma

Esta temática é um tema central da entrevista, interessando não só perceber a avaliação que é feita da “vida de reformado”, mas perceber também, se houve ou não planeamento da reforma e como decorreu a transição da vida activa para a situação de reforma. O tema surge na entrevista, também como artifício potenciador da reflexão acerca do envelhecer e do envelhecimento, já que, a reforma marca não só a perda de determinados papéis sociais (pelo menos, o profissional), como se apresenta e simboliza a entrada na velhice. Em sociedades fortemente marcadas por valores económicos e poderes financeiros, o estatuto do reformado, porque este se encontra fora da esfera produtiva, corresponde, em geral, a uma perda da importância social e do poder.

A partir da leitura das entrevistas, optamos pela definição de duas sub-categorias: planeamento e quotidiano.

Relativamente ao planeamento da reforma, as respostas não são unânimes. O caso da entrevista D exemplifica bem a situação de alguém que se vê empurrado para a situação de reforma e que hesitou.

Aposentei-me com trinta e um anos de serviço, porque foi criado através de um decreto-lei para pessoas que já tinham algum tipo de condições se poderem aposentar-se. (...) Já agora uma pequena curiosidade, eu estive até ao último momento para entregar o pedido. (...) Em termos da relação custo/benefício iria ficar bastante prejudicado. E eu vi isso com colegas que permaneceram e que hoje estão em situações um bocado complicadas. Portanto, hoje não me arrependo. Na altura, estava indeciso. Tinha medo, digamos assim. Porque como deve calcular, uma pessoa que faz algo durante um percurso de vida, e depois de uma forma abrupta é interrompido, ficam sempre algum tipo de dúvidas. Não tem respostas à partida para poder garantir ou para poder, dar-lhe alguma tranquilidade que possa, enfim, resolver pelo menos momentaneamente, algumas questões. (D)

Noutros casos, porém, a reforma foi planeada, tentando encontrar-se formas de ocupação do tempo. Está também presente nas entrevistas, a preocupação, não só com um envelhecimento activo, mas também com um envelhecimento saudável, patente nos cuidados de saúde, através da alimentação, desporto e cuidados médicos, como está bem exemplificado por este relato:

De maneira que vou vendo como o corpo vai evoluindo. De maneira que isso é fundamental. Agora, são 3 princípios que me orientam. É a parte da alimentação, alimentação mais à base de vitaminas porque o corpo agora começa, ... as células começam a falhar, a morrer. Portanto, temos de ter cuidado. É o desporto, as caminhadas, a hidroginástica, faço as mini-maratonas, ainda, ..., ando muito a pé, de bicicleta agora mesmo, e depois é o intelectual, o mental. Com palavras cruzadas, com o sudoku... Quando aquilo falha estou a ver que ou ando distraído, ou preocupado, ou então, alguma coisa está a falhar! (C)

Também as questões económicas foram ponderadas:

Tinha trinta anos, comecei a pagar tipo uma pré-reforma. Pagava um tanto cada mês. Custava muito, porque não sabia qual seria o meu futuro! E hoje

felizmente, essa pré-reforma que eu preparei, tirando um pouco no meu salário, já me dá, outra... outra pequena reforma. (C)

A transição para a reforma atinge especificidades, no caso da entrevistada E, uma vez que não deixou o trabalho de um dia para o outro, mas o foi fazendo de forma gradual, passando as actividades de maior responsabilidade, a outros, como já notado anteriormente.

O retrato que os relatos destes reformados nos deixam, permitem-nos descrever uma reforma, vivida de forma activa, com rotinas diárias e semanais, que permitem assemelhar os ritmos de vida, aos da vida activa, o que está bem sintetizado pela expressão seguinte:

(...) reformado sim, mas, não no sentido de não fazer nada (...) (C)

Ainda que as estratégias de ocupação do tempo, sejam diferentes, fica claro que a opção, não é simplesmente deixar o tempo correr, sem o planear e sem o gerir! Pelo contrário, encontram-se estabelecidas rotinas satisfatórias e saudáveis. Os relatos dos entrevistados mostram-nos uma adulez avançada que contradiz todos os estereótipos. Saudáveis, úteis para os seus e para outros, sujeitos activos e empenhados em processos de aprendizagem e felizes.

Portanto, estou aposentado há 3 anos, sinto-me feliz porque faço aquilo que quero. Sinto-me feliz, porque me sinto verdadeiramente independente, mas responsável! (C)

E também me inscrevi num ginásio. Para ter uma actividade física porque caminhada eu não faço com chuva. O meu marido faz, mas eu não sou tão assídua (risos). E entretanto, a pessoa deixando de ter horários, um bocadinho de stresse, tende a engordar e isso não é saudável. (E)

Para além disso, tenho o fim-de-semana, tenho o meu filho e a neta, quer dizer, pronto, é outra coisa. (E)

Eu tinha de ter horários para que eu ... qualquer coisa de metas para eu atingir porque se não. Por muito que a pessoa diga, ah eu vou-me reformar vou ler tudo o que não tinha tempo de ler, vou fazer tudo o que não tinha tempo de fazer, isto

é um bocadinho falso. Porque se a pessoa não tiver, se não for metódica, se não for persistente e se não tiver assim umas ajudinhas, não consegue. (E)

Temos lá um casal amigo, com quem sempre conversamos, passeamos, damos os nossos passeios. (B)

Sinto-me bem casa. Arranjo-me sempre. Às vezes digo, as pessoas que dizem que não tem nada para fazer em casa, não tem poder de imaginação, porque há sempre tanta coisa! (G)

Perfeitamente. É como, é quase como estando a trabalhar. É uma ocupação em que me sinto bem. Estou a colaborar num projecto bastante interessante, portanto dentro do possível vamos tentando dar respostas aos pedidos que os vários alunos fazem. E portanto eu penso que estou bem. Sinto-me bem. (D)

Porque entretanto estou no grupo de teatro da associação! (F)

Portanto a semana, está ocupada, a semana útil está ocupada. E quer dizer, gosto de ter os dias da semana úteis ocupados, que é para estar equiparado às outras pessoas que andam a trabalhar... que às vezes me fazia uma certa confusão que era estar em casa e os outros irem trabalhar e eu não ir. (B)

E agora, eu já tinha andado há tempos a aprender informática, a aprender umas noções. Mas, faltava-me muitas vezes uma, foi uma coisa em que aprendi muito de cima para baixo. E hoje eu mexo no computador, eu vejo mails, eu mando mensagens, eu gravo fotografias, eu arquivo fotografias, eu fecho fotografias dos netos, tenho dossiers, tenho o ficheiro, tenho as pastas para as fotografias e aquelas coisas, faço isso, mas há determinadas coisas que me surgem problemas e eu não sei! Porque me faltam certas coisas de base que eu não tenho e também não tenho quinze anos, que os miúdos vão procurar aquilo tudo, e eu já não tenho aquela audacidade para (...) De maneira que este ano, pus-me outra vez para aprender mais umas noções de informática, para aprofundar um bocadinho mais a informática. (G)

Por acaso no outro dia fui ao cinema. (G)

Houve três áreas, que eu já ... preocupe-me sempre em ocupar o meu tempo. Porque sabia que era fundamental ocupar o meu tempo, logo que acabasse a minha actividade profissional. (B)

A reforma é também aqui retratada como tempo para se dar a si próprio, ou seja, depois de uma vida com responsabilidades a diferentes níveis, a reforma pode ser a oportunidade para ocupar o tempo da forma que mais gosta, dedicando-se até a actividades que foram ficando por realizar ao longo da vida porque outras se sobrepuseram.

Com a passagem dos anos, ocorrem transformações, que são neste caso encaradas como desenvolvimento e amadurecimento. A consciência da finitude humana é, nesse seguimento, encarada como natural. Parece também ganhar importância uma reflexão sobre o sentido da vida, a partir da vivência da morte.

(...) eu não me sinto a envelhecer, portanto, é amadurecer no dia-a-dia (...) Para mim, esta idade em que estou, praticamente a caminho do túmulo que é uma realidade, e é lógico que eu aceito, fisiologicamente é inegável! Nascer, crescer e morrer. Agora como, será que o homem de espírito, depois de tanto sofrimento irá também para a cova? (C)

E hoje, o seu trabalho é fabuloso, porque eu frequento muito os lares. Tive lá os meus pais. Vivi o drama do meu pai, e foi uma outra experiência da vida, em que eu constatei que a pessoa é lúcida até deixar de respirar. Pode não exprimir-se, mas sente. (...) Envelhecer é amadurecer. Para mim a idade não interessa, costuma-se dizer que a juventude é eterna. (C)

Mas, apesar desta visão positiva sobre o desenvolvimento na adultez avançada, é o sujeito C, que bem lembra que a visão comum do envelhecimento, não é tão positiva, salientando que os valores prevaletentes na nossa sociedade são os económicos, rejeitando aqueles que considera já não serem contribuidores. E mais, ao relatar a vida nos lares, faz o confronto entre diferentes percursos do envelhecer. Fica patente a ideia, de que o negativo não é o envelhecer, mas as circunstâncias em que ocorre o envelhecimento. É um olhar para os outros e para a realidade. É a consciência de que mais do que falar de envelhecimento, temos de falar de envelhecimentos.

Os nossos lares, não sei se conhece os nossos lares, eu conheço um pouco esta realidade, e chamo à maioria, as antecâmaras da morte! As pessoas vão para ali, comem, até comem muitas vezes comida que a nível nutricionista não é do melhor, sentam-se e não tem actividades nenhuma. (...) E ficam à espera. (...)

Temos as nossa experiências, as nossas opiniões...destruíram a sabedoria dos velhos de África e agora está a chegar à Europa. Hoje um velho está ... não somos úteis, quer queiramos quer não, a sociedade quer rentabilidade. A rentabilidade passou por cima dos valores. É difícil, a vida é difícil, às vezes nem dinheiro para comer e numa sociedade de sociedade de consumo. (C)

Mais uma vez e contrariando os estereótipos, os relatos evidenciam uma clara orientação para o futuro.

E realmente só peço a Deus, que me vá dando saúde para eu fazer o que eu gosto! Porque houve coisas que ficaram abandonadas. Foi a questão do teatro. (F)

Olhe, vivo-os bem, mas sempre a pensar no amanhã (...) Eu sou incapaz de viver sem projectos, sem projectar a vida no amanhã. O futuro, preciso dele para compreender a vida, mas tento esquecer-lo naquilo que tem de negativo. Portanto, o dia de hoje, com projectos do amanhã (...) Gosto sempre de sonhar, sonhar com os olhos abertos, pensar no amanhã. Isso dá-me uma certa esperança e a vida sem esperança e alegria deve ser difícil de viver. (C)

Universidade sénior

A avaliação, os olhares e sentimentos relativamente à universidade sénior, assumem no contexto deste trabalho, uma grande importância, porque nos poderão fornecer importantes pistas sobre a educação e a aprendizagem ao longo da vida, em particular na idade avançada.

A leitura dos protocolos indicou-nos duas sub-categorias a ter em atenção. Desde logo, a questão da motivação, com a qual se pretende enquadrar não só as razões que levaram os alunos a inscreverem-se na universidade sénior, como as que contribuem para que permanecem na universidade sénior.

A sub-categoria mudança, decorre igualmente do guião da entrevista e pretende enquadrar possíveis alterações na vida dos alunos da universidade sénior, em consequência de a frequentarem.

Relativamente à motivação, desde logo os docentes são apreciados de forma muito positiva.

Temos tido uma professora muito válida e muito competente. (C)

(...) uma senhora excepcional, tem uma bagagem que nos deixa abismados. (D)

Acho que é um dom que a Dr^a tem, a Dr^a Rosa Barbosa que nos agrada imenso e as pessoas vão, estão ... não há, se não há, começam logo a levantar problemas! (D)

As disciplinas também são elementos motivadores.

(...) fotografia digital. Estou a gostar muito. Gozar com a fotografia (risos), vemos o que se pode fazer. Compô-la para bem, ou para mal (risos). Depois estou também com o Espanhol, com o Inglês, tive dois anos de inglês e depois esqueci tudo. Estou a gostar muito e hoje toda a gente fala Inglês. Depois, o Mundo Gira, que ... tem sido a parte da literatura, a parte da Filosofia, os filósofos desde Sócrates, até aos dias de hoje, o problema da filosofia na felicidade das pessoas, na religião. (C)

Portanto, são coisas engraçadas. No ano passado foi português e foi direito e olhe aprendi algumas coisas engraçadas, não é, sobre as noções de direito e essa realidade que por vezes é um bocado conturbada. Foi muito interessante. Hoje em dia, fala-se muito na falta de justiça e tal, e foi bom... (B)

As actividades extracurriculares, nomeadamente as visitas de estudo, as exposições e o lançamento de livros, são valorizadas e entendidas como tendo um duplo objectivo: por um lado a aprendizagem e por outro o convívio.

Verificou-se também, que em alguns casos, a entrada na universidade sénior, está relacionada com conhecimento prévio da Associação Viver em Alegria, entidade promotora da Universidade, ou dos seus dinamizadores.

Em suma, das entrevistas podemos concluir que frequentar a universidade sénior permite ocupar o tempo, aprendendo e convivendo, numa etapa da vida em que os alunos têm já uma experiência de vida rica, não estando preocupados com o desempenho.

A avaliação que é feita da universidade sénior é bastante positiva.

No que diz respeito à importância da universidade sénior, enquanto elemento potenciador de mudanças na vida dos seus alunos, é interessante notar que existem as duas perspectivas. Por um lado, a ideia de que frequentar a universidade trouxe mudanças positivas ao processo de envelhecimento. Por outro lado, a ideia de que a frequência da universidade é simplesmente a continuidade lógica, numa vida e num contexto familiar, valorizador da escola e das aprendizagens.

Marcos de vida

Os marcos de vida constituem, na estrutura da entrevista, um bloco temático bastante importante.

Pretendia-se com este bloco destacar os acontecimentos mais significativos da vida dos entrevistados. É nele que se pretende averiguar os acontecimentos capazes de, na vida de cada sujeito, provocar alterações na sua maneira de ser e no seu comportamento.

É, ao longo da entrevista, o momento mais centrado no passado, nas memórias e nas emoções.

A maternidade e a paternidade foram os aspectos que sobressaíram de forma mais notória em todos os registos.

O nascimento dos filhos, a par do casamento, constituem-se como dois dos principais pilares na vida dos entrevistados.

A estes acontecimentos surgem associados grande parte dos momentos críticos, dos dilemas, das dúvidas, mas também uma porção significativa dos sucessos. São frequentemente momentos de aprendizagem, ainda que seja de carácter difícil.

O nascimento do meu filho. Não tive o filho logo, logo, e vinha de famílias muito numerosas. Sei lá, a minha avó paterna tinha tido dezasseis filhos, a minha avó materna tinha tido dez e portanto era expectável que eu tivesse uma filharada, que eu não só não tive logo, como fiquei por ali (risos). Mas, foi marcante. O nascimento da minha neta. O casamento do meu filho, foi muito, muito marcante. Tudo, eu acho que eu não sou saudosista, aquele género de estar a pensar assim, coisas isso não, mas cada momento, eu acho que vivo com intensidade. E depois momentos menos bons. (E)

O nascimento das minhas filhas. Ahh, apesar, pronto, o meu neto que me encheu a minha vida. Pronto, foi um bocado complicado, mas hoje é (risos), tem sido o meu espelho. (F)

Sim e depois há muito que eu fiquei sem mãe, aos oito anos. O meu pai casou quando eu tinha doze e depois teve mais três filhos. A minha vida não é muito, é assim um bocadinho complicada. (E)

É de salientar que os três entrevistados do sexo masculino indicam como momento marcante da vida, o terem assistido ao nascimento dos filhos, numa época em que essa situação, não era ainda muito comum.

(...) quer dizer, não sou pessoa de dizer assim, para mim, este foi o dia mais feliz da minha vida. Não, não é assim. Mas, há realmente algumas, sensações boas, fora do contexto normal. Por exemplo, o nascimento da minha segunda filha. (...) Não é que aí, deu-me logo, o desejo enorme de ver nascer a minha filha. Tal e qual, à hora e isso aconteceu. Um momento memorável. Foi, foi. Quer dizer, é qualquer coisa de transcendente. Quer dizer, quem tem essa imagem, as enfermeiras estavam a olhar para mim, veja lá se se está a sentir bem. Estou muito bem, muito bem mesmo e ansioso e expectante. Mais expectante do que ansioso. Ver nascer mesmo... (...) Para mim, foi um dos pontos mais marcantes de... foi um ponto portanto, aquele em que eu senti uma sensação diferente de tudo o resto. (B)

Portanto, depois tive a sorte de no segundo ano de casamento, a minha mulher ter engravidado. Deu à luz uma criança do sexo feminino, que eu fiz questão de assistir! Eu paguei, eu paguei para assistir ao nascimento da minha filha! (D)

(C)

A doença é um elemento que é indicado como marcante de ponto de vista negativo, no entanto encarado de uma forma natural e até revelando preocupação com os outros.

A doença marcou-me. (...). Mas, aí também dei a volta por cima. (...) Não é fácil! Não posso dizer que sou a mesma mulher, só que sou descontraída, e como sou descontraída não me afecta assim tanto. (F)

A família surge como um importante suporte, e problemas no seio da família, são vividos com angústia. Os momentos mais críticos da vida dos filhos são entendidos como os mais dolorosos.

Para além da família, surge em contexto pessoal, a referência aos amigos como constituindo marcos de vida, em particular nos sujeitos C e F. No caso do sujeito F, as amizades, sobretudo as ligadas ao passado, surgem como âncoras fiéis, com que se pode contar, independentemente da passagem do tempo.

Essencialmente eu confio mais, pronto, o amor é o amor e a gente quando chega a uma determinada altura da vida, vê as coisas de maneira diferente. E para mim, eu pessoalmente, a amizade para mim, é assim uma coisa que me marca muito. Ainda mantenho amizades do tempo de escola. (F)

Já no caso do sujeito C, as amizades surgem relacionadas com a descoberta de um mundo ainda desconhecido.

(...) ele deu-me a conhecer a realidade da vida. (C)

No caso do sujeito F, as actividades culturais e os momentos de lazer, são igualmente encarados como momentos marcantes. A leitura de um livro (“ler um livro para mim, é uma felicidade! É um conceito de felicidade para mim!”), ou a primeira vez que se vai ao teatro de revista (“o ir pela primeira vez à revista!”), constituem momentos marcantes.

Ainda no que diz respeito aos marcos de vida, de âmbito pessoal, a luta e a conquista, são igualmente referidos. O esforço que é reconhecido e que valeu a pena.

Passando de seguida para o contexto profissional, destacamos antes de mais, dois aspectos relacionados com a carreira: o início e as mudanças que ocorrem ao longo desta.

O percurso escolar condiciona a escolha da carreira, o que no caso do sujeito D, se revelou particularmente importante, uma vez que a escolha do percurso escolar, a

nível do ensino secundário, lhe trouxe dificuldades no prosseguimento do curso que pretendia. A decisão condicionou a carreira e hoje, enquanto reformado, recorda este acontecimento passado e nota, que apesar de não ter podido optar pelo curso que pretendia, conseguiu lidar bem com a situação e possivelmente tornar-se um profissional mais competente, ao aliar vocação com formação. Na mesma entrevista, coloca-se a questão da mudança de carreira, quando lhe surge uma proposta interessante do ponto de vista económico, mas que o afastaria da família, tendo optado por não aceitar esta proposta.

Os momentos mais difíceis no trabalho, nomeadamente quando se tem responsabilidade por outros, tornam-se, igualmente, marcos de vida.

Depois, passamos momentos um pouco difíceis (...) Não, não é fácil, porque lá está, quando as coisas nos tocam só a nós, nós de uma forma ou de outra conseguimos formatar a nossa cabeça e de algum modo organizamo-nos para que as coisas se possam ultrapassar, com maior ou menor dificuldade. Agora quando temos cento e muitas pessoas a trabalhar connosco (...) Portanto, isso foram realmente momentos que eu preferia esquecer. Claro que não consigo carregar lá na tecla para apagar, não é! (D)

Ainda a nível dos marcos de vida, encontramos nos protocolos a referência a outro tipo de situações. Uma catástrofe natural, como um tremor de terra, cheias, ou acontecimentos de âmbito social ou político, podem assumir igualmente o papel de marcos de vida. Destacam-se nos relatos, o Maio de 1968, o 25 de Abril e o primeiro 1º de Maio, em Portugal e ainda a guerra colonial e a descolonização.

No caso dos fenómenos naturais, as situações tornam-se marcantes, porque potenciadoras da reflexão, acerca da imprevisibilidade da vida e da finitude humana. São, também, ocasiões fomentadoras da união e do espírito de entreatajuda.

Papel de mentor

O papel de mentor, aqui operacionalizado através do aconselhamento, surge no conjunto dos protocolos, quer em contexto profissional, quer em contexto pessoal. Na entrevista E, o papel de conselheiro surge como inerente à profissão. Já nas entrevistas B e D, em contexto profissional, o aconselhamento surge mais ligado à função

desempenhada e à pessoa, a quem lhe são reconhecidas capacidades de bom conselheiro.

Em contexto pessoal, a capacidade de aconselhamento, é caracterizada pela disponibilidade, sem impor um ponto de vista ou opinião (entrevista G), e pelo respeito, sigilo e positividade (entrevista F).

No caso da entrevista C, é recusado esse papel:

Não, não gosto de ser, não gosto de dar conselhos, nem de ser conselheiro. Gosto do dialogar. E conversar, de aprender com os outros, de compreender a vida dos outros, que eles compreendam a minha (C)

1.2-Dilema de revisão de vida

Depois de transcritos, procedeu-se à cotação dos dilemas, utilizando-se uma escala de sete pontos, como referido nos capítulos anteriores. A cotação foi realizada pela autora deste trabalho, e por duas investigadoras bastante familiarizadas, nos seus estudos, com a perspectiva do desenvolvimento co-extensivo à duração da vida (*life span*). As repostas aos dilemas foram apreciadas e reapreciadas, mais que uma vez, pelas juízes, com o intuito de reduzir a margem de subjectividade na transformação do material qualitativo em números. Após cada juiz chegar à cotação que melhor lhe pareceu representar o nível de sabedoria, em cada critério, verificou-se, como seria de esperar, que as avaliações não eram inteiramente coincidentes. Contudo, as diferenças nunca chegaram a ser de grande magnitude, pois a máxima divergência registada foi de 2 pontos (o que só aconteceu em 4 das 30 pontuações totais). Quatro em 30 foi também o número de concordância absoluta entre os 3 juízes. As restantes cotações distaram apenas de 1 valor. Nestes termos, as cotações, por critério, resultaram do cálculo da média dos três juízes. A cotação global foi obtida igualmente através do cálculo da média dos 5 critérios. Obtiveram-se os resultados constantes no quadro 11.

Quadro 11- Resultados globais do dilema de Revisão de Vida, por sujeito e por critério

	B	C	D	E	F	G
Conhecimento Factual	6	5	5	5	6	5
Conhecimento Processual	5	4	4	4	5	4+
Conhecimento Contextual	5	4+	4	5	6	4
Conhecimento Relativista	5	5+	5	4	5	5
Conhecimento sobre a Imprevisibilidade	5	5	5	-	6	4
Cotação Global	5	5	4+	4+	5+	4+

1.2.1- Apresentação dos resultados por sujeito

Sujeito B

Relativamente ao dilema de revisão de vida, o sujeito B obteve uma cotação de 5 pontos (Anexo O).

No critério *conhecimento factual da pragmática da vida* obteve uma cotação de 6 pontos. O protocolo inclui uma ampla variedade de temas envolvendo o personagem principal, como a família, a profissão e as oportunidades ocupacionais.

Destaca alguns dos sentimentos subjacentes à revisão de vida, feita pelo personagem principal.

O António pode ficar contente de rever o amigo. (...) Porque se eram amigos, se eram colegas e amigos, gostou de o rever. (B)

Vai ficar todo contente (...). (B)

(...) vai-se lembrar das reprimendas que houve. (B)

(...) tudo isso é rememoriado e vivido com uma certa alegria, um reviver, um renascer, um voltar atrás e reviver o que se terá passado (...).(B)

(...) ou se arrepende (...) ou não se arrepende (...).(B)

Indica diversos cenários (hipóteses) possíveis, indicando claramente que o texto deixa espaço para a definição destas hipóteses.

E o António o que é que ele fez? (B)

E se ele se dedicasse ao quintal e ao jardim? É uma hipótese que aqui não diz, mas pode ter acontecido (...) pronto ter uma vida calma e serena. (B)

O quê que mais pode ter acontecido? Não sei. Vejo aí tantos casos, em que as pessoas passam os dias nos cafés ... (B)

Pode ter outra situação. Pode ser chauffer particular dos netos. Pode levar os netos à escola. (B)

Ou pode fazer o mesmo que eu fiz. Portanto pode estar numa Universidade Sénior, ou pode estar associado a um grupo desportivo ... só que aqui não diz, não é! (B)

Pode ter tido problemas financeiros. (B)

Para a definição dos cenários, recorre a experiências pessoais e familiares.

A opção do António em não regressar ao mercado de trabalho, não é encarada apenas como resultado da sua decisão, podendo ser o resultado do contexto de vida.

Mas, também pode ter tentado e pode não ter conseguido e depois ter desistido e ter ficado, eh pá, não vale a pena. Já ninguém me quer, porque já estou velho, não sei quê. Eh pá, eu já não vou. Já não vale a pena. Pode ter acontecido isso. (B)

Deixa em aberto a possibilidade do António decidir tomar outra decisão, nesta altura da sua vida.

(...) ou até pensar, pera lá, ainda estou a tempo de mudar! Pode tomar este rasgo. (B)

O protocolo inclui eventos específicos relacionados com a idade, nomeadamente o desempenho do papel de avó.

O critério *conhecimento processual sobre problemas da vida* obteve 5 pontos. Destaca-se neste critério a análise custo-benefício. Não se centra muito nas decisões, nem nas informações que o sujeito deve ter em conta na tomada de decisões.

No critério *compreensão dos contextos de vida* obteve uma cotação de 5 pontos. A este nível, reconhece a importância dos contextos de vida na definição dos percursos individuais, delineado cenários.

É saber, aqui diz que a fábrica é, ... reduziu o número de trabalhadores. Isto quer dizer, que há aqui uma quebra de trabalho, há problemas para resolver, enfim, não sabemos se este, se esta situação de ter ido embora porque, havia falta de trabalho. Se o terá apanhado numa situação difícil ou não. (...) Pode ter tido problemas económicos, embora a idade, já é uma idade, que... enfim, já tem os filhos, os filhos já estão ou não, depende não é, pois, em princípio já deve ter os filhos, portanto arrançados. (B)

A nível dos relacionamentos da personagem principal, menciona os filhos. Comenta a influência dos contextos profissionais e centra-se nos aspectos biográficos (ex. o impacto de uma situação de reforma antecipada).

Assume que os eventos não devem ser considerados isoladamente, embora não aprofunde a ideia.

(...) a vida é um desenrolar de acontecimentos que fazem parte já da própria vida e portanto, não podem ficar separados, não é? (B)

No critério *relativismo de valores e de prioridades*, obtém uma cotação de 5 pontos. Neste critério, o sujeito mostra capacidade de separar os seus valores, preferências e experiências daqueles apresentados pela personagem principal. Diferencia os valores e objectivos dos dois personagens, considerando essa questão como importante para a definição das escolhas.

Não voltou a trabalhar porque tem outra coisa importante para ele. (B)

Diferencia as personalidades das personagens do texto, indicando esse factor como relevante na definição dos percursos, o que foi expresso em diversos momentos.

E também, há aqueles que está tudo bem, tudo bem e fica-se assim e pronto. São felizes à maneira deles. (B)

Depende da maneira de ser de cada um. (B)

Uma pessoa tem uma maneira de ver e a outra tem outra maneira de ver. (B)

O normal é serem pessoas diferentes. (B)

Recorre à sua experiência pessoal.

(...) tenho contactos com muita gente, com muitas famílias, de diversas maneiras e vejo que às vezes, há um, digo no caso de marido e mulher, há que vai à frente e outro que deixa-se estar ... a olhar, a ver, a ver o outro avançar. (B)

No que diz respeito ao critério *conhecimento sobre a imprevisibilidade da vida*, o sujeito obteve uma pontuação de 5 pontos. Este sujeito refere-se claramente à possibilidade de se rever as decisões.

(...) ainda está a tempo de tentar uma nova ocupação. (B)

... ou até pensar, pera lá, ainda estou a tempo de mudar! Pode tomar este rasgo. (B)

Considera que a tomada de decisão, não sendo livre de incerteza, é feita com as informações disponíveis, que no futuro, até poderão ser outras ou mais completas.

Considera que a tomada de decisão, não sendo livre de incerteza, é feita com as informações disponíveis, que no futuro, até poderão ser outras ou mais completas.

Por diversas ocasiões, no seu discurso tem a oportunidade de sugerir diversos cenários, não definindo de modo rígido ou dogmático, aquele que será o percurso do

personagem principal. Em diversas partes do seu discurso, as suas palavras, deixam ainda transparecer a necessidade de informações adicionais.

Obteve globalmente a cotação de 5 pontos.

Trata-se de um protocolo que inclui uma ampla variedade de temas que envolvem o personagem principal e explora as emoções e os sentimentos. O problema é claramente identificado, encarado em diferentes perspectivas. São traçados diversos cenários, encarando as opções como o resultado de um processo complexo, no qual intervêm diversos aspectos, nomeadamente a personalidade, as prioridades e valores e o contexto de vida, quer a nível profissional, quer familiar.

O sujeito tem em conta diferentes contextos de vida e os objectivos individuais. Revela capacidade de descentração, separando claramente os seus pontos de vista e as suas decisões, daquilo que ele faria e mostra que necessita de mais informação do que a que se encontra explícita.

Sujeito C

Relativamente ao dilema de revisão de vida, o sujeito C obteve uma cotação de 5 pontos (Anexo P).

Este protocolo obteve no critério *conhecimento factual da pragmática da vida*, a cotação 5 pontos.

Trata-se de uma análise que abrange diversos tópicos, nomeadamente a família (casamento, filhos), profissão e questões financeiras. Aborda sumariamente a questão social, do fecho de fábricas. A nível da revisão de vida, destaca-se o sentimento “felicidade” ponderando-se contudo a possibilidade deste contacto abrir caminho a uma mudança de planos.

O António é capaz de, se ele for sensível à revisão de vida, é capaz de, continuando a dizer, eu sou feliz, mas pode deixar-se influenciar. (C)

Relativamente ao critério *conhecimento processual sobre problemas da vida*, obteve uma cotação de 4 pontos.

No critério *compreensão dos contextos de vida*, o protocolo foi classificado com a cotação de 4+ pontos.

Refere a questão temporal, espacial, mostrando que a velhice também se tem vivido de forma diferente, no tempo e no espaço. Para além dos contextos cultural e histórico, centra-se igualmente nos aspectos biográficos.

Vejo o António mais agarrado aos princípios do passado. (C)

Recordo-me na minha aldeia, as pessoas trabalhavam até à hora da morte.

Morriam, e então ainda ontem andou a trabalhar. (C)

No critério *relativismo de valores e de prioridades* obteve uma cotação de 5+ pontos. O sujeito diferencia as personalidades e objectivos dos dois intervenientes na história.

Todos somos diferentes. É por isso que não se pode falar, ah de felicidade, generalizar! Cada um tem de construir o seu mundo de felicidade. (C)

Cada um pode ser feliz à sua maneira. Podem ser os dois felizes. (C)

Portanto eu tenho impressão que vai haver aí, duas sensibilidades! (C)

O outro foi trabalhar, sei lá, porque talvez gostasse, fosse poupado, gostava de ter a sua continha e ver o dinheiro a crescer, problemas familiares, a nível financeiro, nos dias de hoje, pode ser, porque os filhos precisam, pode haver necessidades... (C)

Relativamente ao critério *conhecimento sobre a imprevisibilidade da vida*, a pontuação obtida, foi 5 pontos.

O sujeito considera que as pessoas devem levar em consideração o risco de não estarem a fazer a melhor opção e nesse sentido, poderem fazer uma reavaliação das decisões. São pedidas informações adicionais.

Exacto, precisamos de mais informações! Por exemplo, da infância dele, da vida de criança. (C)

O protocolo C foi cotado globalmente com 5 valores.

É um protocolo cuja análise abrange diversos tópicos de discussão. O sujeito complementa os seus comentários, com o relato de situações vividas por si. Revela capacidade de descentração. As respostas são centradas nas personagens e encaradas como relativas. Mostra que necessita de mais informação do que a que se encontra explícita.

Sujeito D

Relativamente ao dilema de revisão de vida, o sujeito D obteve uma cotação de 4+ pontos (Anexo Q).

O critério *conhecimento factual da pragmática da vida* obteve neste protocolo 5 pontos, sendo o critério com a pontuação mais elevada.

O sujeito faz uma análise do problema do personagem principal, abordando temas diversos, como a profissão e a família. Mas, centra-se igualmente no outro personagem.

Sim, necessariamente não se lembra só desta situação. Lembra-se das vivências que tiveram. Portanto, se eles eram colegas concerteza que tiveram coisas boas e coisas más. Tiveram momentos altos e tiveram momentos baixos como toda a gente e isso, possivelmente num encontro como este, vem necessariamente. (D)
Poderá ser, como poderá não ser, mas em princípio e de acordo com aquilo que se pode deduzir desta história, o amigo estaria numa situação financeira mais ou menos boa. (D).

Neste protocolo, o sujeito destaca os sentimentos que poderiam estar subjacentes à revisão de vida, feita pelo personagem principal.

É mau, mas também pode ser bom, que é a inveja. (D)

Em que faz as pessoas sentirem-se bem, consigo próprias (...) (D)

(...) e conforma-se. (D)

Angústias, amizade, fraternidade, criação de laços. Nós olhamos para determinadas pessoas e sentimo-las como pertencentes à nossa família. Ódios, também há ódios às vezes, que se desenvolvem, por coisas às vezes menores e enfim, eu acho que todo o tipo de sentimentos são recordados em determinados momentos. (D)

Feliz, sim, dentro de determinados limites. (D)

Deixa em aberto diversos cenários, uma vez que refere que a informação do dilema não suficiente para perceber com clareza a reacção do personagem principal a este encontro.

Estou satisfeito ou não estou satisfeito, com aquilo que fiz. (D)

Debate o conceito de felicidade, como procura constante.

Julgo que feliz é um pouco forte. (...) A felicidade é uma utopia. (...) Todos nós a buscamos, todos procuramos mas, eu acho que ninguém consegue alcança-la, porque quando se tem a noção que se alcançou ou se está próximo, acontece isto ou aquilo, que acaba por estragar a felicidade. Acho que a pessoa tem e consegue viver, sempre nesta busca, nesta procura. Terá momentos, na vida em que estará mais próximo, sem dúvida. E então, quando tudo corre bem, a pessoa parece que está nesse estádio. Mas de repente, ela vai-se aperceber, porque a vida também lhe vai demonstrar que aquilo não é afinal tão cor-de-rosa. (D)

No protocolo é ainda referida a finitude humana.

É prosseguir a vida que já tem levado até aí e esperar que a morte os procure tarde. (D)

Neste protocolo, o critério *conhecimento processual sobre problemas da vida*, foi cotado com 4 valores.

Neste protocolo é feita uma análise da relação custo-benefício, quanto à possível revisão de vida feita pelo personagem principal. Reflecte sobre a necessidade de ponderar antes de decidir questões importantes.

No que diz respeito à *compreensão dos contextos de vida*, a cotação atribuída a este protocolo, foi 4 pontos.

Relativamente a este critério, são indicados os aspectos biográficos, deixando de fora do protocolo, os contextos culturais e históricos e os contextos relacionados com a idade. O sujeito defende que as decisões individuais dependem também do contexto de vida. Refere a necessidade de ter mais informação sobre a situação dos personagens.

Acho que para podermos formular melhor um juízo do António e do amigo, era necessário... Por exemplo, sobre o António e sobre o amigo, à partida, qual era o tipo de rendimento que teriam. (D)

O critério *relativismo de valores e de prioridades* obteve uma cotação de 5 pontos.

O sujeito revela capacidade de descentração e avalia a situação de acordo com o que considera ser o ponto de vista do personagem, diferenciando claramente as duas personagens do dilema, as suas personalidades, formas de agir e objectivos.

Só uma pessoa lutadora é que pode chegar a uma situação destas como o amigo do António. (D)

Considera diversos cenários consoante a personalidade do personagem principal, mais activo ou mais conformista.

O António pertence a um grupo de pessoas que talvez se satisfaçam com menos, que estejam mais conformadas com as situações, daí o ter aceite a situações, o ter pensado, já trabalhei, agora já não vou trabalhar mais! Não preciso ou não quero ou vou acomodar-me, etc, etc. O amigo não! O amigo é daquele tipo de pessoas que é um pouco incompreendido, é um pouco insatisfeito, é mais ambicioso sem dúvida. (D)

O critério *conhecimento sobre a imprevisibilidade da vida* foi pontuado com 5 pontos, igualando o critério, *conhecimento factual da pragmática da vida*.

Neste protocolo, o sujeito tem em consideração que as pessoas devem fazer escolhas, ainda que as tenham que alterar. Considera ainda que, pode não se ter todas as informações necessárias, no momento, mas isso não deve impedir a acção.

Ouça, resolver sempre! (D)

Discute a incerteza dos planos e aborda a possibilidade da revisão das decisões. Considera que deve assumir-se o risco da decisão, ainda que mais tarde, novos elementos venham a mostrar que não se tratou da decisão mais adequada.

Passado algum tempo, nós ponderamos, já não temos aquela pressão, conseguimos avaliar melhor as coisas e dizemos, eh pá, realmente devia ter feito isto daquela ou daquela maneira. (D)

A cotação global do protocolo D foi 4+ pontos.

Neste protocolo, o sujeito tem em consideração que as pessoas devem fazer escolhas, ainda que as tenham que alterar. Pode não se ter todas as informações necessárias, no momento, mas isso não deve impedir a acção.

O sujeito considera que deve assumir-se o risco da decisão, ainda que mais tarde, novos elementos venham a mostrar que não se tratou da decisão mais adequada. Discute a incerteza dos planos e aborda a possibilidade da revisão das decisões.

Sujeito E

Relativamente ao dilema de revisão de vida, o sujeito E obteve uma cotação de 4+ pontos (Anexo R).

No que diz ao *conhecimento factual da pragmática da vida*, a cotação apurada foi 5 pontos.

Este protocolo aborda uma diversidade de temas, com alguma profundidade, como a família e a profissão.

Coisas que uma pessoa que trabalhou sempre, aquela, há uma certa cumplicidade entre as pessoas que trabalham, as colegas, até uma cumplicidade como há nos homens. (E)

Mas onde é que eu estava com a cabeça, ainda no outro dia, me dizia uma amiga, mas onde é que eu estava com a cabeça, quando fiquei em casa quando comecei a ter os filhos. (E)

O protocolo discute as emoções e sentimentos da personagem principal, equacionando diversos cenários.

Eu acho que sim! Que é capaz de se arrepender ou ter pena de não ter tido, a mesma, ou outra ideia. (E)

Sim, problemas e momentos de muita tensão. (E)

É capaz de estar a lamentar-se! (E)

Há sempre a hipótese dela estar feliz da vida! E ser isso que ela quer. (E)

Recorre às suas próprias experiências para justificar os seus comentários e os cenários que considera.

Eu tenho casos de familiares que enveredaram por aí, e não resulta. A pessoa mais tarde ou mais cedo, fica amarga. Arrepende-se. (E)

O protocolo E obteve no critério *conhecimento processual sobre problemas da vida*, uma cotação de 4 pontos.

O protocolo apresenta uma análise sobre a possibilidade de mudança, expressa na ideia de arrependimento. Demonstra preocupação com as decisões, mas também com as suas consequências, “o ser útil”.

Considera a importância de se definir as metas e objectivos.

Porque a pessoa não ter um objectivo, não ter uma meta, não ter, é muito mau, é muito mau!. (E)

O critério *compreensão dos contextos de vida* foi o critério no qual o protocolo obteve a melhor pontuação, com 5 pontos.

Este protocolo inclui um grande número de informações contextuais, tendo em conta os aspectos do contexto histórico-cultural (Portugal/Brasil; cidade/campo) e biográfico (“ancoragem”, apoio familiar, suporte financeiro).

Recorre à sua experiência pessoal e familiar

Mas, também para compor a reforma dela (madrasta), para que ela pudesse ter um bocadinho mais de conforto monetário, para poder prover às necessidades. Nem sempre se fazem as coisas só porque se quer ocupar! (E)

Os próprios relacionamentos e amigos são considerados, uma vez que podem servir de apoios importantes na tomada de decisão.

Mas, quer dizer, é preciso que haja também um incentivo à volta, quem a incentive. (E)

No critério *relativismo de valores e de prioridades*, o protocolo obteve 4 pontos.

No protocolo, está patente a descentração. O sujeito assume essencialmente uma atitude crítica em relação à personagem principal, mas não deixa de admitir diferentes cenários. É feita uma referência à diferença entre as pessoas, seus objectivos e formas de encarar as situações.

Relativamente ao *conhecimento sobre a imprevisibilidade da vida*, não se encontraram indícios deste critério.

Globalmente verificamos que neste protocolo, o desempenho obtido, apresenta-se como sendo relativamente irregular, a nível dos cinco critérios, tendo obtido globalmente, 4 pontos.

Este protocolo inclui um grande número de informações contextuais, tendo em conta os aspectos do contexto histórico-cultural e biográfico. O critério referente à imprevisibilidade da vida é aquele no qual não foi evidenciado qualquer conhecimento relacionado com a sabedoria.

No protocolo está patente a distinção entre o *self*, do personagem e é feita a distinção entre valores e metas dos personagens.

Sujeito F

Relativamente ao dilema de Revisão de Vida, o sujeito F obteve uma cotação de 5+ pontos (Anexo S).

No que diz respeito ao critério *conhecimento factual da pragmática da vida*, o protocolo obteve a pontuação de 6 pontos, uma das mais elevadas no conjunto dos seis protocolos.

O protocolo inclui uma ampla variedade de temas, envolvendo o personagem principal, nomeadamente a profissão (incluindo rede de relações, família (casamento, filhos), obstáculos, questões financeira e aspectos referentes à idade.

Os temas não são apenas enunciados, mas analisados de forma profunda e inclusivamente problematizados.

Mas, afinal o quê que eu fiz à minha vida? Ainda estou aqui, cheguei aos setenta e tal, imaginemos que a Ana chega lá, então o que é que eu fiz nos últimos anos da minha vida? Os meus últimos vinte anos, o que é que foram? (F)

E não pensou que poderá dar outra volta. Mas, quando olha para a colega que tem um sorriso de felicidade, que preencheu as mãos, a mente e tudo mais, pensa assim, mas o que ando aqui a fazer? (F)

Neste protocolo, o sujeito destaca os sentimentos que poderiam estar subjacente à revisão de vida, nomeadamente a dúvida, a revolta, a satisfação e o sentimento de saudades.

Refere-se às expectativas, como elemento importante na tomada de decisão

Por outro lado, também lá está, pode ter recebido uma indemnização, o que tem feito com que o dia-a-dia, não esteja a ser assim muito difícil e isso às vezes acontece e portanto vai tendo ali o dinheirinho em casa, como também não tem grandes expectativas, pode nunca ter viajado, pode nunca isto ou aquilo, pode

já não ter filhos, que não estudaram e portanto aqueles vá lá quinhentos euros por mês ou quatrocentos e tal, se calhar vai dando para o dia-a-dia. (F)

Tudo depende do ambiente de trabalho que ela tinha e das expectativas que ela tinha e que aconteceram ou não aconteceram. (F)

Debata a importância e significado do trabalho, e não meramente o trabalho remunerado. Na temática referente à profissão, equaciona por exemplo, a importância de todos os elementos da equipa (funções) para que o trabalho possa ser efectivamente bem sucedido.

Traça diversos cenários, para as duas personagens, deixando em aberto várias possibilidades.

Refere-se ainda a conhecimentos específicos sobre eventos da vida, nomeadamente os relacionados com o ciclo de vida, a idade e a aposentação.

No critério *conhecimento processual sobre problemas da vida* o protocolo obteve 5 pontos.

Demonstra preocupação com as decisões, as suas motivações e consequências, bem como com as informações de que o personagem pode dispor, na tomada de decisão.

Atenção, pode ser uma mais-valia para ela, mas para quê que eu vou agora arranjar um trabalho, se o pouco, ou o dinheirito que tenho me vai dando e neste momento, quem está a precisar são os meus netos. (F)

Pode estar numa aldeia e não haver mais nada! Teve de fazer opções, eu tenho ali aquele onde estou melhor, monetariamente. Ah, mas eu aqui neste estou ao pé, estou na minha casa, não gasto tempo em transportes, estou perto dos meus pais, por quem tenho de olhar, acabo por estar mais em família porque, essas coisas às vezes pesam. E pesam e não pesam tão pouco. (F)

Aborda a questão de ser necessário ponderar as decisões, ao equacionar a decisão entre o trabalho remunerado e o desenvolver “o trabalho de avó”, fazendo uma análise de custo/benefício. Refere a necessidade da personagem principal obter mais informações.

Assume o papel de conselheiro, relativamente às duas personagens.

Que cada uma delas com a idade que tem, saibam, com os anos que ainda tiverem pela frente, que saibam encontrar uma estabilidade. (F)

Apresenta inúmeros pontos que podem evidenciar a preocupação com as dificuldades da vida e as decisões diante dos problemas.

No critério *compreensão dos contextos de vida* a pontuação foi de 6 pontos.

Este protocolo inclui um grande número de temas sobre os contextos de vida, focando os três contextos previstos: relacionados à idade, aspectos histórico-culturais e biográficos, estabelecendo-se algumas relações entre eles.

Relativamente ao contexto histórico-cultural destacam-se diversos aspectos, nomeadamente, ser mulher, dinâmicas familiares actuais, nomeadamente o papel que os avós podem desempenhar, questões burocráticas no apoio às empresas específicas dos tempos actuais, dinâmicas do mercado de trabalho, local de residência, especificamente a diferença entre o campo e a cidade.

Relativamente à idade, são destacados conflitos e tensões.

(...) já não tens idade para essas coisas. (F)

O contexto biográfico está expresso no percurso e relações familiares (se tem familiares a cargo, se é sozinha, se tem liberdade), no eventual apoio ou falta de apoio familiar e da sua rede de relações e na personalidade da personagem principal (se é dinâmica).

E a Ana pode não ter tido ninguém que lhe dissesse vamos à luta. (F)

Os contextos aparecem relacionados em alguns aspectos, formando como que um sistema. Exemplificando, a questão do género cruza simultaneamente as questões biográficas (família) e o contexto histórico-cultural (o papel da mulher que não independente do contexto).

O próprio significado do trabalho aparece aqui problematizado, não só em termos biográficos, mas também culturais e históricos, porque a forma de encarar e viver e viver o trabalho também é específica de um tempo/espaço determinado.

O critério *relativismo de valores e de prioridades* foi cotado com 5 pontos.

O sujeito demonstra, em relação a este critério, capacidade para separar o seu ponto de vista, os seus valores e experiências, dos específicos ao dilema e suas personagens, respeitando pontos de vista alternativos. Mostra como os valores, podem ser distintos de pessoa para pessoa, ao referir-se ao conceito de felicidade, de que todos falam, podendo ter no entanto, uma visão distinta sobre este conceito.

Relativamente ao critério *conhecimento sobre a imprevisibilidade da vida*, a cotação obtida foi 6 pontos.

O sujeito neste protocolo, considera que as pessoas devem levar em consideração o risco de ao longo da sua vida, não terem feito as melhores opções, a necessidade de se fazer sempre uma reavaliação das decisões e, caso necessário, redefinir essas decisões. Refere-se a eventos não previstos (no caso, o encontro com alguém conhecido), que podem despoletar uma série de questionamentos. Deixa diferentes cenários em aberto.

A cotação do protocolo é de 5+ pontos. Trata-se de um protocolo, no qual há a consciência de se estar perante um problema pouco estruturado, sendo ponderados diferentes pontos de vista e cenários.

Apesar de referir que a opção do personagem principal, dificilmente seria a sua própria opção, porque não está de acordo com a sua personalidade, não deixa no entanto de respeitar a decisão tomada, de encontrar até motivações para decisão e até vantagens da mesma.

São considerados diferentes contextos de vida, assim como objectivos distintos para os diferentes personagens.

O protocolo não se centra apenas numa das personagens.

Aborda a questão de ser necessário ponderar as decisões ainda que não se tenham todos os dados.

Neste protocolo é discutida a incerteza do futuro, tendo em conta que nem sempre as coisas acontecem de acordo com o esperado.

O protocolo caracteriza-se ainda pela problematização, sendo levantadas questões de âmbito diverso.

Relativamente ao dilema de revisão de vida, o sujeito G obteve uma cotação de 4+ pontos (Anexo T).

O critério *conhecimento factual da pragmática da vida* obteve uma cotação de 5 pontos, sendo um dos critérios com pontuação mais alta, neste protocolo.

Neste protocolo, o sujeito faz uma análise do problema da personagem principal, em relação à vida em geral e abordando perspectivas diferentes, nomeadamente a família, a parentalidade e o ciclo de vida dos filhos (lidar com a independência dos filhos) e o trabalho (vivências na fábrica, encerramento e as emoções subsequentes).

Trata diferentes cenários, fazendo depender a sua concretização, da personalidade do sujeito e das suas experiências de vida. Refere-se às emoções que podem aflorar, nomeadamente a felicidade, a realização, a satisfação e a frustração.

Problematiza e não enumera simplesmente.

Agora qual delas estará mais frustrada nesta altura? Não diz, depende da vida. Aos sessenta e três anos qual se sentirá mais realizada? (G)

Refere-se às duas personagens, não se focando apenas na personagem principal. Recorre à sua experiência de vida de forma a um melhor entendimento do problema.

Relativamente ao *conhecimento processual sobre problemas da vida* obteve a cotação de 4+ pontos.

O critério *compreensão dos contextos de vida* foi cotado com 4, salientando-se as temáticas referentes ao contexto biográfico e alguns factores que possam ter contribuído para a opção tomada.

No critério *relativismo de valores e de prioridades* a cotação obtida foi de 5 pontos.

Está patente no protocolo, a aceitação e o respeito pelas diferenças e demonstra respeito pelas diferentes opções de vida.

Acho que julgar os outros, é muito difícil. (F).

No critério *conhecimento sobre a imprevisibilidade da vida*, a cotação foi de 4 pontos.

Este protocolo, reconhece a probabilidade de ocorrerem acontecimentos, não previsto, exigindo um conhecimento que permita lidar com essas situações.

Ou talvez, como a fábrica faliu e reduziu o número de trabalhadores, a saída dela foi um bocado obrigada, não seguiu o ciclo normal que ela tinha idealizado, talvez o mais normal é que ela se tenha sentido frustrada e não quisesse passar outra vez por isso. (F)

Globalmente o protocolo obteve 4+ pontos.

É um protocolo que recorre a situações da sua vida, para ilustrar os seus pontos de vista.

A perspectiva é descentrada, separando claramente o *self* das personagens. As respostas são centradas nas duas personagens e encaradas como relativas. Mostra que necessita de mais informação do que a que se encontra explícita.

2- Discussão dos resultados

Neste trabalho, que utiliza o referencial metodológico de Baltes e colaboradores, propusemo-nos verificar quais os níveis de conhecimento relacionado com a sabedoria, da nossa amostra, mediante a apresentação de um dilema de sabedoria criado especificamente para esta investigação. Nos seis sujeitos analisados, três obtiveram a classificação de 4+, dois obtiveram a classificação de 5 e um obteve 5+.

Os estudos indicam que são raras as respostas de sabedoria, o que é consistente com a ideia de que a sabedoria é mais um ideal do que uma realidade. Esta questão, relativa à raridade da sabedoria, parece-nos essencial para uma melhor compreensão dos resultados deste estudo. Consideramos significativo que, no nosso estudo, nenhum dos sujeitos tenha obtido uma classificação inferior a 4+, o que significa que todos eles mostraram ter, pelo menos, um nível médio de conhecimento, relacionado com a sabedoria. Por outro lado, e indo precisamente ao encontro dessa raridade, nenhum sénior foi classificado como sendo profundamente sábio, embora um deles se tivesse aproximado dos níveis elevados.

Embora a maior parte dos autores levante a hipótese do conhecimento relacionado com a sabedoria ser uma característica que decorre da experiência de vida, e que, por isso, se encontra sobretudo nas idades mais avançadas do ciclo de vida, as pesquisas empíricas não o têm evidenciado de forma consistente. Segundo Baltes e colaboradores, o desenvolvimento da sabedoria exige um investimento pessoal e social, a nível de tempo, esforço e motivação (Baltes & Smith, 2008), resultando da conjugação de diversos aspectos, i.e., para que sejam alcançados elevados níveis de desempenho, os indivíduos e as sociedades têm de investir uma quantidade razoável de esforço! Lembramos Baltes e Staudinger (2000), que encaram a sabedoria como produto cultural e colectivo, no qual os indivíduos participam e do qual são portadores.

Não ficamos mais sábios com a idade, diz-nos a pesquisa empírica⁵⁰. No entanto, tem sido considerado como factor importante no desenvolvimento da sabedoria, a vivência de experiências diversificadas, sendo ainda associada à prática de mentor e de tutor e a determinadas disposições motivacionais, como o interesse pela compreensão dos outros. A pesquisa tem ainda mostrado que a profissão é um dos mais importantes factores preditivos da sabedoria. O treino e a prática profissional têm sido indicados como uma das mais importantes influências para o desenvolvimento da sabedoria⁵¹, pelo que, estar na condição de aposentação, poderá ser um factor prejudicial a nível do desenvolvimento da sabedoria.

Relembramos que Baltes e colaboradores desenvolvem a sua teoria, a partir do modelo dual de inteligência de Cattell e Horn, distinguindo entre a mecânica e a pragmática da inteligência. Se as condições biológicas agem sobre a mecânica, a cultura e o contexto de vida age mais fortemente sobre a pragmática. Como dissemos anteriormente, a pragmática refere-se ao *software* da mente e “reflete o tipo de conhecimentos e de informações, corpo de conhecimento factual e procedimental sobre o mundo e assuntos relacionados ao ser humano e seria exemplificada por habilidades adquiridas com a leitura, escrita, compreensão de diálogos, qualidades educacionais, habilidades profissionais, conhecimento sobre o self e conhecimento de como conduzir a vida” (Maud, 1997, p. 37). Encontramos, assim, algumas pistas que pensamos estarem relacionadas com resultados que obtivemos neste estudo, uma vez que, como sabemos,

⁵⁰ Como podemos comprovar pela síntese exposta no quadro 4, diversos estudos têm mostrado que mais idade, não traz necessariamente mais sabedoria, nomeadamente os estudos de Staudinger (1989), Smith e Baltes (1990), Staudinger et al.(1992), entre outros.

⁵¹ Como nos indica o exposto no quadro 4, nomeadamente, os estudos de Staudinger et al. (1992) e o de Staudinger et al. (1998).

os sujeitos na nossa amostra, estão envolvidos em processos intencionais e sistemáticos de aprendizagem.

Outro dos factores, que tem sido considerado como potenciador do conhecimento relacionado com a sabedoria, é a interacção com alguém significativo, o que após a saída do mercado de trabalho tende a diminuir. No caso da nossa amostra, não parece ter sido o caso, uma vez que os seniores que entrevistámos permanecem envolvidos em actividades diversas, as quais têm potenciado as relações interpessoais significativas.

Uma análise global das entrevistas permite-nos verificar que existem aspectos que tendem a ser comuns a todos os entrevistados e que concorrem para uma vivência feliz e confortável na reforma. Os entrevistados parecem dispor de rendimentos económicos suficientes e adequados às expectativas de vida, o que é uma questão importante, porque permite suprir as necessidades e aceder a determinados bens e serviços, nomeadamente, a cuidados de saúde, e a actividades de lazer, como as férias, o assistir a espectáculos, ou mesmo frequentar a universidade sénior. É importante recordar, a este nível, que na generalidade dos casos, a situação de reforma, implica uma perda de rendimentos económicos e que, por conseguinte, encontrar maneira de vir a auferir na reforma um rendimento que ultrapasse as necessidades básicas, é uma condição para se ter acesso a uma multiplicidade de experiências gratificantes.

Um estado de boa saúde sobressai, igualmente, como um elemento comum nos entrevistados. Apesar de já terem registado, entre eles, situações de doenças, naquilo que nos foi dado a conhecer, estas parecem ter sido superadas. Nos relatos, está bem clara a preocupação com a manutenção de um estilo de vida saudável, através da prática de actividades desportivas, hábitos de alimentação saudável e cuidados médicos.

Por outro lado, destacamos as redes de apoio social destes entrevistados. A manutenção, ou mesmo incremento, dos contactos sociais e de uma rede social de apoio, sólida e eficaz, é um dos aspectos que parece contribuir para o bem-estar. No caso da nossa amostra, filhos, netos e amigos, surgem claramente no espaço de relação do quotidiano destes reformados, com rotinas estabelecidas, mesmo quando vivem longe.

A análise dos dados, permite-nos concluir que a adaptação à reforma se fez de maneira satisfatória. E o mais interessante é notar que essa adaptação se fez com sucesso, mesmo nos casos onde esse sucesso estava ameaçado.

Segundo Schaie e Willis (1991), há duas situações em que o sucesso da adaptação à situação de reforma pode estar ameaçado: se a reforma for involuntária ou se coincidir com um acontecimento negativo. Ora, na nossa amostra detectámos as duas situações. No caso do sujeito D, encontramos a situação de reforma que não estava prevista e não foi planeada. Apesar de ter sido de algum modo voluntária, no sentido em que pôde optar por continuar a trabalhar ou não, o certo é que, segundo o relato, devido às alterações legislativas, se viu obrigado a deixar o posto de trabalho, quando não estava à espera de o fazer, porque permanecer lhe seria muito prejudicial, do ponto de vista financeiro. Segundo o descrito, depois de algum receio e de algumas dificuldades iniciais, rapidamente se adaptou à situação e hoje sente-se muito confortável e satisfeito na sua situação de reformado.

Já o sujeito F, se encontrou na situação em que a entrada na reforma coincidiu com uma situação negativa: falecimento de familiar muito próximo. Refere o sujeito, que a ocupação dos seus dias, em actividades de voluntariado, foi a estratégia que utilizou para lidar com a perda. No caso da entrevista G, a entrada na reforma, coincidiu com uma situação de doença. Em qualquer um dos casos, que pensamos que se enquadram nas situações descritas por Schaie e Willis (1991), parece-nos que a adaptação à reforma acabou por ser bem sucedida. Estes resultados apontam para uma suposta influência positiva dos níveis médios altos de sabedoria, na transição para a reforma, em condições em que uma boa transição possa estar ameaçada.

Recordamos que Baltes e colaboradores, como resultado das suas investigações, desenvolveram um modelo psicológico de envelhecimento bem sucedido, baseado em ganhos e perdas, que denominam Optimização, Selectiva com Compensação (SOC), indicando o desempenho sábio, como um exemplo deste mecanismo. Ardelt, por sua vez, defende que a sabedoria é, na velhice, um importante preditor da satisfação com a vida. E que, nos primeiros anos de vida das pessoas, as tarefas desenvolvidas na infância e na idade adulta requerem a aquisição de conhecimento intelectual, mas nos anos posteriores, torna-se mais vantajoso a aquisição de sabedoria.

A partir das entrevistas, podemos retratar a reforma, não como tempo de inactividade ou isolamento, mas precisamente o inverso: o quotidiano destes reformados é caracterizado pela ocupação em diversas actividades, pela definição de tarefas, de horários e de objectivos, ou seja, é caracterizado por um estrutura de vida em que a auto-determinação e auto-regulação se revelam elevadas. A reforma é considerada como uma oportunidade para desenvolver actividades diversificadas como a frequência da

universidade sénior, a participação em actividades de voluntariado, de forma mais ou menos regular, a dedicação à família e aos amigos, a realização de actividades desportivas, de lazer e culturais. Nestas entrevistas, a reforma é considerada como oportunidade para adoptar ou reforçar um estilo de vida saudável, sendo referidos, de forma bastante consistente, os cuidados médicos, o desporto e a alimentação.

As palavras de Simões (2000b) adequam-se perfeitamente ao que encontramos neste estudo: “da ideia do indivíduo passivo, sentado no banco do jardim, a ver as pessoas passar, vai-se chegando a um cidadão dinâmico, desejoso de participar na vida da comunidade”, cujas condições de vida lhe permitem “maior confiança no futuro e estimulam-no a aproveitar, de maneira pessoalmente mais enriquecedora, os anos mais longos da aposentação” (p. 155).

Por outro lado, em geral, também se destaca quer nas entrevistas, quer nos dilemas um grande autoconhecimento e uma grande capacidade de reflexão e auto-reflexão. Lembramos que na perspectiva de Ardel (2000), a auto-reflexão ajuda a pessoa a perceber, de forma humilde os seus limites. E, nesse sentido, as pessoas sábias, estão, também, do ponto de vista afectivo, mais preocupadas com assuntos universais, do que simplesmente com o seu bem-estar. Julgamos que este retrato se adequa à nossa amostra, uma vez que nas diversas entrevistas, foi sobressaindo uma preocupação relativamente ao outro, reflectindo interesses altruístas. Para Ardel (2000), este aspecto está relacionado com a satisfação com a vida e com a serenidade, na medida em que permite à pessoa aceitar as limitações da vida, nomeadamente, a nível das alterações físicas e a morte. Nas entrevistas notamos que as alterações físicas tendem a ser encaradas com alguma naturalidade. Para Macdonald (1981, cit. por Alves, 2009, p. 112) “as pessoas sábias atingem uma compreensão mais apurada de si próprias, elas estão atentas às suas forças e fraquezas e desenvolvem estratégias capazes de as controlar e promover”. Pensamos encontrar aqui, na capacidade de adaptação às mudanças biológicas inerentes ao envelhecimento, à capacidade de viver com as contradições e à adaptação na mudança, algumas das características do pensamento dialéctico, de que falámos anteriormente. Recordamos que, segundo Pascual-Leone (1990), o pensamento pós-formal conduz a uma compreensão mais apurada das contradições, imperfeições e aspectos negativos da natureza humana e, simultaneamente, leva a que se seja compassivo e atencioso para com os outros.

E, especificamente, no que diz respeito ao fenómeno educativo, são cidadãos que permanecem envolvidos em processos de aprendizagem intencional e que

reconhecem, em si próprios, capacidade para continuar a aprender. A frequência da universidade sénior não é caracterizada como um mero momento de lazer ou de convívio, mas, pelo contrário, surge com o objectivo bem definido de aprender. Esta vertente é bem acentuada e valorizada, surgindo em todas as entrevistas. Aprender informática, inglês, história ou fotografia digital, não é para estes seniores um mero passatempo, mas uma necessidade e um objectivo! As próprias visitas de estudo são tanto mais valorizadas quanto mais propiciam novas aprendizagens. Parece pois que o conceito de si como educandos ao longo da vida está bem arraigado nos seniores investigados.

A aposentação, uma das transições mais importantes do ciclo de vida, não pode ser ignorada pela educação, que, antes de mais, deve “empenhar-se em destruir mitos que em torno dela se geram” (Simões, 2006b, p. 100), porque as investigações têm mostrado que “a maioria das pessoas se adapta, satisfatoriamente, à aposentação e se sente feliz na mesma. Para muitos, pode até representar melhorias em vários aspectos da sua vida – na saúde física e mental, na prestação de cuidados a familiares, no envolvimento em favor da comunidade” (p.100). Ora, o nosso estudo reforçou, precisamente, o que acabou de ser afirmado.

Retomando a temática da sabedoria, recordamos que partimos da sua definição, como um sistema de conhecimento altamente especializado para lidar com a pragmática fundamental da vida, e que recorremos a um dilema de revisão de vida, para aferir o conhecimento relacionado com a sabedoria, apresentado pelos sujeitos da nossa amostra.

Já aqui referimos que, relativamente aos resultados obtidos, sobressaem, antes de mais, os resultados aparentemente inesperados face à raridade comprovada da sabedoria, e que variam entre o 4+ e o 5+. No entanto, na nossa perspectiva, estes resultados estão de acordo com a literatura, especialmente no que diz respeito aos factores promotores da sabedoria. Termos encontrado na nossa amostra, pelo menos, níveis médios de conhecimento relacionado com a sabedoria, confirma a situação particular dos seniores da nossa amostra, que revelam, em traços gerais, o indicado por Baltes e colaboradores, como factores promotores da sabedoria.

Pelo que podemos comprovar, através das entrevistas, os critérios definidos pela equipa de Baltes e colaboradores, como especialmente potenciadores de sabedoria,

parecem, de modo geral, estar presentes na vida destes seniores. No entanto, para uma análise mais específica, vamos recorrer ao protocolo com cotação mais elevada.

O sujeito F foi o que obteve a máxima classificação, no dilema apresentado. A questão que agora colocamos, é a de indagar até que ponto encontramos, ou não, na história de vida do sujeito, os factores habitualmente considerados como potenciadores da sabedoria. Retomamos assim, a entrevista realizada e os dados apresentados anteriormente, decorrentes da análise de conteúdo.

Um dos factores que é habitualmente considerado como potenciador da sabedoria é a vivência de um leque diversificado de experiências, o que neste caso, se parece confirmar, através da descrição de um percurso de vida pessoal rico, com mudanças e desafios. Desde a saída da casa paterna, ainda antes da maioridade, numa decisão própria, até uma série de outros aspectos, de âmbito pessoal, que são referidos. O percurso profissional é igualmente descrito deste modo, nomeadamente pelas diversas experiências profissionais, incluindo lugares de chefia, destacando-se a gestão de objectivos, a gestão de conflitos e a procura do equilíbrio entre a “cordialidade” e a “austeridade”, sem ser “muito dócil” nem muito “agressivo”. Na vida profissional, como na vida pessoal, a preocupação pelos outros emerge: “havia muito pescador, muito drama, muito analfabetismo (...) éramos confidentes, a pessoa não sabia escrever, a gente escrevia”.

No que diz respeito a factores motivacionais, estão presentes no seu discurso diversas ideias relevantes: “tudo isto dá-nos uma força, que nos obriga a andar para a frente”, “prefiro andar assim, estou tão cansada, mas estive a fazer o que gosto”, “é preciso ter espírito, alma e vontade”. Revelando ainda a capacidade de, nas circunstâncias negativas, conseguir retirar aspectos positivos, como foi o caso da actividade profissional que desempenhou, que apesar de não ter correspondido ao que sempre “sonhou”, acabou por adaptar as funções que exercia à sua personalidade, retirando o melhor desta: “(...) isso dava origem que continuasse a falar francês que eu gostava, continuasse a falar inglês que eu gostava. Portanto, acabou por, de certa maneira, fazer aquilo que eu gostava de fazer!”.

Relativamente à generatividade, esta revela-se em contexto pessoal e familiar, através da preocupação com as gerações mais novas, e sobressai ao longo do texto: “tenho um neto (...) que criei como se fosse meu filho”, “vou dando apoio às minhas filhas”, mas está também presente, em contexto profissional, pelo apoio que é dado aos

mais jovens. No que diz respeito ao papel de tutor, este também é assumido pelo sujeito F.

Destaca-se ainda a prática da reflexão, desde a mais jovem idade: “às vezes tenho necessidade de estar só”, “e isso tornou-me um bocado contemplativa”, num olhar para dentro de si, mas mesmo nos momentos mais difíceis, mostra pensar nos outros: Meu Deus, há pessoas muito mais novas que estão a passar por isto!

Ainda, relativamente ao protocolo que obteve a maior cotação, verificamos que o sujeito F, estando na situação de aposentado, ocupa, no entanto, uma actividade de voluntariado, que diríamos, é a tempo inteiro, com múltiplas responsabilidades e na qual tem de resolver problemas, ser criativo, coordenar meios e pessoas.

Por último, destacamos ainda outros dois aspectos, que nos parecem em especial distintivos deste protocolo. Em primeiro lugar, não poderíamos deixar de acentuar a ênfase que é colocada nas amizades, e em segundo lugar, aparece relacionado com este, o tópico referente aos aspectos culturais, em especial a leitura, os livros, mas também o teatro. E este aspecto é de ressaltar em especial, porque em mais nenhum protocolo, aparecem de forma tão vincada, a referência a estes dois temas.

E a minha grande companhia foram os livros da biblioteca itinerante da Gulbenkian. Eu acho que devorei todos os livros da Gulbenkian, para me sentir acompanhada! Portanto, os meus grandes companheiros eram os livros! (F)

Ler um livro! Aliás, quando estou em baixo, quando estou em baixo, a minha fuga, é precisamente um livro. (F)

Prezo muito as amizades e pronto e essas vivências, não sou saudosista, mas os momentos que se passaram com os amigos e que ainda hoje se passam com os amigos, para mim, são rasgos de felicidade! (F)

E para mim, eu pessoalmente, a amizade para mim, é assim uma coisa que me marca muito. (F)

Sintetizando, podemos dizer que os aspectos que geralmente são associados como estando na génese da sabedoria, no quadro das investigações de Baltes e colaboradores, estiveram presentes nos protocolos referidos, o que, no nosso entender,

confirma a importância destes aspectos no desenvolvimento do comportamento sapiencial. Contudo, quisemos sublinhar o protocolo que apresentou o melhor desempenho, destacando-se neste uma atitude mais reflexiva, uma forte preocupação com os outros, uma elevada capacidade de lidar com as adversidades, e uma grande clarividência e serenidade nestes momentos, o desenvolvimento de fortes laços sociais e uma ligação especial aos aspectos culturais, à leitura e aos livros, como companhia e objecto de aprendizagem.

Não poderíamos deixar de, mais uma vez, estabelecer, uma ponte entre a sabedoria e a educação, salientando Lyster (1996, cit. por Alves, 2009) que verificou na investigação que desenvolveu, que as pessoas sábias indicaram como importante o prazer de aprender. Recordamos, agora, os principais pontos de contacto entre a sabedoria e as principais perspectivas teóricas de educação de adultos, de que falámos. Dewey, principal autor da perspectiva pragmatista da educação de adultos, acredita na plasticidade humana, encarando o desenvolvimento como um processo sem limites e baseado na experiência. Da perspectiva humanista, destacamos a crença nas potencialidades humanas, sendo que o objectivo da educação de adultos, não é a simples transmissão de conhecimentos, mas o desenvolvimento global do educando. Da pedagogia crítica, salientamos o enfoque no desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica do educando. Já no caso da aprendizagem transformativa, esta defende que as situações desafiantes são ponto de partida para processos de mudança, designados de aprendizagem transformativa. Esta teoria alia a reflexividade e a transformação, dois pilares da educação de adultos.

A sabedoria “oferece benefícios directos ao indivíduo”, as pessoas sábias “parecem ser capazes de encontrar um sentido e um significado nas águas turbulentas da vida” e utilizam “as experiências emocionais negativas como catalisadores para o crescimento emocional” (Alves, 2009, p. 177). Ora sendo uma qualidade tão desejada e útil, e havendo uma tão forte relação com a educação, os sistemas educativos, devem orientar-se para estratégias de desenvolvimento da sabedoria. A proposta é que a sociedade se empenhe na educação permanente, contribuindo para processos de desenvolvimento bem sucedido. Neste sentido, as universidades seniores têm uma importante missão a seu cargo.

Como vimos, em momentos anteriores neste trabalho, na passagem da educação ao longo da vida para a aprendizagem ao longo da vida, sobressaiu uma perspectiva economicista e virada para as necessidades do mercado de trabalho. Ora, sabendo nós,

que as sociedades têm utilizado a idade como importante critério de categorização, definindo tempos de vida, para estudar, trabalhar e para a aposentação, em pleno domínio da aprendizagem ao longo da vida, as sociedades têm esquecido que a idade da reforma é arbitrária e não pode de modo algum significar o fim dos processos de aprendizagem.

Pensamos que ao estarem envolvidos em processos de aprendizagem, os sujeitos da nossa amostra contribuíram, assim, para uma velhice plena e realizada. Possa a sociedade estar preparada, quer para aproveitar os recursos dos adultos de idade avançada, que pela sua experiência podem ser ótimos educadores, quer para voltar a respeitar os princípios da educação permanente, concretizando os seus ideais.

Pensamos que envolver as pessoas em aprendizagens significativas, pode contribuir para melhorar a sua qualidade de vida, manter o seu nível de autonomia e contribuir para que se sintam valorizadas e continuem a dar contributos para a sociedade. Permitir que os idosos se dediquem ao que gostam, representa uma mais-valia para todos: para os idosos, mas também para a sociedade em geral e para os sistemas de ensino em particular. O desafio é fazer com que o envelhecimento se processe cada vez com mais qualidade de vida, a nível físico e mental e pensamos que a Educação, organizada em sistemas formais ou não, tem aqui um papel a desempenhar.

No âmbito da discussão que nos encontramos a realizar, não podemos deixar de referir algumas limitações do nosso estudo. Antes de mais, a dimensão da amostra não nos permite generalizar as conclusões e, nesse sentido, pensamos ser de grande importância, que em estudos futuros se recorra a amostras maiores. Por outro lado, apesar de termos encontrado níveis médios de desempenho relacionado com a sabedoria, não podemos daqui retirar conclusões do tipo causa-efeito. O que está realmente na base destes resultados? Pensamos que estes foram possíveis, devido a uma diversidade de factores, indicados por estudos anteriores, e que estiveram presentes na vida dos sujeitos da nossa amostra (tal como as entrevistas realizadas nos permitiram evidenciar), mas haverá outros factores que contribuíram para isso? Que outros elementos na história de vida destes sujeitos podem ter contribuído para tais resultados? Que aspectos da sua personalidade influenciaram estes resultados? Perante tais questões, pensamos que estudos mais aprofundados e que conjuguem diferentes instrumentos de recolha de dados (nomeadamente questionários de personalidade), poderão trazer novas informações sobre o desenvolvimento rumo a mais sabedoria. A

este propósito, e dada a complexidade do tema, salientamos que, segundo Baltes (2004), é fundamental uma aposta cada vez maior em estudos transdisciplinares. O investigador considera que as metodologias quantitativas (questionários), usadas pelos psicólogos, dificilmente conseguirão abarcar completamente a sabedoria, pelo que estas deverão ser complementados com outras perspectivas.

Ainda relativamente aos estudos futuros, consideramos que os estudos longitudinais poderão permitir estudar a mudança da sabedoria ao longo do ciclo de vida, o que será de grande relevo, uma vez que a relação entre a sabedoria e a idade, sendo das mais estudadas, é também das que mais dúvidas levanta. Baltes e Smith (2008) sugerem mesmo que, os estudos microlongitudinais são essenciais para se perceber a ontogénese e as funções da sabedoria. Estes estudos podem ser usados para investigar questões sobre o papel da exposição (directa ou indirecta) a eventos particulares, no conhecimento relacionado com a sabedoria. Podem inclusivamente ajudar a esclarecer se as pessoas aprendem ou não, com decisões insensatas. O comportamento insensato é, aliás, uma das temáticas que Baltes e Smith (2008) indicam como relevante para estudos futuros.

Tendo em conta o nosso estudo, e ainda no que diz respeito a investigações futuras, pensamos ser pertinente tentar perceber se existem diferenças no desempenho obtido em dilemas que avaliam a sabedoria, entre reformados envolvidos em contextos de aprendizagem (como as universidades seniores e eventualmente os Centros Novas Oportunidades) e aqueles que não participam nestas actividades de aprendizagem, como é o caso de adultos que estejam institucionalizados.

Tendo em conta que os estudos têm recorrido a amostras de sujeitos escolarizados, consideramos pertinente uma maior atenção, no estudo da sabedoria, aos sujeitos com baixas habilitações escolares.

Pensamos ainda que, e tendo em conta que a generalidade dos estudos que avaliam a sabedoria, analisam os desempenhos de participantes femininas, não deixa de ser relevante o estudo do desempenho de sujeitos do sexo masculino.

Conclusão

Os resultados do nosso estudo indicam que o nível de conhecimento relacionado com a sabedoria, da amostra investigada, apurado por um dilema de revisão de vida, varia entre o 4+ e o 5+, o que significa que todos os sujeitos apresentam, pelo menos,

um nível médio de sabedoria. Os resultados, correspondem ao esperado, uma vez que, pelo que se pode verificar nas entrevistas, os aspectos usualmente indicados como potenciadores da sabedoria, estiveram presentes na vida destes sujeitos. Na vida destas pessoas, encontramos uma forma relação substancial com a aprendizagem. Muitos dos seus momentos marcantes na vida, são momentos de aprendizagem transformativa, verdadeiros marcos, que permitiram um maior autoconhecimento e fomentaram a mudança.

Por outro lado, a investigação permitiu-nos traçar um retrato muito especial, de uma aposentação, na qual a educação assume um papel de relevo. Trata-se de pessoas, que se envolveram, por si próprias, e de forma empenhada, em processos de envelhecimento activo, nos quais a educação ocupa uma parte bastante significativa do tempo ocupado no dia-a-dia.

Conclusão

Seguindo a conceptualização e a definição operacional de Baltes e colaboradores, procurámos aferir o nível de conhecimento relacionado com a sabedoria, de adultos de idade avançada a frequentar uma Universidade Sénior. Apesar de estarem reformados, o que a literatura tem indicado como factor prejudicial à manutenção e desenvolvimento da sabedoria, encontrámos nos seis sujeitos entrevistados, níveis médios e médios altos de sabedoria. Porém, se é certo que só um deles se aproximou de um nível alto de sabedoria, o que é consistente com múltiplas investigações anteriores, que apontam para a raridade do fenómeno em estudo, na sua mais elevada expressão, também é verdade que não encontrámos nenhum sujeito com respostas de nível baixo (o valor mais baixo registado foi de 4+).

Embora não possamos estabelecer relações do tipo causa-efeito, verificámos nas histórias de vida que analisámos, que os sujeitos da nossa amostra experienciaram muitas das condições que são habitualmente consideradas como potenciadoras da sabedoria, a saber: 1) vivência de situações ricas e diversificadas; 2) prática do papel de mentor e/ou conselheiro/a; e 3) certas disposições motivacionais, como é o caso da generatividade.

Para além de, na generalidade, apresentarem as referidas características, trata-se, como sabemos, de pessoas que decidiram, por si mesmas, envolver-se intencionalmente em processos de aprendizagem, e que reconhecem em si próprias capacidade para continuar a aprender. A este respeito, gostaríamos de sublinhar que a frequência da universidade sénior não é caracterizada como uma forma de mero passatempo, mas, pelo contrário, surge com o objectivo bem definido de aprender coisas novas. Esta envolvência em processos de aprendizagem, de carácter não formal, parece-nos um factor de grande importância a ter em conta, no âmbito da promoção do envelhecimento sábio e bem sucedido.

Parafraseando Birren e Svensson (2005) “a Psicologia foi lenta para iniciar a investigação sobre a sabedoria”, (p.28), já que foi só nas últimas décadas que o fenómeno passou a estar sob o olhar científico, mas o facto de ser encarada como o topo do desenvolvimento humano, em termos de excelência de atitudes, juízos e comportamentos, quer na esfera privada, quer no âmbito social e, por outro lado, por ser tão necessário desenvolvê-la para enfrentar os múltiplos e complexos desafios que a

sociedade actual coloca a todos os cidadãos, tem despertado um interesse crescente nos investigadores, sendo de antever que os estudos científicos se desenvolvam rapidamente.

Contudo, muitas questões permanecem em aberto. Alves (2009) sublinha que a Psicologia, ainda não teve tempo suficiente para se “pronunciar global e rigorosamente sobre esta dimensão da existência humana” (p.89). O autor considera que apesar dos esforços realizados, “as questões conceptuais não têm sido exploradas com a necessária profundidade, nem tão pouco nelas se descortina a tão esperada consistência entre os diversos autores nestes assuntos” (p. 89). Somos igualmente da opinião que há muito labor científico a realizar em torno da conceptualização da sabedoria. Basta ter presente a abundância de modelos teóricos, até agora propostos, reveladora de um baixo nível de consenso entre os teóricos e investigadores. Baltes e Smith (2008), por sua vez, também consideram que ainda existe uma larga margem de pesquisa, destacando, sobretudo, a necessidade de um maior conhecimento sobre os antecedentes, correlações e funções da sabedoria.

Igualmente Birren e Svensson (2005) indicam algumas das questões que, no seu entender, não têm ainda uma resposta suficientemente precisa: “Quem é sábio e quem não é? Que condições ambientais facilitam o desenvolvimento e a expressão da sabedoria? Quais são os componentes cognitivos, afectivos, motivacionais ou outros, que contribuem para o desenvolvimento e expressão do comportamento sábio e qual é a sua contribuição relativa?” (p. 25).

Devido à complexidade do tema, e apesar de toda a investigação feita, pensamos que estas questões permanecem actuais e que as respostas às mesmas exigem novas pesquisas, desenhadas segundo planos metodológicos diversos,

Cientificamente, têm sido feitas duas abordagens diferentes ao estudo da sabedoria, diferenciando-se, assim, as *teorias implícitas* e as *teorias explícitas*. Enquanto que as primeiras analisam o que os leigos pensam sobre a sabedoria e as pessoas sábias, as segundas, mais recentes, pretendem medir o nível de sabedoria dos sujeitos. Dentro das teorias explícitas, podemos ainda diferenciar linhas de investigação diferentes, pelo peso que os autores atribuem a dimensões de natureza bastante diferente, a cognição e o afecto. Mas as investigações, até agora realizadas, apontam para a sabedoria como um nível de funcionamento humano em que sobressaem, fundamentalmente, os fenómenos de integração. Isto é, as respostas das pessoas sábias reflectem capacidades integrativas de dimensões que tendem a ser mais independentes

em etapas anteriores do desenvolvimento humano, como, por exemplo, a cognição e o afecto. Assim, é de esperar que os modelos teóricos evoluam no sentido de reflectir a integração de várias dimensões.

Retomando o que atrás referimos, a propósito da promoção do envelhecimento bem sucedido, se a sabedoria se tem tornado um importante objecto de estudo, a nível da Psicologia, pensamos que, na esfera educativa, esta temática deve assumir, sem dúvida alguma, centralidade. É intrínseco ao conceito de educação o desenvolvimento da pessoa, no sentido de mais humanidade, sendo inerente a este fenómeno uma dimensão fortemente ética e moral. Sustentando-se na ideia e na constatação empírica do inacabamento do humano, a educação corresponde a um conjunto de acções orientadas para tornar as pessoas melhores. Não se trata de promover o saber mais, mas de fomentar o agir melhor.

Ora, encontramos paralelismos múltiplos entre esta visão assumida pela educação e diversas perspectivas sobre a sabedoria, que sustentam que esta última é usualmente encarada como uma virtude, uma força humana, o estágio máximo de desenvolvimento, que pressupõe humanidade, descentração e altruísmo. Repare-se, nomeadamente, na definição avançada por Baltes e Staudiger (2000), que descrevem a sabedoria como uma estrutura pragmática capaz de orientar a mente e a virtude para a excelência, susceptível de se desenvolver quando a pessoa integra, harmoniosamente, características cognitivas, motivacionais, sociais e espirituais. É consensual, a ideia da sabedoria como algo útil, de grande valor, mas rara!

Especificamente no campo da Educação de Adultos, pensamos ser importante aprofundar os conhecimentos sobre a sabedoria, designadamente sobre a forma como esta se desenvolve e sobre os factores que a promovem, ao longo da idade adulta. Este foi o principal foco de interesse subjacente ao nosso estudo, com utentes de uma universidade sénior.

Posicionando-nos na Educação de Adultos, defendemos que este domínio de investigação e de prática não se limite a questões exclusivamente profissionais e cognitivas, mas que desenvolva, efectivamente, uma perspectiva mais humanista, mais ética, mais respeitadora e, sobretudo, activa e interventiva. Daqui resulta, também, defendermos que as sociedades e os sistemas educativos possam oferecer mais oportunidades educativas aos seniores. Que não sirva apenas, como passatempo, ou lazer, mas que possa, a educação, dar importantes contributos para que a idade adulta avançada seja, efectivamente, um período de desenvolvimento rumo à excelência. É,

assim, de grande importância, continuar a aprofundar as relações e os estudos entre educação e sabedoria.

Ao concluirmos esta investigação, mantemos a ideia inicial, de que o estudo da sabedoria constitui um grande desafio, e nesse sentido, não podemos deixar de reforçar caminhos, igualmente apontados por outros autores, para novas investigações, nomeadamente, as que recorrem a outros desenhos metodológicos, como é o caso dos estudos longitudinais.

Bibliografia

- Abeledo, E. X. F. (1989). A técnica da entrevista na investigação educativa. *Adaxe*, 5, 35-38.
- Alcoforado, J. L. (2000). *Educação de adultos e trabalho*. Dissertação de Mestrado não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Alcoforado, J. L. (2008). *Competências, Cidadania e profissionalidade: Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Alves, P. J. P. (2007). A sabedoria: Construção de uma nova escala. *Psicologia, Educação e Cultura*, XI (2), 289-306.
- Alves, P. J. P. (2009). *Sabedoria. Definição, multidimensionalidade e avaliação*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação Qualitativa em Educação* (texto inédito, não publicado). Coimbra: Universidade de Psicologia e Ciências de Educação.
- Ardelt, M. (1997). Wisdom and life satisfaction in old age. *The Journals of Gerontology: Series B Psychological sciences and social sciences*, 52(B) 1, 15-27.
- Ardelt, M. (2004a). Wisdom as Expert Knowledge System: a critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development*, 47 (5), 257-285.
- Ardelt, M. (2004b). Where can wisdom be found? A replay to the commentaries by Baltes and Kunzmann, Sternberg, and Achenbaum. *Human Development*, 4 (5), 304-307.
- Ardelt, M. (2007). The allure of wisdom. *Human Development*, 50(6), 367-370.
- Arlin, P. B. (1990). Wisdom: the art of problem finding. In R. Sterberg (Ed.), *Wisdom: Its natures, origins and development* (pp. 230- 243). Cambridge: Cambridge University Press.

Sabedoria e Educação - Um estudo com adultos da Universidade Sénior

- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of the lifespan development psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-696.
- Baltes, P.B. (2004). *Wisdom as an orchestration of mind and virtue*. Book in preparation. Retirado de <www.baltes-paul.de/overview.htm> a 05 de Outubro de 2009.
- Baltes, P. B. & Baltes, M. M. (Eds.) (1990). *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Baltes, P. B., Glück, J., & Kunzmann, U. (2002). Wisdom. Its structure and function in regulating successful life span development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez, (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 327-347). New York: Oxford University Press. Versão electrónica.
- Baltes, P. B., & Kunzmann (2004). The two faces of wisdom: Wisdom as a general theory of knowledge and judgment about excellence in mind and virtue vs. wisdom as everyday realization in people and products. *Human Development*, 47, 290-299.
- Baltes, P. B., Reese, H. W., & Lipsit, L.P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110.
- Baltes, P. B., Staudinger, U. M., & Lindenberger, U. (1999). Life-Span psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*, 50, 471-507.
- Baltes, P. B. & Staudinger (1993). The search of psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science*, 2, (3), 75-80. Retirado da base de dados EBESCO a 17 de Junho de 2009.
- Baltes, P. B., & Staudinger (2000). A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55(1), 122-136. On-line em <<http://education.ucsb.edu/janeconoley/ed197/documents/balteswisdom.pdf>> retirado a 18 de Outubro de 2009.

- Baltes, P. B., & Smith, J. (1990). Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom, its nature, origins, and development* (pp.87-120). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baltes, P. B., & Smith, J. (2008). The fascination of wisdom. Its nature, ontogeny and function. *perspectives on psychological science*, 3(1), 56-64.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. (trad. Luís Antero Reto & Augusto Pinheiro). Lisboa: Edições 70.
- Bergano, S. M. A. (2002). *Filosofias da educação de adultos*. Dissertação de Mestrado não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Billiard, I. (1993). Le travail: un concept inachevé. *Education Permanente*, 116-3, 19- 32.
- Birren, J., & Svensson, C. (2005). Wisdom in history. In R. Stenberg (Ed.), *A handbook of wisdom* (pp. 3-31). New York: Cambridge University Press.
- Birren, J. E., & Schaie, K. W. (1996). *Handbook of the psychology of aging*. California: Academic Press.
- Bluck, S., & Glück, J. (2005). From the inside out. People's implicit theories of wisdom. In R. Stenberg (Ed.), *A handbook of wisdom* (pp. 84-109). New York: Cambridge University Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brookfield, S. D. (1998). Critical thinking techniques. In Galbraith W. (Eds). *Adult learning methods* (pp. 317-336). Malabar: Krieger Publishing Company.
- Canário, R. (1999). *A educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2001). Adultos- da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXXV (1), 85-99.

Sabedoria e Educação - Um estudo com adultos da Universidade Sénior

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.

Comissão das Comunidades Europeias (2006). *Comunicação da Comissão. Adultos nunca é tarde para aprender*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.

Csikszentmihalyi, M., & Nakamura (2005). The role of emotions in the development of wisdom. In R. Stenberg (Ed.), *A handbook of wisdom* (pp. 220-242). New York: Cambridge University Press.

Dave, R. H. (1979). *Fundamentos de la educación permanent*. Madrid: Santillana.

Delors, J. et al. (1997). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora. Edição electrónica.

Dreyfus, C. (1980). *Psicoterapias de grupo*. Lisboa: Verbo.

Ferreira, J. A. G. A. (1991). *Psicologia do Adolescente e do jovem adulto: Programa e métodos de ensino*. Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra para efeitos de concurso para Prof. Associado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Fernandes, H. M. (2007). *O desempenho de sujeitos com baixas habilitações literárias em dilemas que avaliam a sabedoria*. Dissertação de Mestrado não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Finger, A., & Asún, J. M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada – aprender a nossa saída*. Porto: Porto editora.

Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (37ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.

Fuller-Iglesias, H., Smith, J., & Antonucci, T. (2009). Theories of Aging from a life-course and life-span perspective: An Overview. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 29, 3-25.

- Gadotti, M (2001). Educar adultos hoje na perspectiva de Paulo Freire. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXV(1), 31-40.
- Gleitman, H. (1993). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goldberg, E. (2008). *O paradoxo da sabedoria. Como pode a sua mente, ficar mais forte à medida que o seu cérebro envelhece*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Hoyer, W. J., & Rybash, J. M. (1996). Life Span Theory. In J. E. Birren (Eds), *Encyclopedia of Gerontology. Age, aging, and the aged*. Volume 2. L-Z. California: Academic Press.
- INE (Março, 2009). *Destaque. Informação à Comunicação Social. Projeções de população residente em Portugal 2008-2060*. On-line em <<http://www.ine.pt>> acedido em 12 de Abril de 2009.
- INE (Julho, 2009). *Destaque. Informação à Comunicação Social. Estimativas provisórias de população residente, 2008, Portugal, Nuts II, Nuts III e Municípios*. On-line em <<http://www.ine.pt>> acedido em 13 de Novembro de 2009.
- Jacob, L. (2007). *Animação de idosos*. Porto: Ambar.
- Jordan, J. (2005). The quest for wisdom in adulthood: A Psychological perspective. In R. Stenberg (Ed.), *A handbook of wisdom* (pp. 160-188). New York: Cambridge University Press.
- Kegan, R. (2000). What “form” transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation* (pp. 35- 69). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kernes, J. L. & Kinnier, R. T. (2009). Folk Wisdom. In, Lopez, S. J. (Ed.), *Encyclopedia of Positive Psychology* (pp.400-402). Versão electrónica.
- Kernes, J. L., & Kinnier, R. T. (2009). Folk Wisdom. In S. J. Lopez (Ed.), *Encyclopedia of Positive Psychology* (pp.400-402). Versão electrónica.

- Kitchener, K. S., & Brennet, H. G. (1990). Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty. In R. Sterberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 212- 229). Cambridge: Cambridge Press.
- Kitchener, K. S. & Brennet, H. G. (2001). Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty. *Educational Psychologist*, 36 (4), 212- 229.
- Knowles, M. (1980), *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, N. J.: Cambridge Adult Education.
- Knowles, M. (1998). The andragogical model: The evolution of a model of learning. In P. S. Cookson (Ed.), *Program planning for the training education of adults: North American perspectives* (pp. 46-56). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Kramer, D. A. (1990). Conceptualizing wisdom: the primacy of affect-cognition relations. In R. Sterberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 279- 313). Cambridge: Cambridge Press.
- Kramer, D. A. (2000). Wisdom as a classical source of human strength: Conceptualization and empirical inquiry. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19 (1), 83- 101.
- Kunzmann, U., & Baltes, P. B. (2005). The Psychology of wisdom: Theoretical and empirical challenges. In R. Stenberg (ED.), *A handbook of wisdom* (pp.110 -135). New York: Cambridge University Press.
- Lerner, R., & Hultsch, D. (1983). *Human development: A life-span perspective*. New York: McGraw Hill.
- Lima, L., (2001). Políticas de educação de adultos: Da (não) reforma às decisões pós-reformistas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXXV(1), 41-66
- Lima, M. M., Simões, A., & Tavares, J. (1997). Percepção da capacidade para aprender ao longo do ciclo de vida – o caso dos adultos e dos idosos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXI (1,2 e 3), 19-34.
- Lima, M. P. (2004a). Envelhecimento e perdas. Como posso não me perder? *Psychologica*, 35, 133-145.

- Lima, M.P. (2004b). *Posso participar? Actividades de desenvolvimento pessoal para idosos*. Porto: Âmbar.
- Lima, M. P. (2010). *Envelhecimento(s)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo. Teoria, dados e implicações* (2ª edição). Coimbra: Almedina.
- Lugatte, I. O. (2003). *A educação de adultos sob a óptica de Paulo Freire*. Dissertação de Mestrado não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Marchand, H. (1994). Sabedoria: uma questão milenária, uma questão actual. *Brotéria*, 138, 247-266.
- Marchand, H. (2000). O desempenho de docentes vs profissionais não docentes em dilemas que avaliam a sabedoria. *Revista de Educação*, IX (2), 41- 47.
- Marchand, H. (2002). Em torno do pensamento pós-formal. *Análise Psicológica*, 2, 191-202.
Retirado de <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v20n2/v20n2a01.pdf>>, 19 de Outubro de 2009.
- Marchand, H. (2004). O desenvolvimento da reflexividade na vida adulta: teoria, dados e implicações na formação. *Revista de Educação*, XII (1), 91- 101.
- Marchand, H. (2005a). *Psicologia do adulto e do idoso* (2ª ed.). Coimbra: Quarteto.
- Marchand, H. (2005b). *A idade da sabedoria. Maturidade e Envelhecimento*. Porto: Âmbar.
- Martín, A. V. (2007). Gerontologia educativa: Enquadramento disciplinar para o estudo e intervenção socioeducativo com idosos. In J. R. Osório & F. C. Pinto (Eds.), *As pessoas idosas. Contexto social e intervenção* (pp. 47- 73). Lisboa: Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Martin, I., Guedes, J., Gonçalves, D., & Pinto, F. C. (2007). O desenvolvimento do paradigma do envelhecimento produtivo. Os novos papéis dos seniores na sociedade. In J. R.

Sabedoria e Educação - Um estudo com adultos da Universidade Sénior

- Osório & C. F. Pinto. (Eds.), *As pessoas idosas. Contexto social e intervenção* (pp. 203-223). Lisboa: Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Maud: L. C. (1997). *Sabedoria e revisão de vida: o desempenho de um grupo de mulheres em diferentes idades*. Dissertação de Doutoramento. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Retirado de <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000115777> a 10 de Setembro de 2009.
- Meacham, J. A. (1990). The loss of wisdom. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom, its nature, origins, and development* (pp. 181-212). Cambridge: Cambridge University Press.
- Melo, A. (1996). Que educação de adultos para uma sociedade em mutação? In A. Simões (Org), *Actas das jornadas de educação de adultos em Portugal. Situação e perspectivas* (pp.19-26). Coimbra: Comissão organizadora das Jornadas de Educação de Adultos.
- Merriam, S. B. (1994). Learning and life experience: the connection in adulthood. In J. D.Sinnott, (Ed.), *Interdisciplinary handbook of adult lifespan learning* (pp. 74-89). Westport: Grenwwod Press.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3ª ed). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow (Ed.). *Learning as transformation* (pp. 3- 35). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (2001). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Monteiro, N., & Félix, Neto (2008). *Universidade da Terceira Idade: Da solidão à motivação*. Porto: Livpsic. Edição electrónica.
- Nazareth, J. M. (2009). *Crescer e envelhecer. Constrangimentos e oportunidades do envelhecimento demográfico*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neri, A. L. (2006). O legado de Paul B. Baltes à Psicologia do Desenvolvimento e do Envelhecimento. *Temas em Psicologia*, 14 (1), 17-34. Retirado de

- <<http://www.sbponline.org.br/revista2/vol14n1/PDF/v14n01.pdf#page=20>> a 18 de Outubro de 2009.
- Oliveira, A. L. (2002). O processo de individuação e as teorias do desenvolvimento da identidade e do eu: Até onde o olhar alcança. *Psychologica*, 30, 267-283.
- Oliveira, A. L. (2004). O professor enquanto facilitador da aprendizagem. *Psychologica*, nº Extra-Série de homenagem ao Prof. Doutor Manuel Viegas Abreu, 523-534.
- Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem autodirigida: Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Oliveira, A. L. (2007). Desenvolvimento do pensamento reflexivo e educação de adultos – Uma revisão dos modelos teóricos. In A. Fonseca, M. Seabra-Santos, M. Fonseca (Eds.), *Psicologia e Educação. Novos e velhos temas*, (pp. 31-52). Coimbra: Almedina.
- Oliveira, J. H. B. (2004). *Psicologia positiva*. Porto: Asa.
- Oliveira, J. H. B. (2005). Sabedoria: definição, dimensionalidade e educabilidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 39, nº2, 151-173.
- Oliveira, J. H. B. (2006). Espiritualidade, sabedoria e sentido de vida nos idosos. *Psychologica*, 42, 133-145.
- Oliveira, J. H. B. (2007). Espiritualidade e Religião: tópicos de Psicologia Positiva. *Psicologia, Educação e Cultura*, XI(2), 265-287.
- Oliveira, J. H. B. (2008a). *Psicologia do Envelhecimento e do Idoso* (3ª ed.). Porto: LivPsic.
- Oliveira, J. H. B. (2008b). *Psicologia do Idoso*. Temas complementares. Porto: LivPsic.
- Oliveira, F. S., & Oliveira, R. C. S. *O ensinar e o aprender com a terceira idade*. Retirado de <www.rutis.org> a 09 de Abril de 2010.
- Osbeck, L. M., & Robinson, D. N. (2005). Philosophical theories of wisdom. In R. Stenberg (Ed.), *A handbook of wisdom* (pp. 61-83). New York: Cambridge University Press.

- Osório, J. R. (2003). *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Osório, J. R. (2007a). La formación en la adultez tardía. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 11-32.
- Osório, J. R. (2007b). Os idosos na sociedade actual. In J. R. Osório & F. C. Pinto (Eds.), *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção* (pp. 11- 46). Lisboa: Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Paris, S. G. (2001). Wisdom, snake oil, and the educational marketplace. *Educational Psychologist*, 36(4), 257-260.
- Pascual-Leone, J. (1990). Wisdom: toward organismic processes. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 244-278). Cambridge: Cambridge Press.
- Pinto, F. C. (2007). A terceira idade: idade da realização. In J. R. Osório & F. C. Pinto (Eds.), *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção* (pp. 75- 103). Lisboa: Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Pinto, M. G. C. (2006). *Da importância de programas destinados à educação de seniores na sociedade de hoje: As universidades da terceira idade em Portugal*. Retirado de <www.rutis.org> a 09 de Abril de 2010.
- Ramos, M. (2001). *Desafiar o desafio: Prevenção do stress no trabalho*. Lisboa: Editora RH
- Ramos, M. C. (2007). Aprendizagem ao longo da vida: Instrumento de empregabilidade e integração social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 41(3), 299-333.
- Reischmann, J. (2008). Andragogy. In L. M., English, *Internacional Encyclopedia of Adult Education* (pp. 58-63). New York: Palgrave.
- Robinson, D. N. (1990). Wisdom through the ages. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp.13-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C. R. (1985). *Tornar-se pessoa* (7ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.

- Romão, J. E. (2001). O Círculo de Cultura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXV(1), 123-147.
- Schaie, K. (1996). *Intellectual development in adulthood: The Seattle longitudinal study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaie, K., & Willis, S. (1991). *Adult development and aging*. (3ªed.). New York: Harper Collins.
- Silva, A. S. (1990). *Educação de adultos: Educação para o desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Simões, A. (1979). *Educação permanente e formação de professores*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Simões, A. (1982). Aspectos de gerontologia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16, 49-92.
- Simões, A. (1989). O que é educar? Acerca do constitutivo formal do conceito. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 23, 3-20.
- Simões, A. (1990). Alguns mitos respeitantes ao idoso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXIV, 109-121.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI(3), 503-515.
- Simões, A. (1994). *Desenvolvimento intelectual do adulto*. In *Educação de adultos, Fórum I* (pp. 151-161). Universidade do Minho: Unidade de Educação de Adultos.
- Simões, A. (2000). Educação de adultos: Da aprendizagem formativa à aprendizagem transformativa. In M. A. Veiga & J. Magalhães (Orgs.), *Professor Doutor José Dias Ribeiro-Homenagem* (pp. 809-822). Braga: Universidade do Minho.
- Simões, A. (2002). Um novo olhar sobre os idosos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1,2,3, 559-569.

Sabedoria e Educação - Um estudo com adultos da Universidade Sénior

- Simões, A. (2005). Envelhecer bem? – Um modelo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 217-205.
- Simões, A. (2006a). Factos e factores do desenvolvimento intelectual do adulto. *Psychologica*, 42, 25-43.
- Simões, A. (2006b). *A nova velhice. Um novo público a educar*. Porto: Âmbar.
- Simões, A. (2007). O que é a Educação? In A. Fonseca, M. Seabra-Santos, M. Fonseca (Eds.), *Psicologia e Educação. Novos e velhos temas* (pp. 31-52). Coimbra: Almedina.
- Simões, A., Ferreira, J.A.G.A., Lima, M.P., Pinheiro, M.R.M.M., Vieira, C.M.C., Matos, A.P.M., & Oliveira, A.L. (2003). O bem-estar subjectivo dos adultos: Um estudo transversal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXVII(1), 5-30.
- Sousa, L, Figueiredo, D., & Cerqueira, M. (2006). *Envelhecer em família: Os cuidados familiares na velhice*. (2ª Ed.). Porto: Âmbar.
- Staudinger, U. M. (1996). Wisdom and the social-interactive foundation of the mind. In P. B. Baltes & U. M. Staudinger (Eds.), *Interactive minds. Life-span perspectives on the social foundation of cognition* (pp.276-315). Cambridge: Cambridge University Press.
- Staudinger, U. M., Maciel, A. G., Smith, J., & Baltes, P. B. (1998). What predicts wisdom-related performance? A first look at personality, intelligence, and facilitative experiential contexts. *European Journal of Personality*, 12, 1-17.
- Staudinger, U.M., Smith, J., & Baltes, P. (1994). *Manual for the assesment of wisdom related Knowledge*. Berlim: Max Plank Institute for Humam Development and Education.
- Sternberg, R. (1990). Understanding wisdom. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp.3-9). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 36(4), 227-245.
- Sternberg, R. J. (2004). Words to the Wise about Wisdom? A commentary on Ardel't's critique of Baltes. *Human Development*, 47(5), 286-289.

- Sternberg, R. J. (2005). Foolishness. In R. Stenberg (Ed.), *A handbook of wisdom* (pp. 331-351). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (2009). Wisdom. In S. J. Lopez (Ed.), *Encyclopedia of Positive Psychology*, (pp.1037- 1044). Blackwell Publishing. Versão electrónica.
- Sternberg, R. (s.d.). *Teaching for wisdom in our Schools*. Retirado de <http://www.cdl.org/resource-library/articles/teaching_wisdom.php> a 10 de Julho de 2010.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. (2ª Ed.). California: Sage Publications.
- Takahashi, M., & Overton, W. (2005). Cultural foundations of wisdom: An integrated development approach. In R. Stenberg (ED.), *A handbook of wisdom* (pp. 32-60). New York: Cambridge University Press.
- Tamer, N. L., & Petriz, G. (2007). A qualidade de vida dos idosos. In J. R. Osorio & F. C. Pinto (Eds.), *As pessoas idosas. Contexto social e intervenção* (pp. 181- 201). Lisboa: Instituto Piaget.
- Tornstam, L. (2000). Transcendence in later life. *Generations*, 23(4), 10-14.
- Tornstam, L. (2003). *Gerotranscendence from young old age to old old age*. Retirado de <<http://www.soc.uu.se/publications/fulltext/gtransoldold.pdf>>, 23 de Agosto de 2010.
- Tornstam, L. (s.d.). *The theory of gerotranscendence*. Retirado de <<http://www.soc.uu.se/research/gerontology/gerotrans.html>> 23 de Agosto de 2010.
- Trigo, M. (2001). O presente e o futuro da educação de adultos em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXXV(1), 101-104.
- Trowbridge, R. H. (2005). *The Scientific Approach of Wisdom*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Ohio: Union Institute & University Cincinnati. Retirado de <<http://www.wisdompage.com/WisdomResearchers/RichardTrowbridge.html>> a 17 de Abril de 2010.

Vallesper, J., & Morey, M. (2007). A participação dos idosos na sociedade: Integração vs. segregação. In J. R. Osório & F. C. Pinto (Eds.), *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção* (pp. 225- 251). Lisboa: Instituto Piaget.

Vandenplas-Holper, C. (2000). *Desenvolvimento psicológico na idade adulta e durante a velhice (maturidade e sabedoria)*. Tradução Paulo Renato Cardoso de Jesus. Porto: Edições Asa.

Vaz, E. (1998). Mais idade e menos cidadania. *Análise Psicológica*, 4, 621-633. On-line em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v16n4/v16n4a07.pdf> consultado a 14 de Junho de 2009.

Vieira, C. M. C. (1995). Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa. Relatório de uma aula teórico-prática. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Viegas, S. M., & Gomes, C. A. (2007). *A identidade na velhice*. Porto: Âmbar.

Williamson, G. M. (2002). Aging Well: Outlook for the 21st Century. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 676-686). Oxford: Oxford University Press.

Willis, S., & Schaie, K. (1981). Maintenance and decline of adult mental abilities. In F. Grote & R. Feringer, *Adult learning and development*. Bellingham: Washington University.

Wlodkowski, R. J. (1993). *Enhancing adult motivation to learn: A guide to improving instruction and increasing learner achievement*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Legislação consultada e/ou referenciada

Decreto-Lei 38 968 de 27 de Outubro de 1952

Decreto-Lei 408 de 27 de Setembro de 1971

Decreto-Lei 493/73 de 2 de Outubro de 1973

Decreto-Lei 387 de 28 de Setembro de 1999

Decreto-Lei 208 de 17 de Outubro de 2002

Decreto-Lei 213 de 27 de Outubro de 2006

Lei 3 de 10 de Janeiro de 197

Parecer 1/96 CNE de 07 de Setembro de 1996

Anexos

Anexo A: Cronograma

Ano		2009				2010					
Mês	Set.	Outubro	Nov.	Dez.	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maió	Junho	Julho
Tarefas	Revisão Bibliográfica										
	Recolha de Dados										
	Análise e Tratamento dos Dados										
	Interpretação e Discussão dos Resultados										
	Redacção da Tese										



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Exmo Senhor Presidente da Direcção da Associação Viver em Alegria

No âmbito da investigação que estou a desenvolver, no mestrado em Ciências de Educação, especialidade de Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, orientada pela Professora Doutora Albertina Lima de Oliveira, pretendo desenvolver uma investigação sobre o desenvolvimento e aprendizagem na idade adulta avançada.

O objectivo da minha investigação é contribuir para uma melhor compreensão do envelhecimento humano e da importância dos processos de aprendizagem na idade adulta avançada.

Nesse sentido pretendo observar alunos que frequentam Universidades Seniores, recolhendo dados, através de uma entrevista.

Os dados que pretendo recolher são de máxima importância para a elaboração do meu trabalho e sem eles não poderei efectivamente desenvolver este projecto que trará contributos para uma melhor compreensão do desenvolvimento ao longo da vida e dos contributos que a inserção em processos de aprendizagem, traz aos adultos de idade avançada.

Desta forma, solicito a sua colaboração no sentido de me autorizar a entrevistar alunos da Universidade Sénior da Figueira da Foz.

Gostaria de salientar que os alunos terão o direito de não responder à entrevista e que está absolutamente garantida a confidencialidade de todos os dados.

A minha intervenção será a mais discreta possível, não pretendendo causar qualquer tipo de constrangimento no bom desenrolar das aulas ou do funcionamento da Universidade.

Anexo B: Pedido Formal de Recolha de Dados/Direcção da Associação Viver em Alegria

Aprecio profunda e sinceramente a sua colaboração e ajuda e agradeço desse já, toda a sua disponibilidade. No final da investigação, terei todo o gosto em fornecer-lhe informações sobre os dados obtidos e as conclusões.

Caso tenha algumas questões por favor não hesite em contacte-me. Pessoalmente ou por outro meio, terei toda a disponibilidade para prestar qualquer questão que considere pertinente.

Com os meus melhores cumprimentos,

Cidália Domingues Gonçalves

Mestranda em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária

Telemóvel

Email



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária

A fim de recolher dados para a realização da minha tese na área das Ciências de Educação – Especialização em Educação de Adultos, solicito a sua colaboração.

Caso possa participar nesta investigação, preencha este cartão com os dados que lhe são solicitados:

Nome: _____

Idade: _____

Escolaridade: _____

Última Profissão Exercida: _____

Contacto Telefónico: _____

Muito Obrigada!



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

A Ana tem 63 anos de idade. Reformou-se antecipadamente aos 59 anos, quando a fábrica em que trabalhava reduziu o número de trabalhadores. Desde essa altura, a Ana tem-se dedicado a tomar conta da sua família.

Um dia, encontrou uma antiga colega de trabalho. Essa colega, da mesma idade de Ana, saiu da fábrica na mesma altura e circunstâncias. No entanto, optou por estudar e procurar novo emprego. Actualmente pondera abrir o seu próprio negócio.

Este encontro levou Ana a rever a vida que tinha levado até então.



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Exmo Senhor Presidente da Direcção da Associação Viver em Alegria

Engenheiro Luís Ferreira

Venho por este meio endereçar a V^a Ex^a os meus sinceros agradecimentos por me ter permitido recolher dados para a investigação que me encontro a desenvolver e por todas as facilidades concedidas.

Gostaria ainda de salientar a excelente colaboração e a disponibilidade que encontrei, quer por parte dos colaboradores da Associação Viver em Alegria e dos coordenadores da Universidade Sénior, quer por parte, dos próprios alunos.

Efectivamente só com a vossa cooperação foi possível levar a cabo a tarefa.

Com os meus melhores cumprimentos,

Cidália Domingues Gonçalves

Mestranda em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Exmo/a Senhora/a,

Venho por este meio agradecer-lhe a disponibilidade e a colaboração que demonstrou ao participar na investigação que estou a realizar no âmbito do mestrado em Ciências de Educação, especialidade de Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária.

A sua colaboração foi de máxima importância para o sucesso desta investigação e sem ela não poderia efectivamente desenvolver este projecto.

Muito Obrigada!

Cidália Domingues Gonçalves

Mestranda em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária

Guião da Entrevista

Blocos	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Questões Orientadoras
I- Informação/ Legitimação da entrevista	<p>1- Apresentação</p> <p>2- Explicar os objectivos da entrevista</p> <p>3- Garantir os aspectos éticos e deontológicos</p>	<p>1.1- Apresentação da entrevistadora e da investigação</p> <p>2.1- Fornecer informação sobre a finalidade, os objectivos, os conteúdos e a duração da entrevista;</p> <p>2.2- Referir o contexto da investigação e as metodologias;</p> <p>3.1- Agradecimento;</p> <p>3.2 – Assegurar a confidencialidade;</p> <p>3.3 – Pedir autorização para gravar;</p> <p>3.4 – Informar sobre o direito à não resposta;</p> <p>3.5 – Assegurar o esclarecimento de dúvidas.</p>	<p>Trata-se de um estudo sobre o desenvolvimento na idade adulta e sobre envelhecimento activo, sendo um tema bastante relevante, devido ao envelhecimento demográfico</p>

Anexo G: Guião de Entrevista

<p>II- Dados biográficos</p>	<p>1 - Recolher dados sócio-demográficos e informações sobre o percurso de vida dos sujeitos</p> <p>2 - Caracterização da situação profissional actual e percurso profissional</p> <p>3- Convidar à descrição do seu quotidiano</p> <p>4- Descrição dos relacionamentos sociais</p>	<p>1.1 - Idade; estado civil; filhos; escolaridade;</p> <p>1.2 Percurso de vida (pessoal, escolar, profissional)</p> <p>2.1- Situação profissional actual; última profissão; entrada na reforma (planeamento)</p> <p>3.1 – Descrição das actividades que exerce; pertença a grupos; relacionamento familiar.</p> <p>4.1– Verificar a frequência e a qualidade das relações sociais</p>	<p>Para iniciarmos esta nossa conversa, gostaria de o/a conhecer um pouco e para isso gostaria que me falasse um pouco de si.</p> <p>Está reformado/a? Há quanto tempo se reformou? Quer falar um pouco do seu percurso profissional?</p> <p>Habitualmente como é o seu dia? Como passa o seu dia, desde o levantar ao deitar? Costuma exercer alguma actividade, de voluntariado, de pertença de a um grupo, etc?</p> <p>No dia-a-dia, costuma estar com a sua família? E com os amigos?</p>
<p>III- Universidade Sénior</p>	<p>1- Perceber as razões do ingresso na Universidade Sénior</p>	<p>1.1 - Motivações e razões para a inscrição na Universidade Sénior.</p>	<p>O que levou a inscrever-se na Universidade Sénior?</p>

Anexo G: Guião de Entrevista

	<p>2 – Aferir a opinião sobre a Universidade Sénior e as eventuais mudanças introduzidas na sua vida</p>	<p>2.1- Opinião sobre a Universidade Sénior, aulas, professores e actividades;</p> <p>2.2- Descrição e caracterização de eventuais mudanças na sua vida decorrentes da frequência das aulas.</p>	<p>Está a corresponder às expectativas?</p> <p>Acha que desde que começou a frequentar as aulas, isso de algum modo trouxe mudanças para a sua vida? O que mudou na sua vida? Como avalia essa mudança?</p>
<p>IV- Marcos da Vida</p>	<p>1- Identificação dos Marcos de Vida</p>	<p>1.1- Identificação e descrição dos acontecimentos mais marcantes na história de vida do sujeito, em diferentes esferas da vida (contexto pessoal e familiar, círculo de amigos, trabalho)</p>	<p>Ao longo da vida todos nós vamos passando por diversos acontecimentos. Alguns são rapidamente esquecidos, mas outros são muito marcantes e lembramo-nos deles, mesmo com a passagem dos anos. Certamente passou por momentos assim, marcantes. Quais gostaria de referir?</p>
<p>V- Experiência como mentor/consel</p>	<p>1 - Verificar se desempenhou o papel de mentor/ tutor</p>	<p>1.1 – Avaliar a capacidade de desempenhar o papel de tutor/mentor</p>	<p>Há situações na vida, em que somos chamados a aconselhar outros.</p>

Anexo G: Guião de Entrevista

heiro			<p>Acha que assumiu este papel?</p> <p>Quando um amigo tinha um problema ou no trabalho, era habitual, aconselhar?</p>
VI - Conclusão	<p>1- Agradecimento</p> <p>2- Sugestões e questões do entrevistado</p> <p>3- Disponibilizar futuro acesso aos dados</p>	<p>1.1- Agradecimento aos sujeitos pela disponibilidade e pela colaboração no estudo;</p> <p>1.2- Verificar se pretende acrescentar alguma informação, esclarecer alguma dúvida ou fazer comentários</p> <p>1.3- Informar da possível disponibilização dos resultados finais do estudo, caso o entrevistado esteja interessado em conhecê-los</p>	



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

O António tem 63 anos de idade. Reformou-se antecipadamente aos 59 anos, quando a fábrica em que trabalhava reduziu o número de trabalhadores. Desde essa altura, o António não voltou a exercer nenhuma actividade profissional.

Um dia, encontrou um antigo colega de trabalho. Esse colega, da mesma idade de António, saiu da fábrica na mesma altura e circunstâncias. No entanto, optou por procurar novo emprego e actualmente encontra-se estabelecido por conta própria e pretende trabalhar durante mais algum tempo.

Este encontro levou António a rever a vida que tinha levado até então.



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

A Ana tem 63 anos de idade. Reformou-se antecipadamente aos 59 anos, quando a fábrica em que trabalhava reduziu o número de trabalhadores. Desde essa altura, a Ana, não voltou a exercer nenhuma actividade profissional.

Um dia, encontrou uma antiga colega de trabalho. Essa colega, da mesma idade de Ana, saiu da fábrica na mesma altura e circunstâncias. No entanto, optou por procurar novo emprego e actualmente encontra-se estabelecida por conta própria e pretende trabalhar durante mais algum tempo.

Este encontro levou Ana a rever a vida que tinha levado até então.



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Ficha 1

Nesta fase, estou interessada que fale alto, espontaneamente, enquanto soluciona a situação que lhe é colocada.

Peço-lhe que diga TUDO, o que se lembrar, isto é, não ter mais nada que dizer.

Dê o maior número possível de detalhes e tente incorporar o máximo que puder do seu conhecimento sobre os problemas da vida em geral.

Eu irei também colocar-lhe algumas questões.

Se tiver alguma dúvida, vamos resolve-la antes de começar a trabalhar na situação.



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Ficha 2

Imagine que, por diversos anos, uma pessoa comprou e consertou o seu carro sempre na mesma concessionária. No aniversário de quinze anos da concessionária, a pessoa recebe uma carta, agradecendo a sua fidelidade. Essa carta faz com que a pessoa reflecta sobre as suas experiências passadas com a concessionária.

De que experiências e factos acha que ela se vai lembrar?

O que ela diria sobre essas experiências e factos?

Ao fazer esta retrospectiva, como acha que avaliaria as experiências com essa concessionária e por quê?



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Ficha 3

Imagine que, por vários anos, uma pessoa tenha comprado roupas para a sua família na mesma loja. No aniversário de quinze anos da loja, a pessoa recebe uma carta agradecendo a sua lealdade. Essa carta faz com que a pessoa reflita sobre as suas experiências passadas com a loja.

De quais experiências e factos acha que ela se vai lembrar?

O que ela diria sobre essas experiências e factos?

Ao fazer esta retrospectiva, como acha que ela avaliaria as experiências com essa loja, e por quê?

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Frequência	Quem o refere	Unidades de Registo
Percurso de vida	Pessoal	Rico, com mudanças e desafios	4 4 4 5	F B C F	<p><u>A minha a vida, dava um romance, e um dia ainda o vou escrever, não digo um romance, mas...[...]. (C)</u></p> <p><u>Ora bem. Dra.. é assim, isto é muito fácil, porque, <u>vivi durante muitos anos em [...]. (B)</u></u></p> <p><u>E depois, acontece que.. trabalhei [...], até há 12 anos atrás e depois, a minha vida particular, modificou-se. (B)</u></p> <p><u>[...]Tudo isto, dá-nos uma força que nos obriga a andar para a frente [...] Portanto prefiro andar, em stresse, não é. Não gosto muito da palavra, apareceu agora. Prefiro andar assim, ah estou tão cansada mas estive a fazer o que eu gosto. [...] Quando estou mal, vou para a rua, vou para a praia, vou para o campo e é assim que me tenho curado! E estas adrenalinas todas também me fazem bem, embora por vezes me sinta cansada! (F)</u></p> <p><u>Depois os problemas foram surgindo, eu olhei sempre para o futuro, como disse, a vida para mim, é um desafio. Olho para trás para compreender, mas a vida está para a frente [...] (C)</u></p> <p><u>[...]E continuo a lutar. (C)</u></p> <p><u>[...] Houve tantas evoluções rápidas. Eu hoje, eu vi o homem a chegar à lua, e depois o problema hoje, da informática. <u>Mentalmente é uma evolução grande. (C)</u></u></p>

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

				<p><u>Mas, pronto tudo isso obrigava a que eu andasse para a frente! [...]. (F)</u></p> <p><u>Vemo-nos e comunicamos frequentemente. Agora vou lá assistir ao nascimento do 4º neto. E é assim, a vida, uma luta. Uma coisa que aprendi, uma aprendizagem, perdi os preconceitos! A vida é o dia-a-dia, é olhar para a frente, é não ter medo do futuro, é não ter medo das inovações, das mudanças. A vida é um avanço em direcção à perfeição, às coisas boas que queremos e.. (C) Que nós lutamos por elas. (Entrevistadora) Lutamos, a vida é uma luta. Sem luta, não se consegue nada. (C)</u></p> <p><u>Tenho que riso fácil hoje! Eu em adolescente era muito problemática! Era muito fechada comigo, não conseguia ver o que tinha cá dentro. E sentia-me muito só.[...]E isso tornou-me um bocado contemplativa, tornou-me um bocado contemplativa. [...] E a minha grande companhia foram os livros da biblioteca itinerante da Gulbenkian. Eu acho que devorei todos os livros da Gulbenkian, para me sentir acompanhada! Portanto, os meus grandes companheiros eram os livros! Desde sempre os meus grandes companheiros foram os livros. E às vezes olho para as prateleiras e digo, ah já não vou ter tempo para te ler! Mas depois olho para eles e digo assim: eu ainda não te li! (F)</u></p> <p><u>Bom, eu sempre tive a hipótese, ou quase sempre, de viver muito para a família. [...]. Preocupe-me sempre em ser um pai presente, porque acho que isso era importante para a formação, de uma criança e depois, de um adolescente. Portanto e muitas vezes, e isto é verdade, renunciei a determinado tipo de eventos ou de festas, que me iam privar de estar com a minha família e eu, entre esse tipo de dúvidas, esse tipo de hesitações, eu optava</u></p>
--	--	--	--	---

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

		Importância da família como dimensão estruturante	1 1 2	D G C	<p><u>sempre pela família. E não estou arrependido de o ter feito. Claro que aquilo que era estritamente necessário eu ir eu ia sem dúvida, não era também ao ponto de ser fundamentalista. Mas, sempre que possível, privilegiei a família e continuo a privilegiar. (D)</u></p> <p><u>Eu tenho um neto que tem agora, vai fazer [...] e eu ajudei-o muito a criá-lo. Foi naquela altura, que a minha filha o desmamou, para ele vir cá para casa. (G)</u></p> <p><u>Tive [...] filhos. Hoje vou já ser avô de [...] netos. E sou feliz. (C)</u></p> <p><u>A minha mãe por exemplo nunca me soube dar essa afectividade, porque nunca a teve. Já o meu pai, deu-me bastante. Felizmente tive uma madrinha [...] e portanto, por vezes os nossos diálogos, duravam até às três ou quatro horas da manhã. (C)</u></p> <p><u>E os amigos também são importantes? (Entrevistadora) Também. (D)</u></p> <p><u>[...] arranjei um grande amigo, Tristão da Silva pai e às oito, tinha de ir para o trabalho. Mas, encontrei-me muitas vezes, com o [...] um grande homem, um grande amigo, sempre atento aos problemas da vida.(C)</u></p> <p><u>Depois o trabalho começou a ser bastante. Eu passei por uma situação de doença que graças a Deus, passou. (F)</u></p> <p><u>A minha vida tem sido difícil. Mas, tenho uma meta que é ser</u></p>
		Importância das amizades	1 1	C D	
		Doenças – desafios	1	F	

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

		Meta da felicidade	1	C	<u>feliz...(C)</u> Há muitos preconceitos na nossa sociedade? (Entrevistadora) Há, alguns bons, mas e desculpe e ainda é jovem e a grande lição que vocês nos deram é, <u>aquilo que para nós eram dados, eram princípios, vocês puseram uma interrogação em tudo. Será verdade? Será que isto é bom? Quer dizer, tudo foi questionado, normas de vida, vocês puseram tudo em dúvida! Isso para mim foi uma lição e acho que foi bom caminho. Porque abriu caminho, para o futuro. A vida é uma luta. E a luta é avançar. E esta geração de hoje, sofreu muito e sofre, mas e os jovens deram muitas lições. (C)</u>
Escolar		Influenciado pelos pais	1 1	C E	<u>E ela opôs-se mesmo a que eu estudasse. (C)</u> Opôs-se? (Entrevistadora) Opôs-se. O <u>meu pai é que quis que eu estudasse. (C)</u>
		Etapa muito importante	1 1 1	C D G	Andei a estudar, <u>tenho a minha licenciatura [...]. (D)</u> <u>E como foi naquela altura [...] e havia muita necessidade, E depois ia-se fazer exame semestralmente [...] Porque, as bases que trazia, eram de facto muito boas! (G)</u>
Profissional		Rico, com mudanças e desafios	1 2 3 5 5	G E B D F	<u>E é um papel diferente? Ou difícil esse papel de chefia? (Entrevistadora)</u> <u>Não é fácil, não é fácil! Porque é assim, a liderança é sempre a liderança. (F)</u> Foi uma experiência interessante. (E)

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

		Interdependente (relações familiares, amizade)	1	G	<p><u>Mas, eu acho que tudo é interessante. Tudo é positivo. O que é preciso é estarmos bem. Quer dizer, quando a pessoa está com algum parafuso menos apertado, (risos), aí as coisas não funcionam. (E)</u></p> <p><u>Portanto, tinha de gerir essas situações. Foi bom, foi engraçado, foi giro, foi uma mudança engraçada. (B)</u></p> <p>Foi uma actividade profissional de responsabilidade... (Entrevistadora) Sim, sim, de <u>responsabilidade. (B)</u> Trata-se de [...] (Entrevistada) Sim, sim, <u>grande empresa. Trabalhamos muitas horas, muitas horas, para levar, para se levar, as coisas a bom caminho. E aprendi muitas coisas e ao mesmo tempo, também apliquei os meus conhecimentos, que já tinha anteriores, de outras empresas que eu já tinha trabalhado, e portando dediquei os meus conhecimentos e a minha prática, e portanto, fui desenvolvendo essas actividades. (B)</u></p> <p><u>Sim, sim, sempre presente e isso enriqueceu-me. Conheci muita gente e tive a possibilidade de trabalhar de perto com o trabalhador mais humilde, até aos chefões e portanto isso deu-me uma mais-valia em termos de formação e em termos de conhecimento humano, que fiquei mais rico. Acho que, pronto... (D) Foi interessante? (Entrevistadora) Foi muito interessante! (D)</u></p>
--	--	--	---	---	--

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

		Preocupação com os outros	1 5	E C	<u>Pronto, éramos confidentes, a pessoa não sabia escrever, a gente escrevia e uma das coisas que ainda hoje me orgulho e ainda ontem aconteceu, com outra colega que também está neste momento aqui na Universidade, é que, e eu já estou aposentada há [...] e as pessoas continuam a tratar-me com o carinho com que me tratavam.</u>
Reforma	Planeamento	Ausência de planeamento (imposta circunstancialmente)	6	D	<u>A sua passagem para a reforma, foi pelo que percebi há pouco, até um pouco inesperada? (Entrevistadora) Foi, foi, porque realmente nunca pensei nisso. Já agora uma pequena curiosidade, eu estive até ao último momento para entregar o pedido. (D) [...] E esse medo, era o medo do vazio? Do que é que vinha a seguir? Do e agora o que é que eu vou fazer? (Entrevistadora) Exacto. Porque como deve calcular, uma pessoa que faz algo durante um percurso de vida, e depois de uma forma abrupta é interrompido, ficam sempre algum tipo de dúvidas. Não tem respostas à partida para poder garantir ou para poder, dar-lhe alguma tranquilidade que possa, enfim, resolver pelo menos momentaneamente, algumas questões. (D)</u> <u>E como é que viveu essa passagem? Essa passagem para a reforma? (Entrevistadora) Foi muito complicado. Foi muito complicado. Porque, vamos lá, uma pessoa com [...] anos, tem a noção de que não é novo, mas também tem a noção de que não é velho! E depois, há sempre aquele fantasma, o que é que eu vou fazer agora! (D)</u>
		Planeada	1	B	<u>E também, pelo que estava a dizer, acabou por preparar um pouco</u>

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

			1 2 2 2	F C D E	<p>a sua reforma? Teve a preocupação de não ficar parado? (Entrevistadora) <u>É assim, para o fim, já para os últimos anos em que eu trabalhava, eu lembrava-me que havia pessoas que quando iam para a reforma, que tinham problemas, em especial a nível mental e eu ouvia dizer que era por falta de ocupação, por isto e por aquilo. Pessoas que estavam habituadas, a trabalhar não sei quantas horas por dia e que de repente se viam sem fazer absolutamente nada e esse colapso, quer mental, quer espiritual. Ora bem, eu comecei a pensar nisso e comecei a pensar em qualquer coisa que me ocupasse o espaço de tempo. Lembrei-me de várias coisas, várias experiências, situações que eu ouvia ou lia nos jornais, experiências que se faziam no estrangeiro, que ocupavam os mais velhos a ensinar os mais novos, nas empresas. E eu sinceramente, não encontrava nem encontrei em Portugal, nada parecido com essa experiência. (B)</u></p> <p>O meu dia-a-dia, olhe, pelo menos há três coisas que ... porque eu sempre gostei de olhar para o futuro e preparar o futuro. <u>Tinha trinta anos, comecei a pagar tipo uma pré-reforma. Pagava um tanto cada mês. [...] Portanto, aos 35 anos, comecei portanto com a prevenção, [...] medicina preventiva! Aos 35 anos e continuo a seguir. Ora olhar para o futuro, mas bem e isso felizmente tem-me ajudado. Por exemplo, aos 50 anos descobri, a vida é uma descoberta, que nós não conhecemos o nosso corpo. Que o nosso corpo pedíamos uma coisa e nós, dávamo-nos outra! A nível de prazer, a nível de alimentação, a vários níveis! E então comecei, a obedecer mais à orgânica do nosso físico, do nosso corpo. Porque ele pede aquilo que tem necessidade. (C) E começou a conhece-lo? (Entrevistadora) <u>A conhece-lo melhor. E a partir daí comecei a preparar-me já, esta minha ... terceira vida. (C) Para se sentir agora com, com...(Entrevistadora) Portanto, <u>saúde! Exactamente, sempre fiz desporto. Ainda hoje, considero estas três bases importantes. Portanto, primeiro é</u></u></u></p>
--	--	--	------------------	------------------	--

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

				<p><u>prevenção, sem isso não vamos a lado nenhum. E que se deve começar muito novo? (Entrevistadora) Exactamente. Aos 50, 55 anos, comecei a fazer uma revisão cá à máquina. [...] De maneira que vou vendo como o corpo vai evoluindo. De maneira que isso é fundamental. Agora, são 3 princípios que me orientam. É a parte da alimentação, alimentação mais à base de vitaminas porque o corpo agora começa, ... as células começam a falhar, a morrer. Portanto, temos de ter cuidado. É o desporto, as caminhadas, a hidroginástica, faço as mini- maratonas, ainda, de Lisboa, ando muito a pé, de bicicleta agora mesmo, e depois é o intelectual, o mental. Com palavras cruzadas, com o sudoku... Quando aquilo falha estou a ver que ou ando distraído, ou preocupado, ou então, alguma coisa está a falhar! (C)</u></p> <p><u>Numa fase inicial comecei a trabalhar a meio tempo, ainda fiquei ligada mesmo até aos 65 anos, mas já sem obrigações de horários [...] Não foi fácil. [...] A parte menos interessante é que eu estava habituada a estar ocupada. (E)</u></p> <p><u>Aprender, seja em que momento for e desde que a pessoa esteja aberta a receber esse tipo de conhecimentos é muito bom. Acho que é muito bom. Eu ainda hoje vejo e nós temos, um aluno, portanto que tem oitenta e dois anos. E o mais velho, que foi até há bem pouco tempo, Presidente da Mesa da Assembleia, tinha oitenta e quatro anos! [...] E às vezes digo, será que eu, se eu lá chegar, eu vou ter a mesma presença de espírito, o mesmo gosto? Julgo que sim! Eu acho que sim, se eu estiver cá! (D) Haverá algum segredo para se chegar a essa idade e estar... assim, tão bem? (Entrevistadora) Segredo, eu não sei se há! O que acho é que é cada vez mais frequente, devido à forma como as pessoas se cuidam. O facto de estarem mais esclarecidas, mais preocupadas, muitas vezes não é só com a silhueta! Preocupam-se realmente com o bem-estar e o bem-estar a nível psíquico</u></p>
--	--	--	--	--

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

					<p>também é com e é importante! Isto transporta-nos para uma situação que vai dar no futuro uma longevidade maior. A forma também da alimentação. Acho que as pessoas preocupando-se com alimentações mais saudáveis, não indo muito pela junk food não é! (risos) (D) (risos) Que agora está na moda! (Entrevistadora) Mas, também já se começa a ver os problemas que os países desenvolvidos têm nos últimos tempos. Nós se tivermos, por exemplos os pais, podem contribuir para evitar esse tipo de situação e de futuro os filhos, enfim, todos lucrarão! Daí haver, se isso é algum segredo que não acho que seja, acho que é uma forma de bem estar e de bem encaminhar a vida, julgo que então conseguiremos chegar a esse tipo de idade. Penso eu! (risos) (D)</p>
	Quotidiano	Transição positiva para a reforma	1 2 1	B D F	<p>A sua passagem para a reforma foi bastante activa? (Entrevistadora) Foi, não tive tempo para nada! (F)</p> <p>Muito bem! E esta entrada aqui na Associação, especificamente na Universidade Sénior, foi a estratégia que usou para lidar um bocadinho com a passagem à reforma? (Entrevistadora) Foi, uma forma, dentro daquela sequência, daquilo que lhe expliquei, o meu percurso. Depois, comecei a sentir algum tipo de necessidade de fazer algo [...] (D)</p> <p>Ou seja, a tal passagem de um mundo muito activo para um mundo menos activo, acabou por nem sentir isso? (Entrevistadora) Praticamente não, praticamente não. Aqueles sabores, ou aqueles medos que eu sentia, acabaram por não acontecer, e hoje sinto-me bem, estou bem. Estou aqui, estou aqui</p>

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

		Transição negativa para a reforma	1	B	<p><u>de uma forma aberta, de uma forma que me sinto bem. (D)</u></p> <p><u>Aquela sensação, eh pá, agora já não faço nada, como é que é isto? Quer dizer, em vez de me sentir contente não estava muito contente com a situação. Eu queria era desenvolver também alguma coisa, não é. Queria era estar ocupado... (B)</u></p>
		Activo (múltiplas actividades)	1 3 4 4 7 8	C E F G B D	<p><u>HaHa e foi uma transição fácil para a reforma? (Entrevistadora) Foi. Eu sempre gostei de casa e tenho sempre coisas para fazer em casa. (G)</u></p> <p><u>Actualmente já está reformado. (Entrevistadora) Já. Já, não gosto da palavra reformado. Continuo a viver! (risos) (C)[...] sinto-me feliz porque faço aquilo que quero. Sinto-me feliz, porque me sinto verdadeiramente independente, mas responsável! (C)</u></p> <p><u>Não, quer dizer, reformado sim, mas, não no sentido de não fazer nada, não (risos). (C)</u></p> <p><u>É uma grande mudança? (Entrevistadora) É, é e depois, porque um começa a interferir demasiado no outro e então agora eu, daí a minha motivação para arranjar, para ter uma ocupação. Então tenho três ocupações, de diferentes estilos. [...]E também me inscrevi num ginásio. Para ter uma actividade física porque caminhada eu não faço com chuva. O meu marido faz, mas eu não sou tão assídua (risos). E entretanto, a pessoa deixando de ter horários, um bocadinho de stresse, tende a engordar e isso não é saudável. Pronto, são essas as minhas actividades, as minhas</u></p>

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

				<p>ocupações. Para além disso, tenho o fim-de-semana, tenho [família], quer dizer, pronto, é outra coisa. (E) Continua então bastante ocupada? (Entrevistadora) Fui-me ocupando. Nesse período a seguir à reforma e eu[...] a seguir não, porque a seguir eu tive um problema de saúde e não, não me ocupei logo. Mas, depois comecei a ver que isto tinha que acontecer, eu tinha de me ocupar. Eu tinha de ter horários para que eu .. qualquer coisa de metas para eu atingir porque se não. Por muito que a pessoa diga, ah eu vou-me reformar vou ler tudo o que não tinha tempo de ler, vou fazer tudo o que não tinha tempo de fazer, isto é um bocadinho falso. Porque se a pessoa não tiver, se não for metódica, se não for persistente e se não tiver assim umas ajudinhas, não consegue. (E)</p> <p>Então e o fim-de-semana? Dedicar mais à sua família? (Entrevistadora) Exactamente. Vou aqui, vou acolá. (B)</p> <p>Faço uma caminhada quando não chove. Normalmente vou com o meu marido. Ele faz, os sete quilómetros ou mais, ou faço menos, mais ou menos uma hora, às vezes menos. Não sou de ideias fixas. Pronto, vou gerindo assim as coisas, com mais desportivismo do que fanatismo. E depois é algo que fazemos e que é um cafezinho [...], com os amigos. E agora comecei com o ginásio. Portanto meia hora, que não é meia hora, porque há o ir o vir, o equipar-me, é cerca de uma hora. [...] outro dia que tenho a Universidade Sénior e pronto. (E) E ao fim de semana referiu também que está com o seu filho. (Entrevistadora) Sim, com o meu filho. [...]também descobri agora, depois de velha que a cozinha me descontraí. E portanto começo a imaginar o que cozinhar no domingo [...]. (E)</p> <p>Eu até tenho uma coisa errada comigo, que de certo modo é errada e é capaz, de me criar, pronto, as pessoas que me</p>
--	--	--	--	---

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

				<p>conhecem, às vezes dizem que sou muito fechada. <u>E eu não sou nada fechada, até sou uma pessoa bastante aberta. Porque eu sou capaz de passar o dia inteiro em casa e arranjo sempre qualquer coisa para fazer em casa. (G) Sente-se bem em casa. (Entrevistadora) Sinto-me bem casa. Arranjo-me sempre. Às vezes digo, as pessoas que dizem que não tem nada para fazer em casa, não tem poder de imaginação, porque há sempre tanta coisa! (risos) E é curioso que eu, se sair, gosto de sair. Mas, para sair tenho de vencer uma inércia. Eu primeiro que decida a sair eu, a minha ideia é que não me apetece sair, não me apetece arranjar, não me apetece sair de casa. Mas, depois de sair, até me sinto bem! Mas, há ali aquela transição... (G)</u></p> <p>Já referiu algumas das actividades que desempenha na sua vida, agora enquanto reformado. Tem os dias, relativamente ocupados? <u>(Entrevistadora) Tenho três dias da semana, ocupados com aulas na Universidade. (B)</u></p> <p>[...] <u>É como, é quase como estando a trabalhar. É uma ocupação em que me sinto bem. Estou a colaborar num projecto bastante interessante, portanto dentro do possível vamos tentando dar respostas aos pedidos que os vários alunos fazem. E portanto eu penso que estou bem. Sinto-me bem. (D)</u></p> <p><u>Portanto, isto para dizer o quê, os nossos dias estão assim bastante preenchidos, porque temos realmente uma panóplia de acções que temos de desenvolver e que estamos cá para isso mesmo. (D)</u></p> <p><u>Portanto, tenho três dias ocupados, à segunda-feira é dia de[...] Portanto a semana, está ocupada, a semana útil está ocupada. E quer dizer, gosto de ter os dias da semana úteis ocupados, que é</u></p>
--	--	--	--	--

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

				<p><u>para estar equiparado às outras pessoas que andam a trabalhar... que às vezes me fazia uma certa confusão que era estar em casa e os outros irem trabalhar e eu não ir. (B)</u></p> <p><u>E agora, eu já tinha andado há tempos a aprender informática, a aprender umas noções. Mas, faltava-me muitas vezes uma, foi uma coisa em que aprendi muito de cima para baixo. E hoje eu mexo no computador, eu vejo mails, eu mando mensagens, eu gravo fotografias, eu arquivo fotografias, eu fecho fotografias dos netos, tenho dossiers, tenho o ficheiro, tenho as pastas para as fotografias e aquelas coisas, faço isso, mas há determinadas coisas que me surgem problemas e eu não sei! Porque me faltam certas coisas de base que eu não tenho e também não tenho quinze anos, que os miúdos vão procurar aquilo tudo, e eu já não tenho aquela audacidade para ... (G)[...]. De maneira que este ano, pus-me outra vez para aprender mais umas noções de informática, para aprofundar um bocadinho mais a informática. De maneira que é o que eu tenho este ano. (G)</u></p> <p><u>Houve três áreas, que eu já ... preocupei-me sempre em ocupar o meu tempo. Porque sabia que era fundamental ocupar o meu tempo, logo que acabasse a minha actividade profissional. (B)</u></p> <p><u>Porque, como digo, eu preciso de tempo para mim e gosto de estar em casa. Eu agora já tenho algumas dificuldades, tenho artroses nas mãos. Mas, eu gosto de ler, gosto de fazer crochet, gosto de bordar. Há muita coisa que eu gosto de fazer em casa. E depois como também tenho os filhos fora, e tal, de maneira, que às vezes se os vou visitar, e tenho os netos. Ainda os ajudei a criar. (G)</u></p> <p><u>Depois o trabalho começou a ser bastante. Eu passei por uma situação de doença que graças a Deus, passou. Vai fazer dois</u></p>
--	--	--	--	---

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

		Pensar em si próprio	1	C	<p>anos e felizmente passou! <u>E eu fui-me um bocado abaixo, também comecei a ter menos disponibilidade porque tinha de me proteger um bocado. ! (F)</u></p> <p><u>Agora estou na reforma... é claro que são muitas horas do dia, em que uma pessoa deve estar ocupado. Porque se não, se não ocupa como deve de ser . . então, claro. (B)</u></p> <p><u>[...]Deixei de ler, quer dizer ainda leio, mas não aquela leitura, com aquela assiduidade, porque a leitura faz muita falta. Leio jornais, mas às vezes os jornais, não ajudam muito. (C)</u></p>
		Contestação da inactividade na velhice	1 6	F C	<p><u>Não, para mim, eu não me sinto a envelhecer, portanto, é amadurecer no dia-a-dia. (C) E há coisas que se ganham também? (Entrevistadora) Para mim, esta idade em que estou, praticamente a caminho do túmulo que é uma realidade, e é lógico que eu aceito, fisiologicamente é inegável! Nascer, crescer e morrer. Agora como, será que o homem de espírito, depois de tanto sofrimento irá também para a cova?. (C)</u></p> <p><u>Ou seja, continuamos sempre a desenvolver-nos, ao longo da nossa vida, independentemente da idade? (Entrevistadora) Exactamente. E hoje, o seu trabalho é fabuloso, porque eu frequento muito os lares. Tive lá os meus pais. Vivi o drama do meu pai, e foi uma outra experiência da vida, em que eu constatei que a pessoa é lúcida até deixar de respirar. [...]Ah o envelhecer! Envelhecer é amadurecer. Para mim a idade não interessa, costuma-se dizer que a juventude é eterna. (C)</u></p> <p>São coisas que ficam depois na nossa vida. Na sua vida...</p>

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

				<p><u>(Entrevistadora) É por isso que o voluntariado é outra pista também muito necessária na nossa idade. Dar-mo-nos aos outros, para esquecermos as tristezas, e nos mantermos activos, isso faz bem. O voluntariado, infelizmente não está muito desenvolvido. Os avôs podiam passar tempo na escola, a contar histórias, a ensinar as crianças. As escolas ainda estão fechadas a este elemento tão válido que é a terceira idade. (C) Ainda há muita separação? (Entrevistadora) Muita. Muita separação. Os nossos lares, não sei se conhece os nossos lares, eu conheço um pouco esta realidade, e chamo à maioria, as antecâmaras da morte! As pessoas vão para ali, comem, até comem muitas vezes comida que a nível nutricionista não é do melhor, sentam-se e não tem actividades nenhuma. (C) E ficam à espera. (Entrevistadora) Ficam à espera da morte. Hoje ir para um lar é como antigamente ir para uma casa de velhos. É comer, e ... não há preocupação nenhuma a nível de ger... ger.. (C) Gerontologia? (Entrevistadora) Exacto, gerontologia ... e geriatria, é a parte médica. Não há preparação nenhuma, nada, nada. E devia haver, porque não é nada fácil trabalhar com pessoas idosas. Temos as nossas experiências, as nossas opiniões. . .destruíram a sabedoria dos velhos de África e agora está a chegar à Europa. Hoje um velho está. . . não somos úteis, quer queiramos quer não, a sociedade quer rentabilidade. A rentabilidade passou por cima dos valores. É difícil, a vida é difícil, às vezes nem dinheiro para comer e numa sociedade de sociedade de consumo. Vê-se isso na televisão, compre isso que são só 200 euros, compre isso, a maioria das pessoas, não tem esse dinheiro. Isto é terrível. (C)</u></p> <p><u>E realmente só peço a Deus, que me vá dando saúde para eu fazer o que eu gosto! Porque houve coisas que ficaram abandonadas. (F)</u></p>
--	--	--	--	--

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

		Orientação para o futuro	1	C	Como é que tem vivido estes anos? Já vi que são relativamente ocupados. (Entrevistadora) <u>Olhe, vivo-os bem, mas sempre a pensar no amanhã. [...]Eu sou incapaz de viver sem projectos, sem projectar a vida no amanhã. O futuro, preciso dele para compreender a vida, mas tento esquecer-lo naquilo que tem de negativo. Portanto, o dia de hoje, com projectos do amanhã. É por isso que às vezes falo em passeio, em visitas e... ela diz, não sei, depois veremos. E este depois veremos, quando é que eu penso nisso. Eu gosto de pensar no amanhã. Gosto sempre de sonhar, sonhar com os olhos abertos, pensar no amanhã. Isso, dá-me uma certa esperança e a vida sem esperança e alegria deve ser difícil de viver. (C)</u>
Universidade Sénior	Motivação	Gosto pelos professores e disciplinas	1 1 1 3 4	D F G C D	<p>Então e que aulas é que está a frequentar? (Entrevistadora) <u>Olhe estou a frequentar [...] Estou a gostar muito. Gozar com a fotografia (risos), vemos o que se pode fazer. Estou a gostar muito [...]Temos tido uma professora muito válida e muito competente. Gosto muito das aulas de filosofia. Depois, História da Arte (C)</u></p> <p>HumHum, portanto tem <u>História</u> e faz mais disciplinas? (Entrevistadora) <u>Faço, faço! [...] a Dr^a Rosa Barbosa que é uma senhora excepcional, tem uma bagagem que nos deixa abismados. [...]. Depois tem a capacidade também de nos interessar, porque muitas vezes, as pessoas que vão, vão porque gostam, não são obrigadas a ir. Não há registo de presenças, não há testes. Portanto, quem vai lá, vai porque gosta! E realmente, relativamente a essa senhora, não só relativamente a ela, as pessoas vão e gostam de a ouvir, porque ela tem, alguma facilidade, ela é uma comunicadora nata e tem alguma facilidade em nos fazer perceber de uma forma simples, de uma forma que</u></p>

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

				<p><u>nos é agradável de ouvir, alguns conceitos que muitas vezes quando nós éramos estudantes, tivemos alguma dificuldade em os entender. (D) Mas que agora já fazem sentido? (Entrevistadora) Sim, já fazem sentido. Também já somos mais velhos, temos uma experiência de vida que nos deu a conhecer para conhecer e aperceber-nos de algum do sentido que fazia algum tipo de teorias, algum tipo de contextos e isso realmente é muito agradável. (D) Por outro lado, porque ela devido à forma aberta, a forma simples na abordagem dos temas, faz-nos gostar. E realmente não é para toda a gente. Acho que é um dom que a Dr^a tem, a Dr^a Rosa Barbosa que nos agrada imenso e as pessoas vão, estão ... não há, se não há, começam logo a levantar problemas! (risos) (D) Estou a ver que são alunos bastante interessados. (Entrevistadora) Sim, são. (D)</u></p> <p>Muito bem. ... e está a fazer História? (Entrevistadora) Sim, estou a fazer <u>História</u>. [...] No ano passado foi, português e foi direito e <u>olhe aprendi algumas coisas engraçadas, não é, sobre as noções de direito e essa realidade que por vezes é um bocado conturbada. Foi muito interessante. Hoje em dia, fala-se muito na falta de justiça e tal, e foi bom... (B)</u></p> <p>Porque foi numa altura em que ela esteve fora, <u>de forma que agora, tenho lá estado, geralmente tenho uma ou duas disciplinas, só este ano é que estou com mais [...]. De maneira que, pronto, gosto de lá estar. (G)</u></p> <p><u>E agora com professores que estão... uns é baseados em Filosofia, outros é baseados em História da Arte, e Arte contemporânea e antiga também. A gente vai gostando e vai actualizar-se e é uma forma de a gente adquirir conhecimento, e todos os dias adquirimos conhecimento, como é lógico. E pronto assim é, e continuo assim. (B)</u></p>
--	--	--	--	---

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

					<p>E as aulas também! (Entrevistadora) <u>E as aulas. As aulas são fundamentais. Como disse, no caso da sua idade, nos jovens, aprendemos, e depois compreendemos. A universidade ajuda-nos a compreender a vida, os problemas. É por isso, que não há exame, mas ... (C)</u></p> <p>Vão com gosto às aulas? (Entrevistadora) <u>Vamos com gosto. Mantemo-nos independentes. E isso é fundamental, para a vida continuar. (C)</u></p> <p>E está a corresponder às expectativas? (Entrevistadora) <u>Tem, tem. Tem correspondido às expectativas, porque, eu penso, que ... está muito espalhada pelo nosso país. (B)</u></p> <p>Portanto, o outro curso é <u>Nós e a Europa, que também é por um colega seu da Joaquim de Carvalho, Dr. António Tavares. E é ele que nos dá, aquelas lições, não são lições são, palestras, que nós estamos todos juntos e estamos a discutir sobre, diversas coisas, que vem ao sabor da discussão, sobre livros, sobre teatro, sobre cinema, sobre política, sobre isto e aquilo, sobre tudo, é muito giro, essa hora e meia de palestra, de conversação. (B)</u></p> <p><u>Hoje os datashow e tudo isso é mais apelativo também, para a nossa idade também é muito interessante! (F)</u></p>
		Nas actividades extra-curriculares aprecia-se o	1 1 1	C D G	Fomos ver o Museu de Aveiro, de Sta Joana e na zona de Ílhavo, o Museu da Vista Alegre e o Museu de Ílhavo, o Museu do Mar. Foi realmente muito interessante. (D)

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

		convívio e o seu carácter educativo	2 3	E F	<p><u>Eu penso que essa componente é muito importante! Quando começamos eu era um bocadinho crítica, até das visitas de estudo, eu pensava que mais tipo um passeio, uma saída para um almoço ou assim. E depois conclui, por aqueles dois em que eu fui, um a Viseu e a Aveiro, em que a Aveiro, como lhe disse, só fui a metade, mas o resto acho que foi interessante, eu acho que vale mesmo a pena. E o convívio é muito simpático. Repare a Figueira também, é muito pequena. Muitas daquelas pessoas conheço-as desde sempre. Muitas lá, nem as reconheço e o mesmo acontece com elas, porque ou eram bancárias ou eram, percebe? Conhecias atrás de um balcão, ou numa farmácia, seja onde for... às vezes, nem sabemos de onde, mas lá chegamos e eu acho que é interessante e faz bem às pessoas. (E)</u></p> <p><u>Quando temos visitas de estudo, e temos essencialmente na História, e temos feito realmente, temos visto coisas fabulosas! Levar os professores que temos é uma mais-valia, a Professora Doutora Fátima é a coordenadora de todos os outros professores que vêm de Viseu. (F)</u></p> <p><u>Também sei que tem a tradição das visitas de estudo? (Entrevistadora) As visitas de estudo são interessantes e claro o curso de história foi, há uns semestres que a escolha é mais aliciante do que outros! Mas, temos tido de facto semestres muito bons e tem havido bons professores. Ainda ontem, o professor que deu a aula ontem, foi o professor Inês Vaz, não sei se conhece? É uma pessoa de renome internacional. Ele foi dar uma lição sobre o quotidiano dos romanos, no aspecto do casamento e da morte, de facto, muito interessante. Falamos de coisas que nós não conhecemos. Aliás, nem vem na história, nem vem nos compêndios. É uma coisa de menor importância, digamos assim.</u></p>
--	--	-------------------------------------	--------	--------	---

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

				<p><u>É só para de facto especialistas na área que estudam aquilo, de resto, quem é que vão agora pensar, como é que se processava os usos e os costumes dos romanos, nos aspectos do casamento e da morte? E torna-se interessante. E tem havido passeios, passeios de facto muito gratificantes. E que tem sido sempre acompanhados por eles. E tem uma parte pedagógica e de ensino muito grande. Por exemplo, eu confesso, eu estudei história e até gostava de estudar. Eu até gostava de história, mas sinceramente havia coisas que eu não sabia. E eu por exemplo, só para dar um exemplo, no barroco, tivemos aquela, uma professora que tem sido bastante amiga aqui da universidade sénior, professora Fátima (imperceptível), que tirou o doutoramento e estava na Católica. [...] Então nós temos feito visitas muito, ... eu depois registei que no aspecto do barroco, ela ... era uma coisa que eu ouvia falar no barroco mas, havia aquela ideia vaga! E de facto, aquilo tem tido interesse, e acho que é um momento de convívio, e que as pessoas têm de, mas aqui a sociedade é um bocadinho fechada, sabe! É um bocadinho fechada! (G)</u></p> <p><u>Aconselharia? Se alguém lhe pedisse opinião, aconselharia? (Entrevistadora) Sim, eu acho que sim. Eu tenho amigas que não frequentam, aliás eu sou a única do grupo a que pertenço que está na Universidade sénior, embora haja outras pessoas que nós todas conheçamos, mas do nosso grupo sou a única! Mas, eu não sei. É sempre preciso um bocadinho de humildade para fazer alguma coisa. Porque são meios diferentes, são ... sei lá, até para ir para um ginásio, a pessoa tem de se despir de algumas coisas. Está a entender? Se a pessoa vai com o nariz empinado, quer dizer, assim, cheia de nove horas, claro que não corre bem. Eu dá-me ideia que consigo fazer isso, mas nem toda a gente consegue. E num meio pequenino, porque num meio maior isso não deve acontecer, a pessoa vai e ainda agora fizemos uma saída e conhecemos um casal, o senhor tem oitenta e dois ou três anos</u></p>
--	--	--	--	--

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

				<p><u>dá e recebe aulas! É engraçado. Também tem uma licenciatura e faz, mas são meios grandes. Porque num meio grande, as coisas são diferentes. Num meio pequeno, é preciso que a pessoa se disponha a ... é uma coisa que eu vou fazer, depois até considero que é muito gratificante. É mais difícil o primeiro passo, não é? A primeira, a primeira ida, não é fácil. (E) Não sabemos o que vamos encontrar? (Entrevistadora) Exacto, é como quando fazemos uma viagem de grupo. Uma pessoa e por vezes conhecem-se pessoas interessantíssimas. (E) E é o que tem acontecido? (Entrevistadora) Sim, sim! (E)</u></p> <p><u>Então, como já conhecia aqui a Associação, acabou por ser natural entrar na universidade? (Entrevistadora) Sim, com gosto e ainda teria mais, se fizéssemos mais em favor dos outros. Há uma outra que também é necessária na terceira idade. Eu gosto muito do bambu, porque tem muitos nós e nós nós devíamos também viver mais em comunidade, em partilha. Partilhando as alegrias, as tristezas. Uma das riquezas que a universidade tem, não é o ensino, é o aprender e o compreender, é o convívio que temos uns com os outros, partilhamos. (C) Esse convívio é uma vertente importante das Universidades Seniores? (Entrevistadora) Sim, sim, o convívio é fundamental. E então o bambu é cheio de nós e nós até pelas dificuldades, devemos viver juntos uns com os outros. E esquecer mais os eus de Deus. Eu gosto muito da palavra egoísmo. No sentido positivo, egoísmo é o pensar no eu, o pensar em mim. Sem pensar em mim, não tenho capacidade para ir ao encontro dos outros. Portanto, egoísmo para mim, tem um sentido positivo, pensar no eu! Nas minhas necessidades, naquilo que eu sou e no que posso fazer. Ir ao encontro dos outros. Não é o típico egoísmo doentio, digamos, é pensar em mim, para depois estar preparado para ... (C) Não se pode preocupar com os outros se não estiver bem? (Entrevistadora) Exactamente, a nível de saúde, a todos os</u></p>
--	--	--	--	---

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

		A entrada está associada a conhecimento prévio (univ e dinamizadores)	1 2 2	C G E	<p><u>níveis. E, é nesse sentido. (C)</u></p> <p>Ainda agora na última viagem, que fizemos no dia seis de Fevereiro que foi praticamente quando acabámos o primeiro semestre. <u>Escolhemos os sítios onde queríamos ir.</u> O tempo ainda estava curto, portanto ainda escurecia cedo, de maneira que fomos a Aveiro, fomos a Viseu. Perdão, fomos a Aveiro e a Ílhavo. <u>Fomos ver o Museu de Aveiro, fomos ver a Sé de Aveiro e a Igreja da Misericórdia, fomos ao Museu da Vista Alegre, fomos ver o Museu Marítimo de Ílhavo, fomos e gostámos, não é! As pessoas gostaram e realmente uma coisa é uma pessoa ir a um museu e olhar, outra coisa é ter quem nos explique as coisas! Temos a mais-valia quer da professora que nos acompanha, quer depois os guias, porque por norma temos as visitas guiadas. Isso dá-nos logo, dá-nos logo outra visão! Outro tipo de informação.</u></p> <p><u>(F) Quando vamos individualmente acabamos por não ter tanta informação...(Entrevistadora) É isso mesmo! De maneira que pronto, toda esta experiência tem sido muito boa! (F)</u></p> <p><u>Uma série de aulas, e é importante... Sim, sim. Vai-se com gosto, com alegria e depois é esta Associação cativou-me porque conhecia já a fundadora, foi minha conhecida desde a infância, a Dra Natércia. E depois é precisamente ideal, que a vida sem alegria é insuportável. [...]A sociedade até pelos problemas da televisão... é necessária alegria. E esta Associação Viver em Alegria é fundamental, até para esta nossa ideologia de vivermos esta terceira idade. (C)</u></p> <p><u>De maneira que comecei, quando abriu a Universidade lá em cima, aquilo primeiro ainda nem era universidade. Aquilo até começou por umas reuniões, e tínhamos só inglês e havia uns dias que era, nem sei como aquilo se chamava, uma hora de</u></p>
--	--	---	-------------	-------------	--

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

		Passatempo educativo e de convivialidade	2 2	B D	<p><u>leitura, ou o que era! Começou assim, depois a Dra Natércia lá conseguiu, aliás, o grande sonho dela era fazer a universidade. Era fazer a universidade sénior. E conseguiu. Ainda bem, ela antes de morrer ainda conseguiu, porque já ouviu falar dela? (G)</u></p> <p><u>E depois, pensei porque não? E está decidido! (E)</u></p> <p><u>E, claro que é uma actividade muito engraçada, porque uma pessoa, que além de conviver com as outras pessoas, por outro lado, acaba tem um espaço de tempo que é bom, é a tal ocupação do espaço e do tempo que é bom. E... por outro lado, vai, como é que eu hei-de dizer, vai redescobrir outras, coisas, não é, que já passou por elas, e também tomar conhecimento de outras situações, que na altura, a gente não davámos, porque as áreas de conhecimento eram outras. (B)</u></p> <p><u>Tem também os amigos da universidade..(Entrevistadora) Tenho alguns. (D) Alguns já eram amigos? (Entrevistadora) Sim, já era amigos e fiz também novos amigos. (D) Também é um espaço de convívio? (Entrevistadora) É um espaço de convívio muito agradável. As pessoas realmente já não se ligam tanto por interesses como muitas vezes, na outra parte da nossa vida, em que por vezes as pessoas se aproximam por interesse e só mais tarde, nós vimos a perceber. Aqui não. É uma situação franca, aberta, e que de algum modo, pronto há a maneira de ser de cada um e que tem de ser respeitada. As pessoas são afáveis, são bem formadas, tem já realmente aquela experiência que a vida lhe deu, que não há hipocrisias, e isso é muito bom. Estamos a falar com as pessoas, de coração aberto e elas também nos estão a receber de coração aberto. (D) E isso tem a ver com a</u></p>
--	--	--	--------	--------	---

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

					<p><u>experiência de vida, que as pessoas já conseguiram? (Entrevistadora). Bom, eu não lhe posso garantir que sim, mas digo-lhe que quase de certeza que sim, porque uma pessoa realmente atravessa um período da vida em que se tem que afirmar no emprego, que depois tem de desenvolver e tem de estar numa concorrência por vezes até desleal e chegam a um ponto da vida em que entendem, ou pelo menos eu julgo que entendem que já não necessitam de estar a concorrer ou estar a tentar provar nada, porque cada um se não, viu até aí, já não vai ver. Portanto, nesta fase da vida, depois de perdemos algumas qualidades porque vamos perdendo à medida que vamos envelhecendo, vamos ganhando experiência e essa experiência que é uma experiência global que nos açambarca uma série de caminhos, de percursos, vai determinar, vai-nos ajudar na capacidade de ver quando é que as pessoas estão a ser francas ou não. (D) Dai o bom ambiente, que vivem no dia-a-dia na universidade? (Entrevistadora) Eu julgo que se falar com qualquer das pessoas que frequentam a universidade, vai transmitir isso. (D) Porque é uma experiência muito positiva? (Entrevistadora) Exacto, as pessoas vão, estão, são muito participativas, portanto salvo determinadas situações em que as pessoas não estão presentes e até tem a preocupação de se justificar porquê que não estiveram e não tinham que o fazer. (D) Sim, porque como disse a pessoa só vai porque quer. (Entrevistadora) Porque quer! Não há nada que as obrigue, não há qualquer tipo de vínculo, para além da amizade, além de todo o convívio que existe, e do bom ambiente. E eu só justifico isto pelo ambiente. (D)</u></p> <p><u>Pronto, e isso é essencial na vida de uma pessoa que já tem uma certa idade e que já começa a ter que ter incentivos, não é? Não ser aqueles incentivos banais de partilhar isto e aquilo. (B)</u></p>
--	--	--	--	--	--

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

		Frequência da Universidade vista como muito positiva	1 3	D B	<p><u>Já verifiquei que há muitas Universidades Seniores, espalhadas por este país, e é uma coisa muito boa porque, é que as pessoas podem estar relacionadas com ... não perder os conhecimentos e ainda é, penso eu, que a aquisição de conhecimentos, a aquisição de conhecimentos e o relembrar os conhecimentos, ainda é das coisas melhores, que uma pessoa pode ter. É a realidade, e é a realidade melhor que nós podemos ter, porque aquilo que nós às vezes na televisão, ou ouvimos, por vezes não é bem aquilo que nós devemos ouvir ou devemos ver. E assim, os <u>conhecimentos que são adquiridos através do que se estudou, tem muito mais valor e é muito mais realidade verdadeira. E nós, eu pelo menos, gosto imenso de me sentir realizado todos os dias e faço todos os possíveis por isso, não é. (B)</u></u></p> <p><u>Estamos cá e alma e coração! (D)</u></p> <p><u>Foi interessante, não é? (Entrevistadora) Exactamente. (B)</u></p> <p><u>E, pronto, e entretanto nestes últimos três anos, já vinha com esta ideia, pronto, de ir para a Universidade Sénior. Mas, não sabia como era, nem como não era. Eu estive uma vez para não ir, mas um ano depois, inscrevi-me mesmo. E comecei... (B)</u></p>
Mudanças		Positivas para o processo de envelhecimento	1	C	<p><u>E acha que frequentar a universidade, trouxe mudanças para a sua vida? (Entrevistadora) Trouxe. Porque vivemos no dia-a-dia, olhamos para a televisão, para os problemas do dia-a-dia, o problema agora do Haiti, nós focamos no sofrimento e na dor.</u></p>

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

		O continuar da vida ligada à educação	2	B	<p><u>Temos de ultrapassar isso. É a luta do dia-a-dia. Não partilhando o que se passa pelo mundo, mas sentindo-nos a viver e para mim, envelhecer não tem problema nenhum. O que tem problema, é ser velho. Esse é que eu não gosto de ser. Agora envelhecer não! Mas, envelhecer amadurecendo, no dia-a-dia que passa. (C)</u></p> <p><u>Vamos lá a ver, no fim de contas e ao cabo, ... eu nasci, eu nasci num mundo, numa família que ao fim e ao cabo estava ligada à educação. Isto é, porquê? Porque o meu pai [...]Tá a ver que há aqui, uma queda, uma ligação para a educação. E então e isso foi engraçado, porque a minha filha acabou por tirar o curso, a mais velha e a mais nova vai a caminho disso, portanto.. (B) Está tudo ligado à educação? (Entrevistadora) Exacto, está a ver, há aqui uma ligação com a educação. Foi coisa que eu sempre gostei imenso. (B) Trata-se de uma continuidade? (Entrevistadora) Ora nem mais! Exactamente! Uma continuidade e também vivência já, não é, se eu me descolasse disto era amargurante. E assim, ao menos tenho a continuação disso e não há dúvida nenhuma que eu sinto-me bem, sinto-me ... ao menos sei que, quando me levanto e acordo, não é, quando acordo em especial sei que há qualquer coisa para fazer. (B)</u></p>
Marcos de Vida	Pessoal	Assistir ao nascimento dos filhos	3 4 4	B C D	<p><u>Olhe, os momentos, que me marcaram mais, sinceramente e... eu não sou pessoa de marcar dias propriamente... quer dizer, não sou pessoa de dizer assim, para mim, este foi o dia mais feliz da minha vida. Não, não é assim. Mas, há realmente algumas, sensações boas, fora do contexto normal. Por exemplo, o nascimento da minha segunda filha. [...] Não é que aí, deu-me logo, o desejo enorme de ver nascer a minha filha. Tal e qual, à hora e isso aconteceu. Um momento memorável. Foi, foi. Quer dizer, é qualquer coisa de transcendente. Quer dizer, quem tem essa imagem, as enfermeiras estavam a olhar para mim, veja lá se</u></p>

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

				<p><u>se está a sentir bem. Estou muito bem, muito bem mesmo e ansioso e expectante. Mais expectante do que ansioso. Ver nascer mesmo... (B)</u></p> <p><u>Talvez não fosse muito comum à época, o pai assistir ao nascimento do filho? (Entrevistadora)[...]E não era, realmente, não era muito... ouvia dizer, que não, que não era isso. Aliás, eu até pensava que não era... (B) Permitido? (Entrevistadora) Permitido, mas eu perguntei, se era, e era permitido. [...]E então assisti. Para mim, foi um dos pontos mais marcantes de... foi um ponto portanto, aquele em que eu senti uma sensação diferente de tudo o resto. (B)</u></p> <p><u>Portanto, depois tive a sorte de [...]a minha mulher ter engravidado. Deu à luz uma criança do sexo feminino, que eu fiz questão de assistir! Eu paguei, eu paguei para assistir ao nascimento da minha filha! (D) [...]. A própria formação. É muito mais importante. Aquele elo que se cria ente pais e filhos é muito maior. Portanto, foi outro momento alto da minha vida, que se voltasse atrás, voltava a fazer da mesma maneira, não ia abdicar de nada. (D)</u></p> <p><u>Falando das coisas belas, uma das coisas belas, foi o nascimento do meu filho. E participei. Durante um mês preparei-me e, porque aquilo é difícil. Nós homens somos mais, digamos, mais fracos que as senhoras. E foi um acontecimento belo da minha vida. Foi assistir ao nascimento de uma vida, que eu ajudei a fazer. (C) Nessa época, talvez não fosse muito comum, um pai assistir ao parto, ao nascimento do filho? (Entrevistadora) Na altura não! (C) Agora já se ouve falar um pouco. (Entrevistadora) Agora já! (C) Na altura talvez não se falasse muito. (Entrevistadora) E filmei e tudo! (risos) (C) Foi um momento marcante também. (Entrevistadora). Sim e realmente, a mulher sofre imenso para</u></p>
--	--	--	--	---

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

		Múltiplos acontecimentos e desafios familiares	1 3 3 3	G B F G	<p><u>dar à luz uma vida. Mas, a alegria que é!</u> (C)</p> <p><u>O nascimento do meu filho. Não tive o filho logo, logo, e vinha de famílias muito numerosas. [...] Mas, foi marcante. O nascimento da minha neta. O casamento do meu filho, foi muito, muito marcante. Tudo, eu acho que eu não sou saudosista, aquele género de estar a pensar assim, coisas isso não, mas cada momento, eu acho que vivo com intensidade. E depois momentos menos bons.</u> (E)</p> <p><u>O nascimento das minhas filhas. Ahh, apesar, pronto, o meu neto que me encheu a minha vida.</u> (F)</p> <p><u>A minha vida não é muito, é assim um bocadinho complicada.</u> (E)</p> <p><u>A Portanto, nós estávamos na cidade e o ir para a minha avó, que é uma referencia muito grande que eu tenho na minha vida. A minha avó materna. Tenho muitas saudades dela.</u> (F)</p> <p><u>[...] diz-me ela assim “a sua vida, não tem nada de monótono”. E ainda ela não conhece o meu passado!</u> (G)</p> <p><u>Pois... os positivos, quer dizer, foi a formação de ... enfim, a formação das minhas filhas.</u> (B)</p> <p><u>O meu marido tem tido, alguns problemas de saúde [...]Portanto, temos tido sorte. Ele tem tido as coisas, tem reagido, temos ultrapassado, mas nem toda a gente tem a mesma sorte!</u> (E)</p> <p>E sobre os momentos que a marcaram recorda-se assim de mais</p>
--	--	--	------------------	------------------	---

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

		Lidar com doenças difíceis	3	F	alguma coisa? Há pouco falou de um momento negativo, a questão da <u>doença?</u> (Entrevistadora) <u>A doença marcou-me! Não é fácil! Não posso dizer que sou a mesma mulher, só que sou descontraída, e como sou descontraída não me afecta assim tanto. Embora lá está, não tome comprimidos para nada nem nada, mas, marca! Marca, não é! Mas, olho sempre para o lado. Olho sempre para o lado. E penso assim: Meu Deus, há pessoas muito mais novas que estão a passar por isto! E depois há os outros também muito velhinhos! Pensa a gente que é tão injusto, que uma pessoa velhinha também esteja a passar por estas coisas! E pensa assim, quem sou eu para me queixar! [...] Não posso dar sinal da fraqueza! Eles precisam de mim. Precisam de ver que a mãe delas está bem, para poderem andar com a vida delas para a frente! E se eu estiver a sorrir, elas sorriem também! Se eu estiver lá para baixo, elas ficam a pensar, oh mãe o que é que tu não nos dizes? Pronto e então é andar para a frente! (risos) (F) (risos) <u>É também uma forma de os defender?</u> (Entrevistadora) <u>Sim, exactamente!</u> (F)</u>
		Problemas graves com os filhos vistos como os mais dolorosos	4 5	C B	<u>E depois outros problemas que surgiram, por parte da minha filha que levara (...).</u> (B) Mas, felizmente, resolveram bem as coisas. (Entrevistadora) Felizmente, felizmente as coisas, resolveram-se bem, felizmente, felizmente. Posso dizer que felizmente, que felizmente. (B) [...] <u>Penso que, foi o pior momento da minha vida. [...]</u> <u>Porque uma coisa também só é boa, se nós soubermos o que é mau. Se a gente não souber o que é o mau, a gente não sabe o que é o bom, não é verdade?</u> (B) <u>Não o valorizamos?</u> (Entrevistadora) <u>Não o valorizamos! O problema é esse. O mau de tudo é valorizarmos tudo quanto é negativo, tudo quanto é destrutivo! E estarmos sempre, não é valorizarmos é estarmos sempre a falar no que é, destrutivo e a melhor parte... ainda no outro dia estava a ouvir</u>

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

		Amizades são muito valorizadas	2 4	C F	<p>uma conversa qualquer na rádio e às duas por três, o indivíduo dizia assim, temos de, as pessoas tem de falar, falar na morte, porque não sei o quê, não sei quê dos mais, porque a morte faz parte da vida. Eu assim, a morte faz parte da vida? Tem piada que eu sempre pensei que a morte era o fim da vida. Agora, faz parte da vida? Não, não, porque as pessoas habituam-se. E eu pensei, este indivíduo não está bom da cabeça.... (risos). (B) Considera que é melhor não pensar na morte? (Entrevistadora) Sem dúvida nenhuma. Então não é melhor pensarmos no dia-a-dia, nas coisas boas que temos que fazer? Naquilo que podemos. No que podemos, ajudar os outros também, a melhorar a situação. (B)</p> <p><u>E a vida é uma experiência. Às vezes quando os jovens, ... tive um filho [...]! Foi um sofrimento [...](C)</u></p> <p><u>[...] Prezo muito as amizadas e pronto e essas vivências, não sou saudosista, mas os momentos que se passaram com os amigos e que ainda hoje se passam com os amigos, para mim, são rasgos de felicidade! (F)</u></p> <p><u>E recorda mais algum momento? (Entrevistadora) As amizadas! As amizadas! Essencialmente eu confio mais, pronto, o amor é o amor e a gente quando chega a uma determinada altura da vida, vê as coisas de maneira diferente. E para mim, eu pessoalmente, a amizade para mim, é assim uma coisa que me marca muito. Ainda mantenho amizadas do tempo de escola. (F)</u></p> <p><u>Sim, as amizadas sim! O amor tem altos e baixos! Mas, as amizadas perduram. A gente pode estar trinta anos, sem ver uma pessoa, e já aconteceu isso comigo, mas eu sei que essa pessoa está lá. É assim como os livros. As amizadas são como os livros.</u></p>
--	--	--------------------------------	--------	--------	--

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

		Actividades culturais	2	F	<p><u>Nós podemos não ir lá mexer-lhe, mas sabemos que o livro está lá naquela prateleira. E os amigos são assim! O amor estará ou não! (risos) (F)</u></p> <p><u>E depois há outro momento de felicidade que eu tenho sempre, é quando leio um livro! Porque eu quando leio um livro e agora tenho pena que já não possa ler tanto, porque a vista também, tenho de a preservar um bocado, mas pronto, eu quando estou a ler um livro, quando estou a ler um livro, abstraio-me. Posso estar com muita gente, mas não existem! Só existe o livro! E entro lá dentro. E isso dá-me muita felicidade. Ler um livro! Aliás, quando estou em baixo, quando estou em baixo, a minha fuga, é precisamente um livro. E as pessoas que me conhecem sabem que não ando na rua, faz parte, ando sempre com qualquer coisa. Tenho de levar um livro, tenho de levar uma revista, tenho de levar qualquer coisa, porque sou incapaz de estar num sítio qualquer, assim, a olhar. Não sou capaz, tenho de estar entretida! Ler um livro para mim, é uma felicidade! É um conceito de felicidade para mim! (F)</u></p> <p><u>Agora aqueles dezoito, dezanove... o ir pela primeira vez à revista! Fui pela primeira vez ao teatro pela mão de amigos, aos dezanove anos. Foi assim uma coisa! Era menor, porque a maioridade era aos vinte e um! (risos) E depois a felicidade, pronto, gosto muito de teatro, gosto, e portanto nesta minha altura de Lisboa, foram vivências que eu fiz, portanto eu tive o prazer e a honra de ver, os grandes nomes do teatro, a Laura Alves, o Raul Solnado, o Paulo Renato! E tudo isso foram grandes momentos. (F)</u></p> <p>Por exemplo, tive uma vivência, muito boa, quando estive, na</p>
--	--	-----------------------	---	---	--

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

		Fazer o bem e provarmos que somos capazes	3 3	B D	<p>[...] <u>Mas, e algumas delas acompanhei-as e tive o grato prazer de algumas delas, mais tarde, quando me encontravam, agradecer-me a mim, eu ter ajudado a resolver certas situações, para sair das coisas más, para as coisas boas. Tive essa, tive essa... porque é a única coisa, que nós, sentimo-nos aconchegados, e... é quando alguém, reconhece, ou alguém, nos vem dizer. Porque às vezes estamos a tentar, ajudar, a tentar ajudar e não conseguimos nada. (B) Apesar de todos os esforços...(Entrevistadora) Exactamente. Apesar da boa vontade e tudo e mais. Mas, isto é gratificante, é muito gratificante realmente, essa... (B) Esses resultados, assim positivos? (Entrevistadora) Exacto. Porque uma coisa é sentirmos que estamos a fazer, o melhor que podemos, mas, também é frustrante a gente estar sempre a, dedicar-nos, dedicar-nos, dedicar-nos e do lado de lá, não há nada, que diga assim, finalmente! Digo finalmente, pronto já está! A coisa está melhor, mais ..é bom...(B)</u></p> <p>Relativamente aos marcos, aos momentos importantes, lembra-se de mais alguma coisa? (Entrevistadora) <u>O momento em que me licenciéi também foi um momento importante porque era algo que eu queria, algo que eu ansiava. Foi também de alguma forma e eu penso que a Dr^a também de algum modo sente isso, de provarmos a nós próprio que não somos assim tão diferentes dos outros! (D) É o conseguimos, não é? (Entrevistadora) Exacto! Conseguimos. O meu sogro dizia, entrar, entrar para a Universidade, entram, agora sair! (risos) (D) (risos) É mais difícil! (Entrevistadora) Não é? Portanto, quando uma pessoa faz um percurso numa escola, seja ela qual for, em que começa, em que tem principio, meio e fim e ainda mais, o faz num tempo normal, quando chega ao fim, acho que se sente bem. Então tem algum mérito. Aquilo que andou a fazer foi realmente um percurso... (D) Positivo? (Entrevistadora) Mais que positivo! Eu acho que é mais do que positivo! Positivo é sempre! Aprender,</u></p>
--	--	---	--------	--------	---

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

					<p><u>seja em que momento for e desde que a pessoa esteja aberta a receber esse tipo de conhecimentos é muito bom. Acho que é muito bom.</u> Eu ainda hoje vejo e nós temos, um aluno, portanto que tem oitenta e dois anos. E o mais velho, que foi até há bem pouco tempo, Presidente da Mesa da Assembleia, tinha oitenta e quatro anos! Portanto, quando olho para estas pessoas, eu tenho cinquenta e seis não é, e ainda olho para eles assim a alguma distância! E às vezes digo, será que eu, se eu lá chegar, eu vou ter a mesma presença de espírito, o mesmo gosto? Julgo que sim! Eu acho que sim, se eu estiver cá! (D)</p>
	Profissão	A carreira e decisões no seu âmbito são marcantes	3	D	<p><u>Olhe eu tive um percurso estudantil um pouco complicado, digamos assim. Porque o meu pai achava que eu só devia tirar um curso industrial! (D) (...) Ficou sempre aquele sonho? (Entrevistadora) Sim, foi um sonho que ficou sempre! Depois consegui durante algum período da minha vida, após ter tirado a minha licenciatura, de fazer uma coisa que eu gostava... [...]</u> (D)</p> <p><u>Neste momento, e olhando para trás, não estou arrependido. Acho que consegui ter algo que eu gostei e depois não me dediquei mais, porque em termos de serviço, foi-me solicitado mais. E eu tive realmente para corresponder, porque me entregaram chefias. Portanto eu era técnico superior e como tal estava no topo da carreira, mas mesmo assim, as várias direcções que passaram por aquele Instituto, acabaram por me entregar algum tipo de sectores e portanto tive de dirigir pessoas, não é, obrigava-me a ter uma concentração maior, uma disponibilidade de tempo muito maior, e eu tive de ir aos poucos deixando, porque não estava a conseguir conciliar.</u> (D)</p>

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

		Ser responsável por outros pode gerar grande angústia em momentos difíceis	4	D	<p><u>Depois, passamos momentos um pouco difíceis. (D) E ocupando o lugar que ocupava, acabava por... (Entrevistadora) Sofrer e por ver o sofrimento dos outros! (D) Não deve ser fácil gerir uma situação como essa? (Entrevistadora) Não, não é fácil, porque lá está, quando as coisas nos tocam só a nós, nós de uma forma ou de outra conseguimos formatar a nossa cabeça e de algum modo organizamo-nos para que as coisas se possam ultrapassar, com maior ou menor dificuldade. Agora quando temos cento e muitas pessoas a trabalhar connosco e que todas dependem do salário mensal e em que chegamos ao final do mês e estamos aflitos e que não sabemos como lhe vamos dizer que não temos dinheiro, é muito complicado. São momentos que eu não gostava de voltar a passar e compreendo muitas das pessoas que hoje estão nesse tipo de situações e a angústia que isso lhe traz e dos problemas que isso lhe traz. Compreendo perfeitamente. Portanto, isso foram realmente momentos que eu preferia esquecer. Claro que não consigo carregar lá na tecla para apagar, não é! (risos) Mas, pronto foram realmente momentos menores, não muito agradáveis, mas que fazem parte da vida. (D)</u></p>
		Contexto profissional dá grandes lições de vida e é muitas vezes de grande desafio	1 3	F C	<p><u>E que outro tipo de momentos que recorda? (Entrevistadora) A parte profissional, a parte profissional de [...] Era muito interessante. Foi lá que conheci o meu marido. Foi nessa escola que o conheci e portanto éramos dezanove mulheres, [...] e coincide com o sair dos homens do mercado de trabalho, para irem para a guerra colonial. Foi o grande boom das mulheres no emprego, foi a partir de sessenta e três, sessenta e quatro, por aí fora. Portanto, o estar, o convívio, o começar a trabalhar, as vivências que nós todas, aquelas dezassete raparigas, éramos dezassete raparigas e com uma senhora que era da idade da minha mãe. Portanto, eu tinha dezoito, ela tinha trinta e oito. Pronto e</u></p>

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

		Superar desafios é gratificante	3	E	<p><u>portanto éramos assim, foi muito bom! Tive de aprender a conviver com pessoas, o ter responsabilidades, e depois éramos umas irmãs! Éramos umas irmãs! Todas nos ajudávamos. E depois foram os namoros e depois os casamentos e o nascimento dos primeiros filhos, ali, de todas nós. (F)</u></p> <p>[...] <u>Compreendi realmente que a vida é dura. (C)</u></p> <p>Olhando para a sua vida, para aquilo que viveu, quais acha que foram os momentos, mais marcantes na sua vida? Que a marcaram mais? Que mais a influenciaram? (Entrevistadora) Ahhh são muitos. Isso é muito complicado! (risos) (E) <u>Por exemplo, já falámos um pouco do seu trabalho. Foi algo importante? (Entrevistadora) Sim, foi! Muito, muito importante. Lá está, e aprende-se muito com as outras pessoas. [...]</u> (E) <u>A universidade também não prepara talvez, para estas situações? (Entrevistadora) [...] as pessoas recebem-me muito bem. Portanto, é porque consegui alguma coisa. (E)</u></p>
	Acontecimentos Histórico/Sociais	Fenómenos naturais fazem sentir a nossa 'pequenez'	4	B	<p><u>A outra sensação foi um bocado pior. Foi uma sensação de tremor de terra que eu, senti [...]</u> <u>Foram duas sensações diferentes. daquelas coisas que não estão dentro de nós. Que nós não podemos controlar. E foi, e essa foi, uma... quanto ao resto... Quer dizer ... Foi qualquer coisa! Nunca sentiu nada? (B)</u> <u>Já senti, mas foi ligeiro. (Entrevistadora) Ligeiro, pois, mas aquele que eu senti, sinceramente foi uma sensação de impotência total uma pessoa fica mesmo de tal maneira... ainda ontem aconteceu aquilo àquele jornalista da RTP... Com medo, saiu de uma altura, do hotel onde estava, eu não sabia, hoje é que</u></p>

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

					<p>estive a ler, saiu de uma altura de seis metros, com medo... partiu a perna, veja bem. <u>Mas, é uma sensação de tal maneira, é qualquer coisa que eu nunca tinha sentido na minha vida, uma sensação de ... não é, é medo, e impotência. Tudo misturado, dizer assim, a gente pensa assim, eu não sou nada! Sou um zero, não sou nada! E dentro de casa, àquela hora, eram quatro da manhã penso eu, e toda a gente fugiu para a rua, em Lisboa. Não sei se...sentiu-se em todo o país, nessa altura, penso eu. E, foi assim. Foi essa sensação, que qualquer coisa de medonho. Poucos segundos...(B) Mas, que parece que demoram a passar?</u> (Entrevistadora) <u>Parece que é uma eternidade. Temos a sensação que vem tudo para cima de nós, mas, que não vem. Tudo a tremer. É uma sensação indescritível... (B) Também são momentos que depois nos fazem pensar na nossa vida?</u> (Entrevistadora) <u>Sim... quer dizer... (B) Nos fazem questionar um bocadinho? (Entrevistadora) Nos fazem questionar um bocadinho. Que nós não somos nada. É isso. Pronto é só isso. Não vale a pena estarmos a entrar, em grandes, em grandes... tentar resolver grandes coisas, não sei quê mais, porque realmente não somos nada. Quer dizer, às vezes... por vezes não somos nada e por vezes somos alguma coisa. Quer dizer, temos as duas partes. O ser humano, tem coisas muito boas e quem coisas muito más. Tem as duas partes, não é? Por vezes, com um gesto nosso, podemos ajudar muita gente. Com um gesto nosso, podemos prejudicar muita gente, por vezes, não é? Acontece isso, não é! É essa sensação, que devemos ter. É essa sensação que devemos ter, mas é uma sensação nessa altura, de que nós não somos nada, na vida, é mesmo... (B) HaHa... em que a qualquer momento.</u> (Entrevistadora) <u>A qualquer momento... não vale a pena estarmos a dizer que isto, que aquilo e aquilo, tudo desaparece num instante, sem ... com todos os nossos valores, todos os nossos, pronto... desaparece tudo. (B)</u></p>
--	--	--	--	--	---

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

		Fenómenos naturais aumentam solidariedade e importância de todos	1	E	<p><u>Olhe, desejo-lhe muita sorte. E que no fundo, cada pessoa tem, eu acho que somos, todos grãos, pecinhas de uma engrenagem! Mas, que todos, juntos. [...] Como há tanta gente a fazer, já tanta coisa, só que se cada um fizer qualquer coisa, é melhor! (E) É uma situação muito emocionante, penso que para todos os portugueses, mas para quem viveu ali... (Entrevistadora) <u>Sim, muito, muito emocionante! (E)</u></u></p>
		Acontecimentos políticos têm forte influência na vida das pessoas	1 2 2	C F G	<p><u>Ah e estava-me a esquecer um dia felicíssimo da minha vida. Foi o primeiro 1º de Maio em Portugal! Esse para mim, já não falo do dia da revolução, porque no dia 25 de Abril eu estava a trabalhar às seis horas da manhã! [...] Mas, nessa época eu estava em Lisboa e as vivências em Lisboa foram diferentes das vivências no resto do país. Mas, o primeiro 1º de Maio esse sim, foi um dos dias mais felizes da minha vida. Não há palavras para descrever! Era um colorido de gente, uma humanidade, um estamos aqui a fazer o quê, pensávamos todos, estávamos todos ali a fazer coisas maravilhosas e passados estes anos todos, e do jeito que isto hoje está, entristece-me, tenho pena que as coisas estejam assim, um bocado viradas todas para o materialismo, porque quando a revolução foi feita, não foi feita propriamente para isto. Mas, isso são outros departamentos! (risos) São outros departamentos, resta a solidariedade e isso é bom! Isto se não fosse o 25 de Abril e a revolução, estas coisas que estão hoje de pé não existiam. Pronto e isso temos de reconhecer. Estas associações de carácter social, se hoje temos coisas que correram menos bem, temos outras coisas que correram bem e portanto vamos tentar que as que correram bem sejam bem aproveitadas! (F)</u></p> <p><u>Outro momento da minha vida, foi o Maio de 68, em que eu estava em Paris. Aqui, no tempo de Salazar, só se falava uma</u></p>

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

					<p><u>linguagem, que era a dele. E eu chego a Paris, 68 Maio e vejo tudo, os vários partidos uns contra os outros, a defender as suas ideias. (C)</u></p> <p><u>[...] e começou aquela época conturbada, falta de segurança e depois foi o regresso a Portugal [...] e uma situação que a pessoa tem de recomeçar a vida. Recomeçar a vida completamente. (G)</u> <u>E deixando tanta coisa para trás. (Entrevistadora) Deixando tanta coisa para trás! Tínhamos uma vida muito bem estruturada. Devido ao nosso trabalho. Sempre trabalhei, eu e o meu marido. Mas, tínhamos de facto uma vida bem estruturada e que nos dava ... esperança E depois, tivemos ali um sobressalto muito grande. Depois, conseguimos recuperar a vida e conseguimos. É assim. Aquilo que mais me marcou, mais me marcou, houve tanta coisa! Eu digo-lhe tenho dificuldade em seleccionar alguma coisa, porque umas de maneira positiva e outras de maneira negativa, houve muita coisa que me marcou. Basta dizer-lhe que quando se deu o vinte e cinco de Abril, começou-se a falar em opção nacionalidade. Só para lhe dar uma ideia. (G)</u></p>
Papel de Mentor	Aconselhamento	Exercer o papel de conselheiro informal	1 1 2	B D E	<p><u>Acha que assumiu ao longo da sua vida, um bocadinho esse papel de conselheiro? (Entrevistadora) Sim, sim, sim. Eu tinha essa, essa questão, porque, agora que me está a falar nesse assunto ... são aquelas situações em que nós estamos a falar e a conversar e isto e aquilo, e não notamos aquilo que fazemos. Agora e realmente é verdade, eu, as pessoas, ainda há muito pouco tempo, uma pessoa disse-me, ohh senhor diga-me lá, o quê que você faria se não sei quê mais, e eu, olhe você tem de me dizer mais alguma coisa, porque só assim não ... diga-me lá como é que a situação aconteceu e isto e aquilo, ah e tal, isto assim assim, e eu, olhe, tenha calma. Não é assim tão grave, como está a ver, isto</u></p>

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

		Mostrar disponibilidade para os outros, sem julgar	1	G	<p><u>são situações que se ultrapassam, faça com cuidado, vá observando, vá, e realmente é verdade. Eu fui ... e até na minha empresa, moças mais novas do que eu, e que vinham, que às vezes, vinham ter comigo, e elas diziam que eu tinha uma forma de, dar, uma forma de dar, de dar um aconselhamento. Acho que dava uma, uma certa, como é que eu hei-de dizer, uma certa, uma certa positividade aos problemas. Quer dizer, não os levava para a aquela coisa de tudo mau, tudo mau. (B) E os seus próprios colegas de trabalho recorriam à sua ajuda? (Entrevistadora) Sim, sim. É verdade, é verdade. (B)</u></p> <p><u>Olhe, não vou dizer que tive esse papel de conselheiro. Mas, sempre que possível as pessoas acercavam-se de mim e pediam-me determinado tipo de opiniões. Às vezes até determinado tipo de opiniões, um pouco mais reservadas, digamos assim, que eram, não vou dizer íntimas, mas eram respeitantes a aspectos que muitas vezes se não houvesse alguma confiança mútua, julgo que as pessoas se sentiriam inibidas em trazer esse tipo de problemas e eu de uma forma, natural de uma forma ponderada muitas vezes ajudava-os. Ajudava dentro do possível, com conselhos, com sugestões, para que realmente as pessoas se sentissem bem ou pelo menos, se sentissem melhor. (D)₂ ouvíamos as pessoas e eu sempre tive esse ... (D)</u></p> <p><u>Eu...Bem, eu tenho uma preocupação muito grande, não me impor às pessoas e estou sempre com receio de interferir na vida dos outros. Se as pessoas me pedem conselhos, eu ajudo da melhor maneira que eu sei e posso, eu gosto muito. Até digo às vizinhas, eu vivo num prédio, que naquela entrada são nove casas, não estão todas ocupadas, e eu digo que gosto muito de sentir, se as vizinhas precisarem de alguma coisa de mim, se eu</u></p>
--	--	--	---	---	--

Anexo N: Matriz de Análise de Conteúdo (versão simplificada)

		Saber ser confidente e levar os outros a encontrar um sorriso	1	F	<p><u>puder ser útil, pedirem uma opinião, como eu sou a mais velha às vezes pedem-me uma opinião, sobre uma coisa ou outra, mas não gosto de me impor, até porque... mesmo com os próprios filhos, acho que eles tem de trilhar a sua própria vida. E eles sabem e nós dizemos muitas vezes, vocês sabem onde é que nós estamos, se vocês precisarem, e temos feitos, por vezes com algumas dificuldades. Mas tive a grata, o grande gosto de uma vez ouvir a minha filha a dizer, a falar com uma pessoas, dizer que não tinha sido criada rica, mas que nunca lhe faltou o que ela precisou. Por conseguinte e isso para mim satisfez-me bastante! E que, e procuro ajudar e colaborar inclusivamente com os netos. (G) [...]</u></p> <p><u>Gosta de ajudar se for solicitada. (Entrevistadora) Se for solicitada, gosto de ajudar. [...]</u> Agora, eu estar-me... não gosto, porque as pessoas às vezes são ciosas da sua própria independência e não gostam de interferências. (G)</p> <p><u>Quer dizer, conselhos a gente dá sempre, não é! Essencialmente aos filhos! Aos filhos, ao neto, que é sempre a grande preocupação! Sim, há uma coisa que eu tenho muito boa e isso, eu sei! Sou muito boa confidente! E há uma coisa que eu tenho por sagrada! É saber guardar um segredo! Portanto as pessoas sabem que por isso, podem contar comigo! (F)</u></p> <p><u>Não, não gosto de ser, não gosto de dar conselhos, nem de ser conselheiro. Gosto do dialogar. E conversar, de aprender com os outros, de compreender a vida dos outros, que eles compreendam a minha. (C)</u> Estávamos então a falar do tal papel de conselheiro, não gosta da palavra ... (Entrevistadora) Ahhh.. (C) Mas, pediam-lhe conselhos ou não era habitual? (Entrevistadora) Pediam. Mas eu, ou dava como exemplo a minha própria vida ou com, ... gostei de viver a vida, e não muito à base de princípios. (C)</p>
		Não gostar de ser conselheiro	1	C	

B	Conhecimento Factual da Pragmática da Vida
<p>Elevada (6,7)</p>	<p>E o António o que é que ele fez? E se ele se dedicasse ao quintal e ao jardim? É uma hipótese que aqui não diz, mas pode ter acontecido (...) pronto ter uma vida calma e serena. O quê que mais pode ter acontecido? Não sei. Vejo aí tantos casos, em que as pessoas passam os dias nos cafés ... Pode ter outra situação. Pode ser chauffer particular dos netos. Pode levar os netos à escola. Ou pode fazer o mesmo que eu fiz. Portanto pode estar numa Universidade Sénior, ou pode estar associado a um grupo desportivo ... só que aqui não diz, não é! ... ou até pensar, pera lá, ainda estou a tempo de mudar! Pode tomar este rasgo.</p>
<p>Média (3-5)</p>	<p>Mas, também eu estou convencido que um indivíduo sente vontade de continuar a laborar vai à procura de qualquer coisa. Vai à procura de qualquer coisa. Mas, também pode ter tentado e pode não ter conseguido e depois ter desistido e ter ficado, eh pá, não vale a pena. Já ninguém me quer, porque já estou velho, não sei quê. Eh pá, eu já não vou. Já não vale a pena. Pode ter acontecido isso.</p> <p>Pela cabeça do António, de certeza absoluta que passa muita coisa. Passa uma coisa que ele, ou se arrepende, ou se arrependeu do que fez nos últimos quatro anos, não ter feito nada e até é capaz de sugerir ao colega que lhe dê um bocadinho de trabalho (...) isto pela parte positiva. Pela parte negativa, pode dizer, assim, pois, mas eu não me interessa fazer nada. Não quero patrões, não quero ter nada, quero ser dono disto tudo, quero ser dono de mim próprio, e continuar a fazer o que estou a fazer. Isto dão duas situações que pode acontecer.</p> <p>Pode ter tido problemas financeiros.</p> <p>O António pode ficar contente de rever o amigo. (...) Porque se eram amigos, se eram colegas e amigos, gostou de o rever.</p> <p>Vai-se lembrar da vida activa, vai-se lembrar daquilo que fez, daquilo que não fez, vai-se lembrar das reprimendas que houve (...) Vai ficar todo contente, porque encontrou talvez a actual mulher com que está casado.</p> <p>(...) devem ter rememoriado diversas coisas, diversas pessoas, devem ter feitos perguntas um ao outro (...)</p>

Anexo O: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito B

	(...) tudo isso é rememoriado e vivido com uma certa alegria, um reviver, um renascer, um voltar atrás e reviver o que se terá passado, não é?
Baixa (1,2)	
Apreciação Global do Critério	<p>O protocolo inclui uma ampla variedade de temas envolvendo o personagem principal, como família, profissão e oportunidades ocupacionais.</p> <p>Destaca alguns dos sentimentos subjacentes à revisão de vida, feita pelo personagem principal, destacando quer aspectos positivos quer aspectos negativos e indicado cenários (hipóteses) possíveis, indicando claramente que o texto deixa espaço para a definição destas hipóteses (“E o António o que é que ele fez? “). Para a definição dos cenários, recorre a experiências pessoais e familiares.</p> <p>Inclui eventos específicos relacionados com a idade.</p> <p>Cotação: 6</p>

B	Conhecimento Processual sobre Problemas da Vida
Elevada (6,7)	
Média (3-5)	<p>Porquê que ele não voltou a trabalhar? ... há muitas razões possíveis! Há algumas razões, não é muitas. Pode ser aquela que já disse, que foi, não estou para aturar mais patrões, mais encarregados, mais isto, mais aquilo. Ponto um, pode ser essa, pode ser essa a hipótese... Não voltou a trabalhar porque tem outra coisa importante para ele, não é? E porque se convenceu que com aquela idade, já não era capaz de, ... o receio de encontrar pessoas, que já não estava habituado, ou outras pessoas, e com aquela idade, já não ter paciência para um certo número de coisas, que pudessem acontecer. Um mundo novo, que de um ponto de vista profissional, teve medo de encontrar um mundo novo, de um ponto de vista profissional e portanto não ... ir para aí...não ir para aí. A razão ser essa. Eh pá, eu ir para emprego com esta idade e depois como é que é? Os outros mais novos do que eu, eu ter de ... o que os mais novos dizem e não sei que mais.</p> <p>Nós tomamos as decisões com os dados que temos.</p>
Baixa (1,2)	

Anexo O: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito B

<p>Apreciação Global do Critério</p>	<p>Faz uma análise da relação custo-benefício, quanto à possível revisão de vida feita pelo personagem principal.</p> <p>Cotação: 5</p>

B	Compreensão dos Contextos de Vida
<p>Elevada (6,7)</p>	<p>(...) a vida é um desenrolar de acontecimentos que fazem parte já da própria vida e portanto, não podem ficar separados, não é?</p>
<p>Média (3-5)</p>	<p>(...) Para se ter, para se ter uma ideia, para se ter uma ideia melhor do quê que ele poderá pensar, no reencontro, teria de saber mais alguma coisa. Para mim, uma coisa que é importante, que seria fundamental é saber os anos que ele trabalhou na fábrica. Dois ou três anos seria pouco. Vinte, é diferente. São situações diferentes.</p> <p>É saber, aqui diz que a fábrica é, ... reduziu o número de trabalhadores. Isto quer dizer, que há aqui uma quebra de trabalho, há problemas para resolver, enfim, não sabemos se este, se esta situação de ter ido embora porque, havia falta de trabalho. Se o terá apanhado numa situação difícil ou não. (...) Pode ter tido problemas económicos, embora a idade, já é uma idade, que... enfim, já tem os filhos, os filhos já estão ou não, depende não é, pois, em princípio já deve ter os filhos, portanto arranjados.</p>
<p>Baixa (1,2)</p>	
<p>Apreciação Global do Critério</p>	<p>Reconhece a importância dos contextos de vida na definição dos percursos individuais, delineado cenários. Assume que os eventos não devem ser considerados isoladamente, embora não aprofunde a ideia. A nível dos relacionamentos da personagem principal, menciona os filhos. Comenta a influência dos contextos profissionais. Centra-se nos aspectos biográficos (ex. o impacto de uma situação de reforma antecipada).</p> <p>Cotação: 5</p>

B	Relativismo de Valores e de Prioridades
Elevada (6,7)	
Média (3-5)	<p>Porquê que ele não voltou a trabalhar? ... Há muitas razões possíveis! (...) Haverá outras haverá. Não voltou a trabalhar porque tem outra coisa importante para ele.</p> <p>... o amigo foi trabalhar, mas foi trabalhar por conta própria, o que quer dizer que amealhou algum dinheirito ... um indivíduo cujo espírito naturalmente não se cansou, foi perseverante e conseguiu levar a sua avante. O indivíduo que não queria estar parado, que não queria estar parado e então avançou. Não se importou da idade que tinha, podia ser a minha idade, avançou e continuou a sua vida, e continuou a viver a vida que queria.</p> <p>Porque a gente não sabe o que se passa com o António. Se o António era um operário normal, não fazia mais, nem fazia menos. Era aquilo, fazia o trabalho que lhe mandavam e ia para casa (...) Sempre assim, rectilíneo, não é. O outro não. Já fazia algumas coisitas por fora, e pensava, ah um dia, que isto possa acontecer eu vou continuar a fazer os meus trabalhitos por fora.</p> <p>O que ele sabia, sabia o que não sabia, não sabia. E o outro não! O outro continuou sempre a aprender conhecimentos e a transmiti-los também.</p> <p>(...) tenho contactos com muita gente, com muitas famílias, de diversas maneiras e vejo que às vezes, há um, digo no caso de marido e mulher, há que vai à frente e outro que deixa-se estar ... a olhar, a ver, a ver o outro avançar.</p> <p>E também, há aqueles que está tudo bem, tudo bem e fica-se assim e pronto. São felizes à maneira deles.</p> <p>Depende da maneira de ser de cada um.</p> <p>Uma pessoa tem uma maneira de ver e a outra tem outra maneira de ver.</p> <p>O normal é serem pessoas diferentes.</p>
Baixa (1,2)	
Análise Global do	Neste critério, o sujeito mostra alguma capacidade de separar os seus valores, preferências e experiências daqueles apresentados pela personagem

Anexo O: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito B

Critério	<p>principal. Diferencia as personalidades das personagens do texto, indicando esse factor como relevante na definição dos percursos. Recorre à sua experiência pessoal.</p> <p>Cotação: 5</p>
----------	---

B	Conhecimento sobre a Imprevisibilidade da Vida
Elevada (6,7)	
Média (3-5)	<p>(...) ainda está a tempo de tentar uma nova ocupação.</p> <p>Temos essas hipótese, não é?</p> <p>... ou até pensar, pera lá, ainda estou a tempo de mudar! Pode tomar este rasgo.</p> <p>Normalmente, a rever a vida, é pensar, será que eu podia ter feito outra coisa melhor? (...) Podia ter tido outras opções. E não as tomou, não é. Isto também é fácil. Depois de passarmos pelas situações é muito fácil. (...) Os conhecimentos adquiridos ajudam a resolver muitas situações. Nós tomamos decisões com os dado que temos.</p>
Baixa (1,2)	
Apreciação Global do Critério	<p>O sujeito aborda a possibilidade da revisão das decisões. A tomada de decisão, não sendo livre de incerteza, é feita com as informações disponíveis, que no futuro, até poderão ser outras ou mais completas. Por diversas ocasiões, no seu discurso tem a oportunidade de sugerir diversos cenários, não definindo de modo rígido ou dogmático, aquele que será o percurso do percurso principal. Em diversas partes do seu discurso, as suas palavras, deixam ainda transparecer a necessidade de informações adicionais.</p> <p>Cotação Global: 5</p>

Anexo O: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito B

Apreciação Global	Cotação Global
<p>O protocolo inclui uma ampla variedade de temas envolvendo o personagem principal. A questão das emoções e dos sentimentos é explorada.</p> <p>O problema é claramente identificado e encarado em diferentes perspectivas. Diferentes cenários são traçados.</p> <p>Tem em conta diferentes contextos de vida e os objectivos individuais.</p> <p>Revela capacidade de descentração.</p> <p>Mostra que necessita de mais informação do que a que se encontra explícita.</p>	5

C	Conhecimento Factual da Pragmática da Vida
Elevada (6,7)	
Média (3-5)	<p>Talvez problemas da vida, problemas de família, de educação, de instrução.</p> <p>A família, a educação, talvez da pouca assistência que deu aos filhos, ou à mulher, por causa do trabalho. O trabalho de fábrica é terrível. E então, fábricas que fecham, isso é outro problema social, dos nossos dias.</p> <p>Na revisão de vida vai, vem sempre coisas positivas e negativas. Problemas de juros, de bancos, de ter de pagar a renda de casa, de não comprar isto ou aquilo aos filhos.</p> <p>O António é capaz de, se ele for sensível à revisão de vida, é capaz de, continuando a dizer, eu sou feliz, mas pode deixar-se influenciar.</p> <p>O António pode ser feliz na sua escolha. Tem a sua reforma, o seu dinheirinho.</p> <p>Concerteza vão falar dos bons momentos. Estão num ambiente de fábrica, passam-se muitos bons momentos, há uma solidariedade. Portanto, os sofrimentos e que às vezes até podem deixar marcas muito positivas. E outros momentos, os fins-de-semana, ansiosos pelas férias.... O salário, o dinheiro que precisavam e não tinham para ajudar a pagar a casa e ajudar os filhos. Esses bons momentos, passam sempre, isso é fundamental, é a convivência.</p> <p>Ele pode sentir-se com certos problemas, mas pode depois dar muito à sociedade.</p> <p>Podem ser os dois felizes! Um optou por, trabalhei muito, dei muito ao patrão e depois pensou, agora, vou fazer o que quero, comer, dormir descansado! Nada mais de actividade! E ele pode encontrar o seu caminho de felicidade. E o outro também, porque pensa que continuando outra vida, a nível, estabelecendo-se por conta própria pode, descobrir muitas coisas e pode ajudá-lo e ele ajudar os outros! Ou seja, encontra uma grande riqueza de vida que pode transmitir aos outros! Enquanto o outro que optou, por deixem-me tranquilo, isola-se, fecha-se e deixa de encontrar o mundo activo, e isso pode ser negativo. Embora e conscientemente ele não pense.</p>

Anexo P: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito C

Baixa (1,2)	
Apreciação Global do Critério	<p>A análise abrange diversos tópicos, nomeadamente a família (casamento, filhos), profissão e questões financeiras. Aborda sumariamente a questão social do fecho de fábricas. A nível da revisão de vida, destaca-se o sentimento “felicidade” ponderando-se contudo a possibilidade deste contacto abrir caminho a uma mudança de planos.</p> <p>Cotação: 5</p>

C	Conhecimento Processual sobre Problemas da Vida
Elevada (6,7)	
Média (3-5)	<p>Um optou por, trabalhei muito, dei muito ao patrão e depois pensou, agora, vou fazer o que quero, comer, dormir descansado! Nada mais de actividade! E ele pode encontrar o seu caminho de felicidade. E o outro também, porque pensa que continuando outra vida, a nível, estabelecendo-se por conta própria pode, descobrir muitas coisas e pode ajudá-lo e ele ajudar os outros! Ou seja, encontra uma grande riqueza de vida que pode transmitir aos outros! Enquanto o outro que optou, por deixem-me tranquilo, isola-se, fecha-se e deixa de encontrar o mundo activo, e isso pode ser negativo. Embora e conscientemente ele não pense.</p>
Baixa (1,2)	
Apreciação Global do Critério	<p>Discussão das opções tomadas e das razões subjacentes às mesmas.</p> <p>Cotação: 4</p>

C	Compreensão dos Contextos de Vida
----------	--

Anexo P: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito C

Elevada (6-7)	
Média (3-5)	<p>Vejo o António mais agarrado aos princípios do passado.</p> <p>Recordo-me na minha aldeia, as pessoas trabalhavam até à hora da morte. Morriam, e então ainda ontem andou a trabalhar.</p> <p>E hoje o problema dos lares é que as pessoas passam todo o dia sentadas.</p> <p>Exacto, precisamos de mais informações! Por exemplo, da infância dele, da vida de criança. Por exemplo, eu gosto de lutar porque vivi e vi o meu pai e a minha mãe, sempre a lutarem. E depois fui para o estrangeiro e via as pessoas a lutarem. E as pessoas que lutam conseguem vencer!</p>
Baixa (1,2)	
Apreciação Global do Critério	<p>Refere a questão temporal (“Vejo o António mais agarrado aos princípios de passado”), e espacial (“Recordo-me na minha aldeia, as pessoas trabalhavam até à hora da morte. Morriam, e então ainda ontem andou a trabalhar”) mostrando que a velhice também se tem vivido de forma diferente, no tempo e no espaço. Para além dos contextos cultural e histórico, centra-se igualmente nos aspectos biográficos.</p> <p>Cotação: 4+</p>

C	Relativismo de Valores e de Prioridades
Elevada (6,7)	<p>Todos somos diferentes. É por isso que não se pode falar, ah de felicidade, generalizar! Cada um tem de construir o seu mundo de felicidade.</p> <p>Cada um pode ser feliz à sua maneira. Podem ser os dois felizes.</p>
Média (3-5)	<p>Portanto eu tenho impressão que vai haver aí, duas sensibilidades! Uma sensibilidade que é activa, encontra prazer na actividade, no trabalho e outro que pensa, trabalhei tanto, agora..</p>

Anexo P: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito C

	O outro foi trabalhar, sei lá, porque talvez gostasse, fosse poupado, gostava de ter a sua continha e ver o dinheiro a crescer, problemas familiares, a nível financeiro, nos dias de hoje, pode ser, porque os filhos precisam, pode haver necessidades...
Baixa (1,2)	
Análise Global do Critério	Diferencia as personalidades e objectivos dos dois intervenientes na história. Reflecte sobre o conceito de felicidade. Cotação: 5+

C	Conhecimento sobre a Imprevisibilidade da Vida
Elevada (6,7)	
Média (3-5)	(refere-se ao António) (...) mas pode deixar-se influenciar. (refere-se ao amigo) Pois, então afinal ando na luta todo o dia e não vou dar um passeio, não me dedico nada e pode deixar-se influenciar! Exacto, precisamos de mais informações! Por exemplo, da infância dele, da vida de criança.
Baixa (1,2)	
Apreciação Global do Critério	O sujeito considera que as pessoas devem levar em consideração o risco de não estarem a fazer a melhor opção e nesse sentido, poderem fazer uma reavaliação das decisões. São pedidas informações adicionais. Cotação: 5

Apreciação Global	Cotação Global
A análise abrange diversos tópicos de discussão. O sujeito complementa os seus comentários, como relato de situações vividas por si. Ainda assim, mostra capacidade de descentração. As respostas são centradas nas suas personagens e encaradas como relativas. Recorre à sua experiência da vida. Mostra que necessita de mais informação do que a que se encontra explícita.	5

D	Conhecimento Factual da Pragmática da Vida
Elevada (6,7)	<p>É prosseguir a vida que já tem levado até aí e esperar que a morte os procure tarde.</p> <p>Enfrentou sempre as suas guerrinhas internas, o querer, o não querer, o que é que eu faço, o que é que eu não faço?</p> <p>Julgo que feliz é um pouco forte. (...) A felicidade é uma utopia. (...) Todos nós a buscamos, todos procuramos mas, eu acho que ninguém consegue alcança-la, porque quando se tem a noção que se alcançou ou se está próximo, acontece isto ou aquilo, que acaba por estragar a felicidade. Acho que a pessoa tem e consegue viver, sempre nesta busca, nesta procura. Terá momentos, na vida em que estará mais próximo, sem dúvida. E então, quando tudo corre bem, a pessoa parece que está nesse estádio. Mas de repente, ela vai-se aperceber, porque a vida também lhe vai demonstrar que aquilo não é afinal tão cor-de-rosa.</p> <p>Feliz, sim, dentro de determinados limites.</p>
Média (3-5)	<p>Nesta situação, o António pensou, ele deve ter tido aquele sentimento, que também pode ser bom. É mau, mas também pode ser bom, que é a inveja. Porquê? Porque ele percebeu que o amigo tinha conseguido dar a volta, tinha conseguido transformar a sua vida, em algo que o ocupou e que lhe trouxe benefícios, mesmo materiais. Poderá ser, como poderá não ser, mas em princípio e de acordo com aquilo que se pode deduzir desta história, o amigo estaria numa situação financeira mais ou menos boa.</p> <p>(voluntariado) Em que não é visível. Em que faz as pessoas sentirem-se bem, consigo próprias, vêem que estão a produzir algo que não se vê, mas que tem noção e que a pessoa chega à noite e diz, olhe efectivamente eu hoje fiz isto e aquilo. Estou satisfeito ou não estou satisfeito, com aquilo que fiz. Mas, é uma situação comum a quem trabalha, numa outra área que não seja o voluntariado.</p> <p>Trabalhou, olha para trás, para aquilo que trabalhou, provavelmente terá uma situação económica que permite manter uma vidinha aceitável, superior à que muita gente tem e conforma-se.</p> <p>Sim, necessariamente não se lembra só desta situação. Lembra-se das vivências que tiveram. Portanto, se eles eram colegas concerteza que tiveram coisas boas e coisas más. Tiveram momentos altos e tiveram momentos baixos como toda a gente e isso, possivelmente num encontro</p>

Anexo Q: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito D

	<p>como este, vem necessariamente.</p> <p>Aquelas pessoas que de alguma forma, directa ou indirectamente contactaram com ele, portanto nesta fábrica, eles tiveram superiores hierárquicos, tiveram donos da fábrica, proprietários, portanto tiveram gerentes, tiveram gente que de algum modo estando num nível superior, tiveram necessariamente de contactar com eles de perto ou de longe, directa ou indirectamente. E eles que necessariamente que eles se vão lembrar deles. Muitas vezes até por aspectos se calhar menores, mas que lhe traz à memória essas figuras.</p> <p>(sentimentos). Todos. Todos. Angústias, amizade, fraternidade, criação de laços. Nós olhamos para determinadas pessoas e sentimo-las como pertencentes à nossa família. Ódios, também há ódios às vezes, que se desenvolvem, por coisas às vezes menores e enfim, eu acho que todo o tipo de sentimentos são recordados em determinados momentos. Porque duas pessoas que trabalharam lado a lado, há sempre momentos que os fazem vibrar de uma forma positiva ou negativa e que mais tarde ou mais cedo isso se vem repercutir na vivência que eles ao falarem, vão-se lembrar.</p>
Baixa (1,2)	
Apreciação Global do Critério	<p>O sujeito faz uma análise do problema do personagem principal, abordando temas diversos, como a profissão e a família. Mas, centra-se igualmente no outro personagem.</p> <p>Neste protocolo, o sujeito destaca os sentimentos que poderiam estar subjacentes à revisão de vida, feita pelo personagem principal, deixando no entanto em aberto diversos cenários, uma vez que refere que a informação do dilema não suficiente para perceber com clareza a reacção do personagem principal a este encontro.</p> <p>Debate o conceito de felicidade, como procura constante. Refere a finitude humana.</p> <p>Cotação: 5</p>

D	Conhecimento Processual sobre Problemas da Vida
Elevada (6-7)	
Média (3-5)	<p>É normal que ele se questione. Mas, depois também pensa assim, eh pá, que chatice, agora estar outra vez, começar uma coisa de novo, e o que é que eu vou fazer? Isso acaba por o inibir. Porque uma coisa é realmente a pessoa já estar instalada e começar a tirar proveitos, a outra é ter que semear e esperar que o grão germine e vê-lo crescer. Essa situação é</p>

Anexo Q: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito D

	sempre mais difícil, sobretudo se uma pessoa não tem aquela capacidade de esperar. Quer ver logo resultados e nós somos assim, não temos às vezes, aquela ponderação necessária, que o tempo, que só o tempo é que traz, para que as coisas possam realmente dar frutos.
Baixa (1,2)	
Apreciação Global do Critério	Faz uma análise da relação custo-benefício, quanto à possível revisão de vida feita pelo personagem principal. Reflete sobre a necessidade de ponderar antes de decidir questões importantes. Cotação: 4

D	Compreensão dos Contextos de Vida
Elevada (6-7)	
Média (3-5)	<p>Acho que para podermos formular melhor um juízo do António e do amigo, era necessário... Por exemplo, sobre o António e sobre o amigo, à partida, qual era o tipo de rendimento que teriam.</p> <p>O outro que se lançou, não só as razões que eu digo naturais, o tal lutador, o tipo de pessoa que nunca baixa os braços, poderia também, por essa situação económica, ser empurrado para fazer algo para ir buscar, para ter mais um complemento, que realmente a parte só da aposentação, poderia não lhe chegar, não lhe chegar para aquilo que ele queria.</p> <p>(decisão própria, mas influenciada pelas circunstâncias de vida) Não se consegue dissociar uma coisa da outra.</p> <p>Embora aqui não diga claramente, e se refira a, saiu da fábrica na mesma altura e circunstâncias. Portanto, podemos ser levados a concluir que até eram colegas e tinham o mesmo tipo de benefícios, o mesmo tipo de remunerações, mas eventualmente, isto é o que nós, deduzimos daqui, mas poderá realmente não ter sido assim. Para que, este conjunto de circunstâncias, poderá ser em termos de idade, poderá ser em termos relativos, mas, não em termos económicos.</p>

Anexo Q: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito D

Baixa (1,2)	
Apreciação Global do Critério	<p>Relativamente a este critério, são indicados os aspectos biográficos, deixando de fora do protocolo, os contextos culturais e históricos e os contextos relacionados com a idade. Refere a necessidade de ter mais informação sobre a situação dos personagens.</p> <p>Defende que as decisões individuais, dependem também do contexto de vida.</p> <p>Cotação: 4</p>

D	Relativismo de Valores e de Prioridades
Elevada (6,7)	
Média (3-5)	<p>Mas, quando nós vimos, uma situação e quando temos uma cabeça dizemos, não, eu não vou partir para essa situação, porque posso estar sem querer a, eu já tenho e posso estar a impedir que alguém que precise mais do que eu não tenha. Então, retraí-se. Ora nessa circunstância e o António podia estar nessa situação, envereda por uma situação próxima daquela que eu tenho. (...) Um voluntariado.</p> <p>Só uma pessoa lutadora é que pode chegar a uma situação destas como o amigo do António.</p> <p>O António pertence a um grupo de pessoas que talvez se satisfaçam com menos, que estejam mais conformadas com as situações, daí o ter aceite a situações, o ter pensado, já trabalhei, agora já não vou trabalhar mais! Não preciso ou não quero ou vou acomodar-me, etc, etc. O amigo não! O amigo é daquele tipo de pessoas que é um pouco incompreendido, é um pouco insatisfeito, é mais ambicioso sem dúvida. E como tal, são as pessoas que eu costumo classificar como lutadores. Só uma pessoa lutadora é que pode chegar a uma situação destas como o amigo do António.</p> <p>(O António) (...) e que se calhar estar com os amigos, ler o jornal, dar uma volta, jogar um jogo qualquer, de damas ou de carta, ir tomar um copo, o tempo vai-se passando.</p> <p>Vai avaliar de uma forma, lá está, o António tem uma maneira de estar na vida, totalmente diferente do amigo.</p>
Baixa	

Anexo Q: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito D

(1,2)	
Análise Global do Critério	<p>O sujeito revela capacidade de descentração. Avalia a situação de acordo com o que considera ser o ponto de vista do personagem, diferenciando claramente as duas personagens do dilema, as suas personalidades, formas de agir e objectivos.</p> <p>Considera diversos cenários consoante a personalidade do personagem principal, mais activo ou mais conformista.</p> <p>Cotação: 5</p>

D	Conhecimento sobre a Imprevisibilidade da Vida
Elevada (6,7)	<p>(...) Não é! Porque realmente no momento em que estamos para o resolver, se calhar temos determinadas limitações, como toda a gente. E aquela ideia, aquela maneira que os nos parece ser a mais correcta de pegar nas coisas, nem nos dá capacidade para pensar em mais nada! Olhamos para aquilo e vai ser mesmo assim e assim. Passado algum tempo, nós ponderamos, já não temos aquela pressão, conseguimos avaliar melhor as coisas e dizemos, eh pá, realmente devia ter feito isto daquela ou daquela maneira.</p> <p>Ouçá, resolver sempre! E de uma forma melhor ou pior! E muitas vezes, quando ele está resolvido de uma determinada maneira, nós ainda dizemos, eh, se eu pudesse agora voltar atrás, não fazia nada assim.</p>
Média (3-5)	<p>Há sempre, há sempre (outras hipóteses)! É preciso a pessoa querer e a pessoa ter cabeça e realmente aceitar algum tipo de desafios. A vida muitas vezes, não dá tudo, mas dá grande parte das coisas.</p> <p>Pode ter aceite outros desafios. À partida aqui não vem explícito mas pode. Eu estou a pensar por mim.</p> <p>(voluntariado) Esta é outra opção que nós não temos elementos aqui no texto que nos possam levar a concluir. (...) Vários cenários. (a história) deixa-nos espaço, para criarmos para imaginarmos os diversos cenários.</p>
Baixa (1,2)	
Apreciação Global do	O sujeito tem em consideração que as pessoas devem fazer escolhas, ainda que as tenham que alterar. Pode não se ter todas as necessárias

Anexo Q: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito D

Critério	informações, no momento, mas isso não deve impedir a acção (“Ouça, resolver sempre!”). O sujeito considera que deve assumir-se o risco da decisão, ainda que mais tarde, novos elementos venham a mostrar que não se tratou da decisão mais adequada (“Passado algum tempo, nós ponderamos, já não temos aquela pressão, conseguimos avaliar melhor as coisas e dizemos, eh pá, realmente devia ter feito isto daquela ou daquela maneira”). Discute a incerteza dos planos e aborda a possibilidade da revisão das decisões. Cotação: 5
-----------------	--

Apreciação Global	Cotação Global
O protocolo inclui uma ampla variedade de temas envolvendo o personagem principal e analisados com profundidade. O problema é claramente identificado e encarado em diferentes perspectivas, considerando diferentes cenários. Tem em conta diferentes contextos de vida e os objectivos individuais. Revela capacidade de descentração. Mostra que necessita de mais informação do que a que se encontra explícita.	4+

E	Conhecimento Factual da Pragmática da Vida
Elevada (6,7)	
Média (3-5)	<p>Eu acho que sim! Que é capaz de se arrepender ou ter pena de não ter tido, a mesma, ou outra ideia.</p> <p>Eu acho que sim (vai ficar arrependida). Acho que sim. Vai ficar com aquele sentimento que é muito feio.</p> <p>Mas onde é que eu estava com a cabeça, ainda no outro dia, me dizia uma amiga, mas onde é que eu estava com a cabeça, quando fiquei em casa quando comecei a ter os filhos. Tirou a licenciatura e não foi exercer. Ela é um pouquinho mais velha do que eu. Mas, e o marido: era outro tempo! Qual outro tempo! Tenho tantas colegas, e é verdade, com a mesma idade que deram as suas aulas, trabalharam aqui e além e ela optou por ficar. Quer dizer, optou por ficar e hoje arrepende-se. Arrepende-se e olhando para ela, ela até é o exemplo de uma pessoa que não é uma micas. Percebe? Tem uma vida intelectual, ela lê, ela é uma pessoa interessada. Não é uma pessoa paradinha no tempo. Nada! Mas, ela não está satisfeita.</p> <p>Sim, problemas e momentos de muita tensão</p> <p>Sim e ao lembrar-se dos problemas ficará muito feliz por não os ter (risos) e dos outros, a pessoa tem saudades. Não é saudades! Quer dizer, lembro! Aconteceu foi bom.</p> <p>É capaz de estar a lamentar-se! (risos). A ver a novela. Eu acho que a pessoa que faz isso, mas que no fundo não é a opção pronto, estamos a partir do princípio que ela se arrepende. Ao arrepender-se da decisão ela vai ter sempre esse problema com ela. Vai ter sempre quase que uma revolta. Quer dizer, eu fui fraca, eu fui menos persistente, eu não fui capaz, quer dizer, isso não é bom para a pessoa. A pessoa tem de estar bem consigo própria e o estar bem consigo própria é tomar as decisões e ter, estar convicta de que a tomou certa. Não ter dúvidas. A partir do momento em que pusemos a ideia que ela ia manifestar um bocado inveja da colega, ela à partida vai ter problemas consigo própria.</p> <p>Há sempre a hipótese dela estar feliz da vida! E ser isso que ela quer. Também conheço casos desses.</p> <p>Mas, também é importante que a pessoa se ocupe, não é só o comprar, ou o vender. Mas, é interessante e eu acho que a senhora que fez essa opção,</p>

Anexo R: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito E

	<p>é que está certa. Porque a pessoa não ter um objectivo, não ter uma meta, é muito mau, é muito mau!</p> <p>(A Ana recorda-se de) Coisas que uma pessoa que trabalhou sempre, aquela, há uma certa cumplicidade entre as pessoas que trabalham, as colegas, até uma cumplicidade como há nos homens.</p> <p>Começam a fazer e a refazer a mesma coisa, porque já não tem mais que fazer. Ah em casa temos sempre que fazer! É verdade, mas chega ao ponto que é uma repetição, sistemática e isso, pronto. Eu tenho casos de familiares que enveredaram por aí, e não resulta. A pessoa mais tarde ou mais cedo, fica amarga. Arrepende-se.</p>
Baixa (1,2)	
<p>Apreciação Global do Critério</p>	<p>O protocolo aborda uma diversidade de temas, com alguma profundidade, nomeadamente a família e a profissão. Discute as emoções e sentimentos da personagem principal, equacionando diversos cenários. Recorre às suas próprias experiências para justificar os seus comentários e os cenários que considera.</p> <p>Cotação: 5</p>

E	Conhecimento Processual sobre Problemas da Vida
Elevada (6,7)	
Média (3-5)	<p>A pessoa mais tarde ou mais cedo, fica amarga. Arrepende-se.</p> <p>Porque a pessoa não ter um objectivo, não ter uma meta, não ter, é muito mau, é muito mau!</p> <p>Eu acho que sim, embora não seja só a decisão de ir para o mercado de trabalho, não é a única! Há pessoas que se ocupam e eu vejo aí, senhoras que fazem, eu gostava, também de ter a minha vida preenchida, e não estou à espera de ter outro trabalho. Quer dizer, o ser útil, o ver que a pessoa, pronto o chegar à noite e pensar assim, olha este dia foi compensador. Pronto, eu isso acho que é essencial.</p> <p>O objectivo de vida, nunca gostou de, ou enquanto trabalhou, trabalhou, mas, já nem vou por a hipótese de não ter gostado do trabalho! Trabalhou,</p>

Anexo R: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito E

	trabalhou está trabalhado. Agora está reformada, está reformada! Eu conheço pessoas que estão perfeitamente bem com a sua condição! Claro, também há!
Baixa (1,2)	
Apreciação Global do Critério	<p>O protocolo apresenta uma análise sobre a possibilidade de mudança (“Arrepende-se”). Demonstra preocupação com as decisões, mas também com as suas consequências (“... o ser útil”). Considera a importância de se definir as metas e objetivos.</p> <p>Cotação: 4</p>

E	Compreensão dos Contextos de Vida
Elevada (6,7)	
Média (3-5)	<p>Pronto, isto em Portugal, agora estas ocupações pós-laborais estão muito, vá lá, na moda, pronto. Mas, no Brasil, isso era normal as pessoas fazerem. (Aqui) é o não fazer nada, é o ficar por ali também, quer dizer. E depois cá está, é uma inércia. Mas está a perder-se.</p> <p>Sim, acho que é importante saber a ancoragem destas pessoas! Porque o facto de uma ter, ahh, é porque também à volta dela teve condições para o fazer. Não só monetárias. Quer dizer, pronto, porque às vezes se é casada o marido pode não, apoiar, se não é casada a família também não apoia. Quer dizer, saber como é que era o agregado também ajudava! ... Vai (influenciar), muito! Imenso!</p> <p>Não é só a personalidade das pessoas. É também o que nos rodeia. Deixou passar o momento, ou não teve quem a incentivasse. Ou sentiu que por vezes as pessoas também deitam abaixo quando a pessoa diz qualquer coisa, ah ah, vai fazer isso para quê? Qual é o interesse?</p> <p>Outra coisa que é muito bom, é ter uma reforma que nos permite fazer essas coisas, porque no fundo, as pessoas que tem aquelas reformas assim (faz o gesto com os dedos: pequeninas) é muito complicado! Isso é que, é não há volta a dar mas, é impressionante.</p> <p>Mas, também para compor a reforma dela (madrasta), para que ela pudesse ter um bocadinho mais de conforto monetário, para poder prover às necessidades. Nem sempre se fazem as coisas só porque se quer ocupar!</p>

Anexo R: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito E

	<p>É muito importante. O que nos rodeia é essencial. Quer dizer, uma pessoa, um casal de reformados, num andar no meio de Lisboa, deve de ser, e eu tenho um exemplo disso. Tenho um irmão, com a minha cunhada, e eles estão numa ilha! Quer dizer, é uma ilha. Não convivem muito, não, os amigos também começam a ficar com a mesma idade, com os mesmos problemas de deslocação, etc. os filhos claro que vão, mas os filhos tem a sua vida. Cada vez mais. Cada vez mais estão longe! E depois é muito complicado. E a pessoa torna-se amarga. E quase que, que, aquilo não é vida! Eu para mim, aquilo não é vida! É assim, uma coisa que não me agrada. Isso é menos frequente numa terra mais pequena. É muito menos frequente. Embora haja pessoas que vivem sozinhas com oitenta e tal anos, mas há sempre um vizinho, há sempre.</p> <p>Sim, por exemplo, o sítio, a terra onde vive também é muito importante! Porque a pessoa se vive numa cidade grande, é muito diferente, muito diferente, logo fica muito mais isolado, muito mais dependente de instituições que são, que sabe como é! Não tem a mesma, pronto, é completamente diferente! O facto de se viver numa terra mais pequena, onde a pessoa tem raízes!</p> <p>E a tomada de algumas decisões também, porque as pessoas, ou entusiasmam ou por exemplo no caso dela, que optou por procurar novo emprego, fazer qualquer coisa, para a qual tinha jeito ou apetência e isso pode ser incentivado por alguém que sabe, olha, mas tu tens jeito para isto, porquê que não fazes. Percebe?</p> <p>Mas, quer dizer, é preciso que haja também um incentivo à volta, quem a incentive.</p>
<p>Baixa (1,2)</p>	
<p>Apreciação Global do Critério</p>	<p>Este protocolo inclui um grande número de informações contextuais, tendo em conta os aspectos do contexto histórico-cultural Portugal/Brasil; cidade/campo) e biográfico (“ancoragem”, apoio familiar, suporte financeiro). Recorre à sua experiência pessoal e familiar.</p> <p>Cotação: 5</p>

<p>E</p>	<p>Relativismo de Valores e de Prioridades</p>
<p>Elevada</p>	

Anexo R: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito E

(6-7)	
Média (3-5)	E ela pode ter pensado, olha que madureza da, da amiga meter-se outra vez em trabalhos. Era o que me havia de faltar!
Baixa (1,2)	
Análise Global do Critério	No protocolo, está patente a descentração. O sujeito assume essencialmente uma atitude crítica em relação à personagem principal, mas não deixa de admitir diferentes cenários. Referência à diferença entre as pessoas, seus objectivos e formas de encarar as situações. Cotação: 4

E	Conhecimento sobre a Imprevisibilidade da Vida
Elevada (6-7)	
Média (3-5)	
Baixa (1,2)	
Apreciação Global do Critério	

Apreciação Global	Cotação Global
Neste protocolo, o desempenho obtido, apresenta-se como sendo relativamente irregular, a nível dos cinco critérios. O critério no qual, o sujeito obteve melhor desempenho, foi a nível do conhecimento contextual,	4+

Anexo R: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito E

<p>Este protocolo inclui um grande número de informações contextuais, tendo em conta os aspectos do contexto histórico-cultural e biográfico. O critério referente à imprevisibilidade da vida, é aquele no qual não apresentou qualquer conhecimento. No protocolo está patente a distinção entre a self, do personagem e é feita a distinção entre valores e metas dos personagens.</p>	
---	--

F	Conhecimento Factual da Pragmática da Vida
Elevada (6,7)	<p>Mas, afinal o quê que eu fiz à minha vida? Ainda estou aqui, cheguei aos setenta e tal, imaginemos que a Ana chega lá, então o que é que eu fiz nos últimos anos da minha vida? Os meus últimos vinte anos, o que é que foram?</p> <p>E não pensou que poderá dar outra volta. Mas, quando olha para a colega que tem um sorriso de felicidade, que preencheu as mãos, a mente e tudo mais, pensa assim, mas o que ando aqui a fazer?</p> <p>Ora bem, depende da perspectiva. Depende da perspectiva. Se ela transforma a vida dela num ai valha-me Deus, os dias são todos iguais, o que é que eu vou fazer à minha vida, ela empobreceu. Empobreceu, porque empobreceu de espírito.</p> <p>Basta, se a gente deixar de pensar e se a gente deixar de ter ocupação, as células vão definhando, não é? Essencialmente temos de ter um tipo qualquer de ocupação, para pensarmos, para pensarmos no dia seguinte. Se foi, se ela começa a retrain-se e pronto, se ela entretanto pensa agora é que estou bem, ainda bem que já trabalhei tanto! Então nesse caso sente-se feliz e se se sente feliz está muito bem! E se vai tendo o tal dinheirito da indemnização, com que vai vivendo o dia-a-dia, acha que está bem. Eu conheço pessoas que após a aposentação não fizeram rigorosamente mais nada. E sentem-se lindamente. Sentem-se lindamente. (...) Quer dizer, pode servir para a Ana, para mim não me servia.</p> <p>Concerteza, aliás o trabalho de toda a gente é importante, seja ele que trabalho for. Não são só as grandes cabeças que fazem grandes trabalhos. A casa começa pelo fundo, não é? Não começa pelo telhado. Essa cadeia tem de ser toda equacionada. (...) Todos numa cadeia, é como o trabalho da formiguinha, todos!</p>
Média (3-5)	<p>Então, para já, poderá recordar o tempo que passaram juntas.</p> <p>(fazer o luto) Esta Ana pode estar nas mesmas circunstâncias. Ela pode ter sido uma belíssima trabalhadora, sabe que começou cedo e que está aos 59 anos e só aos 65 anos. Portanto está ali numa pré-reforma, ou se calhar até recebeu uma indemnização . Ou qualquer coisa do género. Mas, a ideia dela, não teve tempo sequer para se preparar para ficar sem trabalho e portanto ainda não reagiu.</p> <p>Problemas, ela pode ter tido problemas na fábrica! Ela pode por exemplo achar que trabalhava de mais em relação ao que recebia. Pode achar que teve conflitos como colegas de trabalho, pode achar que nunca teve coragem de dizer o que sentia, por exemplo. Pode pensar que podia ter</p>

<p>ajudado algum colega em dificuldade e que não ajudou. Pode também pensar o contrário, até que esta colega que ela não via há muito tempo foi uma das pessoas que ela na fábrica teve por amiga e que a ajudou e que passaram por bons e maus momentos! Que partilharam confidências, por exemplo. Todas estas coisas, e outras coisas. O pensar que se tinha que levantar cedo e deixar já o jantar adiantado para não por o jantar na mesa às dez da noite, imaginando que ela tem dois ou três filhos, e que não se compadecem com o tempo que a gente está fora e que aquela hora, oh mãe tenho fome. Todas estas coisas podem ter acontecido.</p> <p>Pode pensar nos transportes. Por exemplo, se ia a pé, se ia de transportes, nos autocarros, dos obstáculos, os autocarros que não passavam a horas, o comboio que perdeu, todas essas coisas!</p> <p>(...) Revolta, porque tinha de lá estar àquela hora e não estou!</p> <p>Das pessoas, por exemplo que no seu local de trabalho estivessem a depender dela. Imaginando até, por exemplo que elas estão naquelas peças que se fazem a metro nas fábricas! Que ela tinha de cortar determinado material e se não cortava x peças, toda aquela cadeia de produção, que dependia dela, não realizava. E se não realizava sobrava era para ela, era ela a responsável!</p> <p>Pode sentir, pode sentir-se satisfeita! Pode sentir-se satisfeita pela vida que teve no trabalho, pode sentir-se insatisfeita por ter saído da fábrica antes do tempo! Ao mesmo tempo também pode pensar que sair da fábrica foi a melhor coisa que lhe aconteceu! Tudo depende do ambiente de trabalho que ela tinha e das expectativas que ela tinha e que aconteceram ou não aconteceram. Porque às vezes, o sair do trabalho também é uma libertação.</p> <p>Vários cenários! Ela tanto pode ter sido feliz durante os anos que trabalhou como pode ter sido, vou porque vou, e a coisa pior que pode acontecer no mercado de trabalho e que cada vez mais vais acontecer é estar a fazer uma coisa de que não se gosta.</p> <p>Ela pode ter sido só um número. Ela pode ter sido só um número. Só picar o ponto todos os dias, pode-se sentir como um objecto, como a maioria das pessoas.(...) Mas, também pode ter sido outra coisa. Pode ter sido o inverso. Pode ter sido uma pessoa estimadíssima pela pessoa que a chefiava. E pode ter saudades do trabalho.</p> <p>Nas expectativas por exemplo. Não sabemos das expectativas que tinha em relação a este trabalho, nem sabemos que trabalho é!</p> <p>Às vezes as pessoas tem as ideias, mas também tem preguiça em desenvolver as ideias, torna-se mais cómodo, não é! Outras vezes, e porque estão tão em baixo, que não são capazes de pensar que podem ter mais-valias.</p>

Anexo S: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito F

	<p>Se calhar tem estado sentada no sofá a fazer crochet. (...) Pode estar a fazer qualquer coisa em casa, ou transformar-se em mais Maria do que já é!</p> <p>Portanto, a Ana pensa, olha ainda bem que afinal de contas eu estou em casa! Ainda bem, que assim sempre tiro algum proveito. E chegar a casa e a filha dizer, oh mãe tens jantar posso ir aí comer? E ela dizer, oh filha, podes vir que eu tenho tudo. (...) Porque é a filha que está agora no mercado de trabalho. (...) Sente-se realizada! Não precisa de mais emprego nenhum. Trabalho já tem! E sente-se bem, e sente-se bem!</p> <p>(...) poderá recordar o tempo que passaram juntas. O facto da pessoa ir procurar novas expectativas, tem todas muito a ver com as tais condicionantes, com as, com as tais condicionantes.</p>
<p>Baixa (1,2)</p>	
<p>Apreciação Global do Critério</p>	<p>O protocolo inclui uma ampla variedade de temas, envolvendo o personagem principal, nomeadamente a profissão (incluindo rede de relações, família (casamento, filhos), obstáculos, questões financeira e aspectos referentes à idade.</p> <p>Mostrou profundidade na exploração dos temas, não os enunciando simplesmente os temas, mas problematizando.</p> <p>Neste protocolo, o sujeito destaca os sentimentos que poderiam estar subjacente à revisão de vida, nomeadamente a dúvida, satisfação e o sentimento de saudades. Refere-se às expectativas.</p> <p>Debate a importância e significado do trabalho, e não meramente o trabalho remunerado.</p> <p>Traça diversos cenários, para as duas personagens.</p> <p>Refere-se ainda a conhecimentos específicos sobre eventos da vida, nomeadamente os relacionados com o ciclo de vida, a idade e a aposentação.</p> <p>Cotação: 6</p>

<p>F</p>	<p>Conhecimento Processual sobre Problemas da Vida</p>
<p>Elevada (6,7)</p>	<p>Podemos pensar em imensas coisas. Até porque lá está, a Ana com sessenta e três anos é avó. Poderá ser avó. E para ela, também poderá pode ser uma mais valia não trabalhar. Atenção, pode ser uma mais-valia para ela, mas para quê que eu vou agora arranjar um trabalho, se o pouco, ou o dinheirito que tenho me vai dando e neste momento, quem está a precisar são os meus netos. Os meus netos é que estão a precisar. Estão a</p>

Anexo T: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito G

	<p>precisar de carinho. Para que vão eles, para uma creche, se eu posso olhar para eles. E aí, porque é uma coisa que nunca é contemplada, é o trabalho caseiro. O trabalho de casa, nas estatísticas não entra como trabalho! Nunca é valorizado e portanto, a Ana apesar de não estar a trabalhar, não está a trabalhar remunerada! Mas, se calhar em casa, com altos e baixos, até está a ser muito valiosa. Até porque pode estar a criar duas crianças pequenas, que sejam netos. E então aí, se calhar, para ela é muito mais, gratificante ver crescer os netos, a ajudar a filha, que não pode ajudar, porque tinha de a ir por à creche, quando tinha de ir a correr para a fábrica! Não é?</p> <p>Mas tem, mas tem de tomar (decisões)! Ou então, acabam-se as famílias, acaba-se a natalidade, acaba-se tudo, não é?</p> <p>Que cada uma delas com a idade que tem, saibam, com os anos que ainda tiverem pela frente, que saibam encontrar uma estabilidade. Estabilidade emocional que nós precisamos todos os dias, para viver, porque há um ditado que diz, pronto, isto é uma frase comum, mas é verdade, viver não custa, o que custa é saber viver! É e verdade e a gente às vezes, não sabe viver, porque a gente, a vida é mesmo assim, pronto e somos confrontados, com coisas.</p>
Média (3-5)	<p>Por outro lado, também lá está, pode ter recebido uma indemnização, o que tem feito com que o dia-a-dia, não esteja a ser assim muito difícil e isso às vezes acontece e portanto vai tendo ali o dinheirinho em casa, como também não tem grandes expectativas, pode nunca ter viajado, pode nunca isto ou aquilo, pode já não ter filhos, que não estudaram e portanto aqueles vá lá quinhentos euros por mês ou quatrocentos e tal, se calhar vai dando para o dia-a-dia.</p> <p>Ela pode-se lembrar-se tudo isto e até pode pensar, librei-me daquilo tudo! Por outro lado, também pode pensar, eu hei-de um dia procurar qualquer coisa para fazer. Mas, eu tive um stresse tão grande durante estes anos todos de trabalho, que agora quero ficar algum tempo sem fazer nada! Também pode ter sido. Pode estar tão cansada, que realmente resolve tomar esta decisão!</p> <p>Foi porque foi por opção, ou foi porque não teve outro remédio?</p> <p>Pode estar numa aldeia e não haver mais nada! Teve de fazer opções, eu tenho ali aquele onde estou melhor, monetariamente. Ah, mas eu aqui neste estou ao pé, estou na minha casa, não gasto tempo em transportes, estou perto dos meus pais, por quem tenho de olhar, acabo por estar mais em família porque, essas coisas às vezes pesam. E pesam e não pesam tão pouco.</p> <p>Embora hoje, porquê que hoje a juventude, casa cada vez mais tarde, não tem filhos ou nem sequer casa ou nem sequer, porquê? Porque pensa assim: não, eu sei que sou capaz de fazer aquele trabalho, mas para eu</p>

Anexo S: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito F

	<p>fazer aquele trabalho tenho de ir àquele país, tenho de ir àquele congresso. Como é que se vai, aqui, ali e além, se deixar em casa pessoas que lhe prendem o coração e a mente? Não pode! Não rende! Não vai e então faz opções de vida. Primeiro vou fazer isto e depois vou fazer aquilo.</p> <p>Pois, quer dizer, vá lá, ora ela está por conta própria. Aqui podia explicar um bocado mais, o quê que a amiga da Ana tem feito. (...) tem de haver um diálogo, não é só, ah deixei de trabalhar e agora estou a trabalhar. Isto assim não diz nada! Claro que, então mas estás a trabalhar em quê? Então e foi difícil procurar trabalho? Pronto e aí sim! Ou então, olha fui assim, fui a tal sítio, se tu lá fores também encontras, há lá estes empregos e aqueles. Pronto, se a pessoa tiver mais informações, ou se movimenta ou não movimenta.</p>
Baixa (1,2)	
<p>Apreciação Global do Critério</p>	<p>O protocolo demonstra preocupação com as decisões e suas motivações e consequências, bem como com as informações de que o personagem pode dispor.</p> <p>Aborda a questão de ser necessário ponderar as decisões, ao equacionar a decisão entre o trabalho remunerado e o desenvolver “o trabalho de avó”, fazendo uma análise de custo/benefício. Refere a necessidade da personagem principal obter mais informações.</p> <p>Assume o papel de conselheiro, relativamente às duas personagens.</p> <p>Apresenta inúmeros pontos que podem evidenciar a preocupação com as dificuldades da vida e as decisões diante dos problemas</p> <p>Cotação: 5</p>

F	Compreensão dos Contextos de Vida
Elevada (6,7)	<p>Muitas vezes a pessoa não avança tanto, em especial a mulher, muitas vezes não avança tanto porque tem, porque tem muita coisa em cima dos ombros.</p> <p>Porque lá está, o isolamento nunca é bom conselheiro.</p>
Média (3-5)	<p>É mais uma hipótese! E se olharmos para os avôs de hoje, quem é que leva hoje as crianças à creche, quem é que as vai buscar à creche, quem é que as leva, porque hoje as dinâmicas estão diferentes de há 20 anos, quem é que leva as crianças à nataçao? Quem é que os leva à música? Quem é que os vai buscar e tirar do ATL? São os avós! Os pais por norma, estão nos empregos das oito das manhã às oito da noite, trabalham</p>

Anexo T: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito G

	<p>fora do local onde vivem, portanto e isso sobra para os avós! Então para a Ana até pode ser melhor, não estar a trabalhar, e ter tido a reforma antecipada aos cinquenta e nove anos, para ajudar a criar os netos e nesse caso é uma pessoa altamente produtiva! Só que é um produto que não entra nas estatísticas!</p> <p>E hoje as pessoas, é isso, mas o mundo hoje também está de uma maneira que muitas vezes a pessoa, pronto a outra até pode ter tido ajuda. Para tudo hoje é necessário fazer um concurso e apresentar um projecto e uma coisa do género. Se as pessoas também não estão rodeadas de alguém que as ajude, uma coisa que pode ter um grau, de pouca dificuldade, torna-se numa coisa muito complicada. E às vezes até nem é. Mas, basta que não se saiba como é que há-de dar a volta, ou pronto, também não haja apoio de casa, ah vais trabalhar, vais-te agora meter nisso, para quê e já não tens idade para essas coisas.</p> <p>Há duas coisas muito más no mercado de trabalho para mim. Há uma que é não se fazer o que se gosta e a outra é o trabalho precário. Ninguém pode ter amor ao trabalho se só vai ali ficar seis meses. Não trabalha! Não trabalha! Não rende! Não lhe vão dar valor! Está de passagem, ninguém o conhece. É só um número, não tem nome. Todas essas coisas marcam. E vão marcar cada vez mais. E vão marcar cada vez mais!</p> <p>Tanto pode estar numa grande cidade, como numa cidade pequena.</p> <p>Também não sabemos, se a amiga da Ana tem encargos familiares, se é sozinha, portanto pode ser uma pessoa que esteja com mais liberdade, e também pode ser uma pessoa mais dinâmica (...)</p> <p>Ah rapariga estás aí tão parada porquê? Vamos à luta! E a Ana pode não ter tido ninguém que lhe dissesse vamos à luta. A luta pode ter sido toda aquela que ela fez e está tão cansada dela que agora nem tem mais forças para fazer mais nada.</p>
<p>Baixa (1,2)</p>	
<p>Apreciação Global do Critério</p>	<p>Este protocolo inclui um grande número de temas sobre os contextos de vida, focando os três contextos previstos: relacionados à idade, aspectos histórico- cultural e biográficos, estabelecendo-se algumas relações entre eles.</p> <p>Relativamente ao contexto histórico-cultural destacam-se diversas aspectos, nomeadamente, ser mulher, dinâmicas familiares actuais, nomeadamente o papel que os avós podem desempenhar, questões burocráticas no apoio às empresas específicas dos tempos actuais, dinâmicas do mercado de trabalho, local de residência, especificamente a diferença entre o campo e a cidade.</p> <p>Relativamente à idade, são destacados conflitos e tensões (“já não tens idade para essas coisas”).</p> <p>O contexto biográfico está expresso no percurso e relações familiares (se tem familiares a cargo, se é sozinha, se tem liberdade), no eventual apoio ou falta de apoio familiar e da sua rede de relações (“E a Ana pode não ter</p>

Anexo S: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito F

	<p>tido ninguém que lhe dissesse vamos à luta”) e na personalidade da personagem principal (se é dinâmica).</p> <p>Os contextos aparecem relacionados em alguns aspectos, formando como que um sistema. Exemplificando, a questão do gênero cruza simultaneamente as questões biográficas (família) e o contexto histórico cultural (o papel da mulher que não independente do contexto).</p> <p>O próprio significado do trabalho aparece aqui problematizado, não só em termos biográficos, mas também culturais e históricos, porque a forma de encarar e viver e viver o trabalho também é específica de um tempo/espço determinado.</p> <p>Cotação: 6</p>
--	---

F	Relativismo de Valores e de Prioridades
Elevada (6,7)	
Média (3-5)	<p>(...) pode ser uma pessoa menos conformista, ela pode pensar, ah eu tenho ainda tanta potencialidade para dar, que pode ter jeito para fazer qualquer coisa dentro de casa.</p> <p>A vida das pessoas é uma busca de felicidade. Não se encontra, mas enfim. Quer dizer, encontra. Se cada um de nós, pusermos uma fasquia muito alta, a gente não encontra, mas enfim. Agora se o nosso conceito de felicidade for, vou por ali e uma coisa em que eu não costumo reparar e de repente olhar para ela e olha que interessante, eu nunca tinha visto uma flor como esta! Isso só pode ser um conceito de felicidade. (...) Às vezes, é uma coisinha assim tão pequenina que chega para dizer, ah já ganhei o dia.</p>
Baixa (1,2)	
Análise Global do Critério	<p>Neste protocolo, o sujeito demonstra, em relação a este critério, capacidade para separar o seu ponto de vista, os seus valores e experiências, dos específicos ao dilema e suas personagens, respeitando pontos de vista alternativos. Mostra como os valores, podem ser distintos de pessoa para pessoa, ao referir-se ao conceito de felicidade, de que todos falam, podendo ter no entanto, uma visão distinto sobre este conceito.</p> <p>Cotação: 5</p>

Anexo T: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito G

F	Conhecimento sobre a Imprevisibilidade da Vida
Elevada (6,7)	<p>Mas, afinal o quê que eu fiz à minha vida? Ainda estou aqui, cheguei aos setenta e tal, imaginemos que a Ana chega lá, então o que é que eu fiz nos últimos anos da minha vida? Os meus últimos vinte anos, o que é que foram?</p> <p>É por isso, os anos que vamos ter cada um de nós, não sabemos, de repente a vida é-nos ceifada e passar por aqui não magoando, não ser magoado, mas também não magoar, não magoar, se a gente conseguir isso, a balanço fica, mais ou menos nivelada. Depois haverá ou não um ente superior que vai ver se ela está nivelada ou não. Mas, se nós, se dentro de nós, a conseguirmos ir nivelando. Passar sem ferir, e não deixar também ferir-se muito porque se a gente se deixa ferir muito e não reage também não é bom.</p>
Média (3-5)	<p>A minha vida ainda não acabou! Eu ainda tenho 63 anos, vamos ver se eu faço qualquer coisa. Pronto e pode dar precisamente a volta porque basta às vezes só um cliquezito.</p> <p>E depois pensa assim: afinal que rumo dei eu à minha vida? Eu tenho de partir para outra como se costuma dizer. E às vezes basta realmente só um clique.</p> <p>Pode (mudar de rumo). E este cliquezito pode fazer toda a diferença. E de repente também pode dar uma volta e realmente dar outro rumo à sua vida! Mudar de rumo completamente.</p> <p>Vamos nós, colocando as hipóteses. Como a história não diz, podemos levá-la ao nosso sabor, para o lado que a gente gostava mais, é que a Ana se sina feliz!</p>
Baixa (1,2)	
Apreciação Global do Critério	<p>Este protocolo considera que as pessoas devem levar em consideração o risco de ao longo da sua vida, não terem feito as melhores opções a necessidade de se fazer sempre uma reavaliação das decisões e caso necessário, redefinir essas decisões. Refere-se a eventos não previstos (no caso, o encontro com alguém conhecido), que podem despoletar uma série de questionamentos. Deixa diferentes cenários em aberto.</p> <p>Cotação: 6</p>

Anexo S: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito F

Apreciação Global	Cotação Global
<p>Trata-se de um protocolo onde há a consciência de se estar perante um problema pouco estruturado, sendo ponderados diferentes pontos de vista e cenários.</p> <p>Apesar de referir que a opção do personagem principal, dificilmente seria a sua própria opção, porque não está de acordo com a sua personalidade, não deixa no entanto de respeitar a decisão tomada, de encontrar até motivações para decisão e até vantagens da mesma.</p> <p>São tido em conta diferentes contextos de vida, assim como objectivos distintos.</p> <p>Não se centra apenas numa das personagens.</p> <p>Aborda a questão de ser necessário ponderar as decisões ainda que não se tenham todos os dados.</p> <p>É discutida a incerteza do futuro, tendo em conta que nem sempre as coisas acontecem de acordo com o esperado.</p> <p>Problematiza e levanta questões de âmbito diverso.</p>	5+

<p>G</p>	<p>Conhecimento Factual da Pragmática da Vida</p>
<p>Elevada (6,7)</p>	
<p>Média (3-5)</p>	<p>Talvez até a nível do trabalho, porque foi uma coisa que, uma vida que ela deixou cedo. Mas, por exemplo pensando no meu caso, eu acho que trabalhei, e gostei de trabalhar, mas acho que quando me aposentei, talvez porque tivesse porque um estímulo cá fora, uma preocupação de não deixar os netos muito desamparados, eu já lhe disse que eu não gosto de, quando eu viro uma páginaFica encerrada. Fica encerrada embora não esquecida. Não esqueço. Eu tenho, eu tenho uma prima, que às vezes lhe peço para me recordar de coisas, porque ela é mais nova do que eu e lembra-se de tudo. Eu acho que não há regras.</p> <p>(trabalhar porque necessita) Eu acho que sim. Agora qual delas estará mais frustrada nesta altura? Não diz, depende da vida. Aos sessenta e três anos qual se sentirá mais realizada?</p> <p>Ana pode sentir-se feliz. Pode ter arranjado, mesmo sem emprego, sem uma actividade profissional, pode ter conseguido realizar-se. Em casa, com a família, porque aqui não diz nada, não sabemos que vida ela levou.</p> <p>Por conseguinte, se ela considerava, aos cinquenta e nove é que foi reformada, se ela aos cinquenta e nove se sentia realizada profissionalmente, até com a mudança de vida, talvez tenha, em casa e isso tudo, tenha posto em dia, coisas que durante os anos de trabalho, ela tinha descuido ou abandonado, ou tinha negligenciado, ou deixado para segundo plano.</p> <p>Pode estar satisfeita. Ou pode estar, se de facto achava que não estava ainda realizada profissionalmente, que podia ter ido mais além como a amiga dela, pode sair um bocadinho frustrada.</p> <p>Frustrada, porque pensa, afinal podia ter feito a mesma coisa. Aliás, eu já vi casos desses. Pessoas que acabam por deixar de trabalhar por uma opção, e depois mais tarde arrependem-se.</p> <p>E já tenho visto pessoas, tenho uma amiga que tirou o curso que naquela altura era o magistério primário, trabalhou um ano e depois casou. Ela casou muito nova. E ela é um caso especial, porque ficou sem a mãe aos dois anos. Ficou sem a mãe aos dois anos. Foi uma criança que foi logo internada para o infantário. Depois com dezanove ou vinte anos casou, assim que acabou o curso, só trabalhou um ano. E o marido era comandante da Marinha Mercante. E passava longo tempo fora de casa. E</p>

	<p>então, ele não queria chegar a casa e a mulher estar a trabalhar. Queria poder gozar a estadia, ir aqui ou ir acolá, ou ir ver a família, em pleno com a mulher e um filho que tinham e tinha a mãe dele também lá em casa. E ela deixou de trabalhar e nunca mais trabalhou. E eu sou amiga dela e nunca vi nela, uma nostalgia, um arrependimento por essa decisão. E o marido acabou por morrer estava o filho na universidade e ela, por isso eu acho que depende muito da pessoa. E ela é uma pessoa que está completamente actualizada no mundo de hoje. Quer dizer, há pessoas que vivem a reviver o passado e ela não. É uma pessoa que está aberta a tudo quanto é novo e ela gosta de ir a um espectáculo, gosta de ir a uma viagem, é uma pessoa que participa.</p> <p>E eu não gosto dessa, dessa, porque, pode-se sentir mais realizada a Ana do que a amiga e pode-se dar o caso de, pode a Ana sentir uma certa frustração ao ver a vida da amiga agora e chegar à conclusão, eu perdi tempo! Podia ter feito como a minha amiga!</p> <p>Ela pode ter chegado a essa conclusão. Ao ver a amiga ficar com aquela, eu afinal eu podia, eu podia ter aproveitado ainda por era uma pessoa válida e podia ter trabalhado.</p> <p>Bem, ela recordou-se de certeza de quando a fábrica fechou. Porque ela esteve ali muitos anos e o encerramento da fábrica é capaz de ter sido uma decepção com que ela não contava e que não quis recomeçar. Até talvez seja o mais normal. Se é que teve possibilidades! Que às vezes há pessoas que querem recomeçar e não tem as oportunidades. Porque às vezes as oportunidades não aparecem. Ou talvez, como a fábrica faliu e reduziu o número de trabalhadores, a saída ela foi um bocado obrigada, não seguiu o ciclo normal que ela tinha idealizado, talvez o mais normal é que ela se tenha sentido frustrada e não quisesse passar outra vez por isso.</p> <p>É verdade, pode ter sido uma coisa tão marcante para ela, que não quis enfrentar a hipótese de uma nova experiência. A outra talvez, mais arrojada mais, ou com mais necessidade, porque as pessoas também quando tem necessidade fazem aquilo que, pronto, o que é preciso.</p>
<p>Baixa (1,2)</p>	
<p>Apreciação Global do Critério</p>	<p>O sujeito faz uma análise do problema da personagem principal, em relação à vida em geral e abordando perspectivas diferentes, nomeadamente a família, a parentalidade e o ciclo de vida dos filhos (lidar com a independência dos filhos) e o trabalho (vivências na fábrica, encerramento e as emoções seguintes).</p> <p>Trata diferentes cenários, fazendo depender a sua concretização, da personalidade do sujeito e das suas experiências de vida. Refere-se às emoções que podem aflorar, nomeadamente a felicidade, a realização, a satisfação e a frustração.</p> <p>Problematiza e não enumera simplesmente. Refere-se às duas personagens. Recorre à sua experiência de vida.</p>

Anexo T: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito G

	Cotação: 5
--	-------------------

G	Conhecimento Processual sobre Problemas da Vida
Elevada (6,7)	
Média (3-5)	<p>Porque depois, teria filhos ou não teria filhos? Mas, mesmo que tivesse filhos, os filhos seguiram a sua vida. E há uma coisa que nós temos de ver como certa. A vida dos filhos não é a nossa.</p> <p>Vai e, e a vida familiar que tem em casa. Isto, infelizmente é assim, há pessoas que não tem apoio nenhum em casa. Não só material, como principalmente um certo aspecto de compreensão e até carinho.</p>
Baixa (1,2)	
Apreciação Global do Critério	<p>Discussão das opções tomadas e das razões subjacentes às mesmas.</p> <p>Cotação: 4+</p>

G	Compreensão dos Contextos de Vida
Elevada (6,7)	
Média (3-5)	<p>A parte material também. Pode haver a parte material. Aqui não fala da situação financeira com que ficaram. A Ana pode-se ter contentado com menos e valorizou outras coisas. A amiga quis talvez, realizar-se, fazer mais algum dinheiro, estabelecer uma nova vida, que realmente até é mais lucrativa do que a que tinha anterior.</p> <p>Vai e, e a vida familiar que tem em casa. Isto, infelizmente é assim, há pessoas que não tem apoio nenhum em casa. Não só material, como principalmente um certo aspecto de compreensão e até carinho.</p>

Anexo T: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito G

	<p>E não é só a parte material que, eu por exemplo, conheço o caso de uma senhora que tirou românicas, na altura era francês não é, português. E casou com um advogado que está no Porto, e ela nunca trabalhou. Nunca chegou a trabalhar. E ela sentia-se plenamente realizada! Mas, ela era uma pessoa que apesar de ter um curso, a preocupação dela foi sempre acompanhar os filhos e o marido e sentia-se perfeitamente realizada!</p> <p>E pode ter acontecido isso à Ana. Quer dizer, por exemplo, pode estar a acompanhar os netos, isso ao cabo e ao resto pode ter acontecido.</p> <p>Não está! Eu, podemos imaginar, agora num mundo que valoriza as coisas mais materiais, é mais fácil pensar que a Ana se sente frustrada, mas certezas não temos! Não a conhecemos e não sabemos se teve dificuldades ou não. Claro, porque aqui também não fala desse problema.</p> <p>Porque depende muito do temperamento delas. E da hipótese que tenha tido e do feedback que tenha tido porque a outra pode ter tido, uma família ideal que lhe pudesse, que a pudesse ter compensado daquilo que ela perdia materialmente. A outra pode ser uma pessoa que pôs todo o seu entusiasmo no trabalho.</p> <p>A outra talvez, mais arrojada mais, ou com mais necessidade, porque as pessoas também quando tem necessidade fazem aquilo que, pronto, o que é preciso.</p>
<p>Baixa (1,2)</p>	
<p>Apreciação Global do Critério</p>	<p>A nível deste critério, no protocolo salientaram-se as temáticas referentes ao contexto biográfico e de alguns factores que possam ter contribuído para a opção tomada.</p> <p>Cotação: 4</p>

<p>G</p>	<p>Relativismo de Valores e de Prioridades</p>
<p>Elevada (6,7)</p>	
<p>Média (3-5)</p>	<p>Acho que julgar os outros, é muito difícil. E é por isso que eu não gosto de julgar ninguém.</p> <p>Pode ser e pode não ser. Há pessoas que tem um feitio, uma maneira de ser, que é não querer depender de ninguém, quererem ser autónomas e</p>

Anexo T: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito G

	<p>quererem progredir numa, ela aos sessenta e três anos não se sentia realizada profissionalmente e quis continuar.</p> <p>Pois, a vida que ela levou. A outra era uma pessoa que gostava de ter uma vida própria, uma independência, porque certamente teria uma vida mais...Eu penso que a Ana, levou talvez uma vida mais monótona, em casa, mas a monotonia da vida também depende da pessoa. Eu acho que as pessoas se podem realizar sozinhas ou com muita gente. Acho que isso depende do temperamento da pessoa. Não é da sua opinião? Porque há pessoas que dizem que não conseguem estar todo o dia em casa. Têm de sair para qualquer coisa. Eu já não sou assim. Por isso é que eu compreendo.</p> <p>É muito difícil, que é felicidade para um não é para outro e aquilo que realiza uma pessoa pode não realizar a outra.</p> <p>Quer dizer, isto eu acho que depende da maneira de ser da pessoa.</p> <p>Quer dizer, também não sabemos qual é o temperamento da Ana.</p>
Baixa (1,2)	<p>Pode. Pode sentir-se assim. Quer dizer, isto eu acho que depende da maneira de ser da pessoa.</p>
Análise Global do Critério	<p>Está patente no protocolo, a aceitação e o respeito pelas diferenças. Está patente a descentração, uma vez que denota respeito pelas diferentes opções de vida.</p> <p>Cotação: 5</p>

G	Conhecimento sobre a Imprevisibilidade da Vida
Elevada (6,7)	
Média (3-5)	<p>Porque depois, teria filhos ou não teria filhos? Mas, mesmo que tivesse filhos, os filhos seguiram a sua vida. E há uma coisa que nós temos de ver como certa. A vida dos filhos não é a nossa. Os filhos, ao estabelecerem a sua própria vida, eu estou convencida, com muito raríssimas exceções, não vão ter uma vida igual à dos pais. Há uma geração de diferença, há novas coisas apelativas, há tudo de diferente. Há as pessoas com quem convive que são diferentes, e pode acontecer que os pais até se sintam um</p>

Anexo T: Cotação Dilema Revisão de Vida – Sujeito G

	<p>pouco desambientados ao pé dos filhos, não é? Agora isto tudo, eu acho que tudo depende.</p> <p>Ou talvez, como a fábrica faliu e reduziu o número de trabalhadores, a saída ela foi um bocado obrigada, não seguiu o ciclo normal que ela tinha idealizado, talvez o mais normal é que ela se tenha sentido frustrada e não quisesse passar outra vez por isso.</p>
<p>Baixa (1,2)</p>	
<p>Apreciação Global do Critério</p>	<p>Reconhecimento da probabilidade de ocorrerem acontecimentos, não previsto, exigindo um conhecimento que permita lidar com essas situações.</p> <p>Cotação: 4</p>

Apreciação Global	Cotação Global
<p>Recorre a situações da sua vida, para ilustrar os seus pontos de vista. Perspectiva descentrada, separando claramente o <i>self</i>, das personagens. As respostas são centradas nas suas personagens e encaradas como relativas. Mostra que necessita de mais informação do que a que se encontra explícita.</p>	<p>4+</p>