

Percepções de estudantes seniores sobre os desafios de ler o mundo em contexto universitário

Marisa Maia Machado¹
Rosa Madeira²

Resumo: O presente artigo propõe a reflexão sobre a procura de educação formal, em idade adulta avançada, por sujeitos de uma geração que experimentou, direta ou indiretamente, melhorias significativas ao nível da expectativa e qualidade de vida. Esta reflexão será construída a partir de dados recolhidos por entrevista, no âmbito de um estudo exploratório sobre as vivências de cinco estudantes, com idades compreendidas entre os 67 e os 83 anos, que optaram pela frequência de cursos convencionais de uma universidade pública portuguesa.

A diversidade das condições e disposições que justificou o investimento destes estudantes no percurso académico revela a importância de dimensões ainda pouco valorizadas na reflexão do ensino superior. A convivência intergeracional surge como condição fundamental para a reconstrução sócio identitária e de novas formas de solidariedade intergeracional, por quem procura realizar projetos educativos significativos, na fase da reforma, através da busca de entendimento e inserção no mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Envelhecimento; relações intergeracionais; aprendizagem ao longo da vida.

Introdução

A aprendizagem ao longo da vida tem vindo a ser preconizada pelas instâncias internacionais e nacionais como condição necessária à adaptação dos indivíduos a um mundo onde o conhecimento - a sua construção, difusão e apropriação - é considerado como elemento fundamental à reprodução e à transformação social. Em 2009, a Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizada pela Unesco, estabeleceu como objetivo que as instituições atendessem às necessidades, em constante mutação, de novos e diversos alunos (Unesco, 2009). Pelo que se denota que os decisores políticos e os participantes na referida conferência revelaram uma certa preocupação com grupos “invisíveis” de estudantes académicos, como os de maior idade. Anteriormente, já em Portugal, Rothes (2007) e Almeida (2007) alertaram para a maior diversidade de estudantes e o aumento progressivo de

¹ Universidade de Aveiro

² Universidade de Aveiro

novos públicos no ensino superior, especialmente estudantes com mais idade, implicando diligências da parte das instituições educativas e governamentais.

O aumento da longevidade é uma realidade na sociedade portuguesa que amplia as oportunidades da vida de todos e que coloca desafios pertinentes à aprendizagem ao longo da vida, em contextos de interação social de base intergeracional.

A problemática do envelhecimento precisa de ser entendida, para além dos dados estatísticos traduzidos em termos de envelhecimento demográfico ou seja, como realidade social objetiva que se expressa na alteração da estrutura demográfica mas também como vivência subjetiva de indivíduos que são cada vez mais desafiados a assumir novos papéis sociais, que constroem a possibilidade de reprodução da identidade social, tradicionalmente atribuída aos que atingem a idade da reforma.

Importa considerar que, embora todas as sociedades usem a idade como critério de classificação dos indivíduos, de definição de expectativas e de atribuição de papéis que garantem a reprodução social, na sociedade produtiva a transição entre dois tempos sociais distintos - o do trabalho e o do pós-trabalho - corresponde a uma profunda alteração da identidade duradoura, reconhecida no emprego, e do correspondente lugar na sociedade.

Os avanços organizacionais, tecnológicos e culturais estão a transformar o ciclo de vida e a implicar a complementaridade, mútua e simultânea, das fases de formação, produção e de lazer/descanso. Este cenário conduz à necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida como resposta à leitura e entendimento do mundo e a oportunidades de desenvolvimento pessoal e social que se apresentam no período de reforma.

Neste contexto, através da reflexão da escuta das experiências de um grupo de sujeitos que ingressaram na universidade, numa fase avançada da vida, procurou-se, através de um estudo exploratório, conhecer e dar a reconhecer fatores que justificaram a escolha do meio universitário como espaço de produção de (re)conhecimento e de recomposição de papéis sociais, num contexto intergeracional, onde existe a probabilidade de persistir preconceitos sobre a “idade natural” para a aprendizagem.

É a partir das vozes destes estudantes que refletimos sobre a universidade como espaço de concretização de necessidades e de desejos pessoais, como lugar de leitura e de entendimento do mundo e de um encontro com a diversidade.

Contextualização Teórica

Expressão contemporânea do envelhecimento no ciclo vital

A longevidade tem aumentado e os respetivos efeitos na composição etária da população acentuam o processo do envelhecimento demográfico. Por conseguinte, o número de pessoas com idade igual ou superior a 65 anos continua a ascender significativamente em Portugal (Carrilho & Craveiro, 2015).

O aumento da esperança média de vida indica melhorias nas condições de saúde individual e coletiva, que se refletem na estruturação dinâmica da família e na relação com as comunidades e identidades sociais reconstruídas por efeito da globalização social, política e económica, mas também cultural que, como refere Giddens (2012), influencia aspetos da vida de cada indivíduo.

Como o corpo populacional se alterou, a organização da vida individual deixa de ser definível como sucessão de três momentos estanques: a fase de formação, a fase da vida profissional e a fase da reforma, segundo Rosa (2012). Pelo que, de acordo com a autora, a escolaridade e a formação, que caracterizavam sobretudo a primeira fase da vida, prolongam-se para as fases seguintes de produção e da reforma. Portanto, o que está em causa parece ser as condições de reprodução de um ciclo de vida visto como sucessão de fases estanques que se excluem mutuamente e que precisa ser repensado de modo a que as fases da vida se complementem mútua e simultaneamente, em vez de se excluírem, conforme sugere Rosa (2012). Neste contexto, a autora propõe um modelo que concebe a interligação das fases da vida, como condição para a realização pessoal. Havendo esta complementaridade, a aprendizagem e o lazer constituem processos que devem ser realizados ao longo da vida.

Uma vez que a esperança média de vida tem aumentado, nenhuma época anterior ofereceu ciclos vitais tão longos, expõe Durán (2013, p.196). Assim sendo, a autora afirma que “pela quantidade de tempo extra à nossa disposição, temos que inventar novas formas de o usar produtivamente e dele desfrutar”, essencialmente quando se entra na fase da reforma, fase esta provável de durar cerca de um quarto da vida.

Embora a reforma seja um marco significativo no ciclo vital, Quaresma (2008) explana que esta transição, entre a atividade laboral e a inatividade, pode desencadear um processo de isolamento social e de desvalorização individual ou, pelo contrário, pode implicar o início de uma recomposição ativa dos papéis sociais. Neste caso, o grau de alteração dos diversos aspetos de pertença social do indivíduo poderá não causar ruturas na identidade e no modo de organização da vida quotidiana.

A frustração, a falta de alento e a infelicidade são explicados por Rosa (2012, p. 21) como sentimentos característicos para algumas pessoas nesta fase da vida que surgem, por vezes, ligados à “impressão de uma perda de protagonismo e de importância relativa face a um passado mais «glorioso», de exercício, por exemplo de uma carreira profissional bem sucedida”. Outros fatores acrescem, tais como a solidão social, o isolamento ou até mesmo a morte de pessoas queridas.

No entanto, Pimentel (2001) expõe que o afastamento da atividade profissional traduz-se num significativo aumento do tempo a gerir, pelo que a adaptação social pode passar por um processo de substituição de atividades que mantenha o sujeito ativo, de ter objetivos e de (continuar a) aprender.

Russel (2011) afirma que, quando as pessoas entram na fase de reforma, estas consideram que vai ser uma oportunidade para passar mais tempo em atividades de lazer. Contudo, acaba por se tornar óbvio para elas que não é viável passar o resto da vida apenas usufruindo o lazer e, por conseguinte, este período de reforma apresenta o dilema de ter muito tempo livre. Este facto leva, segundo a autora, à necessidade de fazer algo mais útil do que apenas ocupar o tempo e, por isso, emerge a pertinência de encontrar atividades significativas para as suas vidas, tais como projetos de cariz educativo.

Neste cenário, a formação não será apenas pertinente para a fase de produção, como também deve servir para a realização pessoal para que seja possível viver de forma otimizada na sociedade em que cada um se insere. Ou seja, esta formação, segundo Rosa (2012), pode ser utilizada em qualquer idade, até se absorver mais conhecimento. Para a autora, até uma pessoa com 80 anos pode ser estudante a fim de se integrar no seu meio envolvente, de evitar a “desintegração social” e de interagir com outras culturas e gerações.

Envelhecimento e relações intergeracionais

O envelhecimento demográfico traz exigências, no plano coletivo, em termos das relações intergeracionais, no sentido de que estas relações afetam as transferências económicas entre os diversos grupos etários, em particular através do desequilíbrio crescente entre, por um lado, ativos e não ativos e, por outro, entre jovens e seniores (Cabral, Ferreira, Silva, Jerónimo & Marques, 2013). Pelo que o envelhecimento acentua os riscos inerentes à sustentabilidade dos sistemas de saúde e da segurança social. No entanto, Cabral et al. clarificam que a problemática que emerge do envelhecimento da sociedade não se resume ao seu custo, é preciso reconsiderar o lugar da pessoa sénior na sociedade. Assim, o seu reposicionamento no conjunto do

sistema de relações intergeracionais constitui um imperativo democrático e um desafio político que a sociedade contemporânea enfrenta e cabe à população sénior o direito efetivo de representação e de participação social e política. Verifica-se, assim, que a idade funciona como um marcador social importante, determinando os papéis sociais, o estatuto, o poder e as responsabilidades dos diferentes grupos etários.

Portanto, o desfasamento intergeracional no plano socioeconómico e os desfasamentos geracionais ao nível educacional e informacional levam à pertinência do fomento de experiências de contacto positivo entre os membros de diferentes grupos que, por sua vez, podem originar atitudes e comportamentos mais positivos (Cabral et al., 2013). Isto porque as pessoas de mais idade são, por vezes, acusadas de estarem a utilizar demasiados recursos económicos, como os gastos com as pensões que recebem ou os cuidados de saúde. Por outro lado, os jovens são por vezes percebidos, pelas pessoas de mais idade, como ameaças reais aos valores e costumes sociais. Neste contexto, afirma Marques (2011, p. 19) que o preconceito ou discriminação contra ou a favor de um grupo etário – idadismo – “é um problema grave na sociedade portuguesa” uma vez que espelha os nossos valores culturais mais profundos e as práticas institucionais da nossa sociedade”. Pelo que, a autora argumenta que o combate ao idadismo requer um trabalho social e político, mas também pessoal, que pressupõe que cada indivíduo mobilize os seus recursos cognitivos para agir de forma não-idadista.

Portanto, o espaço académico pode contribuir para a superação de preconceitos negativos recíprocos entre os indivíduos, com mais e menos idade, através de experiências de convivência intergeracional positiva. Como também se realça que a possibilidade de criar relações com pessoas de diversas idades potenciada pela relação entre pares, no contexto do ensino superior, através da frequência de um curso tradicional, pode constituir este como um espaço de realização e de formação integrada de diferentes gerações, através do reconhecimento de interesses afins de conhecimento e de enriquecimento intelectual.

Aprendizagem como resposta ao desejo de (novas) leituras do mundo

Lemieux (2013) descreve que o cérebro humano tem uma capacidade de renovação infinda e, mesmo que ocorra a morte de algumas das suas células com o aumento da idade, o cérebro compensa esta falta e recria outras conexões sinápticas que permitem que uma pessoa possa continuar a ter atividades intelectuais ao longo da vida. Portanto, a estimulação intelectual intensa e sustentada pode contribuir para evitar o declínio das funções cognitivas. Embora seja verdade que as funções sensoriais, a velocidade de processamento e a memória de longo prazo declinam com a idade, há evidências, segundo o autor citado atrás, de que o vocabulário, o conhecimento

semântico e a sabedoria aumentam com a idade. Pelo que estas funções cognitivas são muito importantes para a aprendizagem na idade adulta avançada.

Aprender ao longo da vida é definido por Alonso (2007) como uma realidade inerente a todos os sujeitos, como um modo de enfrentar os desafios na sociedade da globalização e do conhecimento e que, por isso, cria uma disposição positiva para enfrentar as constantes transformações e a complexidade social. Uma vez que a globalização tem gerado mutações sociais, o ambiente em qual as pessoas vivem também se altera rapidamente. Por conseguinte, essas mudanças requerem exigências sobre os indivíduos, pelo que a aprendizagem pode permitir que se mantenham atuais na sociedade (Jarvis, 2010) e, portanto, cabe a cada um, na perspectiva de Lima (2010), aumentar a sua “reserva pessoal” através da educação, do aumento das redes sociais e do fomento de ambientes e contextos ativos. Para Lima, compete aos sujeitos participar na construção social do fenómeno do envelhecimento, em vez de apenas o experienciar como realidade natural.

Portanto, a educação tem um papel importante dado que facilita um novo processo de socialização que permite preparar e fortalecer os cidadãos com mais idade para o desempenho de papéis sociais ou mesmo porque oferece a possibilidade de um novo papel: o de estudantes (Yuni & Claudio, 2005).

Ser estudante nesta fase da vida é uma escolha consciente das pessoas que têm como propósitos aprender algo de novo e conviver, evitando, assim, o envelhecimento e o isolamento, através do desempenho de papéis ativos e úteis à sociedade, resultando, também, na valorização da própria pessoa (Veloso, 2011).

Com a idade, segundo Pinto (2008), é provável que o indivíduo procure novas leituras para o que já conhece, com vista à abertura dos seus conhecimentos a novas perspectivas, porque considera pertinente questionar os seus saberes e esclarecer as dúvidas que a sua (auto)aprendizagem lhe coloca. A autora refere que é o resultado de ter atingido uma forma de pensar assente na compreensão dos seus limites, numa atitude reflexiva, integradora, de questionamento e de aceitação de pontos de vista contraditórios, que põe em evidência as suas habilidades metacognitivas, a sua sabedoria e o seu estilo de pensamento.

Quando entram na fase da reforma, os seniores serão confrontados com questões existenciais sobre o propósito da sua vida, juntamente com as tensões da necessidade de se desenvolver. O período de tempo único nas suas vidas, não limitado pelas exigências profissionais, para ser significativo deve proporcionar a oportunidade de desenvolvimento do sénior (Russel, 2011). Este coletivo tem a noção de que a vida vai continuar sem eles mas, mesmo assim, gostariam de acreditar que a sua contribuição será significativa e recordada. Pelo que as tensões sentidas sobre o que já se alcançou e o

que ainda se pode realizar são inerentes ao ser humano e, por conseguinte, são indispensáveis para o seu bem-estar mental. Assim, libertos das restrições de tempo em relação aos compromissos de trabalho, os cidadãos, em situação de reforma, são capazes de realizar projetos de aprendizagem significativas, conforme sugere Russel (2011).

Portanto, a busca de espaços formais e informais de aprendizagem ao longo da vida, tais como as universidades “tradicionais”, universidades seniores, associações e programas de voluntariado reflete, não só o aumento da esperança de vida como também, a disposição da geração da reforma de explorar novas oportunidades e atender a novas condições de convivência intergeracional e do consequente reconhecimento da diversidade de formas de vida na contemporaneidade.

É face a estes desafios que a proposta da educação como leitura de mundo de Paulo Freire (1980) ganha uma renovada atualidade e reclama ser definida como ato de conhecimento, prática da liberdade e aproximação crítica da realidade. Neste sentido, a inserção e a adaptação social e cívica só são verdadeiramente consideradas se forem integradas num quadro axiológico de referência. Por isso, o seu debate pode fortalecer as capacidades de reflexão crítica e de intervenção cívica, para que os atores possam contribuir para a transformação das condições existenciais numa sociedade democrática (Lima, 2007).

Importa, assim, questionar o que mobiliza as pessoas com idade avançada a procurar espaços de educação formal; se é, ou não, esta procura de “ler” o mundo; se é a busca de conhecer, contestar, ratificar explicações e posicionar-se perante a realidade e novos contextos e papéis sociais, numa sociedade em que persistem atitudes idadistas que legitimam, de forma mais ou menos velada, práticas discriminatórias individuais e institucionais.

Metodologia

O presente texto emergiu de uma investigação³ sobre o ingresso, as trajetórias e as experiências da frequência de um curso convencional numa universidade, por estudantes com idade superior a 60 anos. Pretendeu-se compreender o que leva um adulto em idade avançada a tornar-se estudante universitário. Foram inerentes à investigação os objetivos: conhecer trajetórias de inserção de seniores no ensino superior, tendo em vista a identificação de fatores facilitadores e constrangedores da escolha do con-

³ A investigação foi realizada no âmbito de uma dissertação de mestrado, no ano letivo de 2014/2015.

texto académico, e perceber as disposições e condições de realização das expectativas de inserção e de resultados.

A opção metodológica foi de natureza qualitativa e a investigação apresentou-se como um estudo exploratório, dado o reduzido conhecimento disponível sobre a realidade deste grupo geracional no ensino superior.

A investigação foi iniciada tendo como modelo de referência o método do estudo de caso por corresponder a “um modelo de análise intensiva de uma situação particular” que, tal como referem Pardal e Correia (1995, p. 22), “é mais flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização”. Este método pareceu-nos ser uma proposta adequada ao interesse, em causa, do estudo da “compreensão dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, numa situação atual no interior do seu contexto real”, como cita Yin (2001, p. 21). A técnica de entrevista pareceu-nos pertinente e apropriada para “recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008, p. 160), numa situação de contacto direto com os intervenientes. Pelo que optámos pela entrevista individual semi-diretiva e pela entrevista coletiva, através das quais procurámos aceder às experiências vividas nos espaços que constituem a vida académica.

Para este efeito, foi contactada uma universidade pública, por conveniência localizada na região centro de Portugal, para a obtenção de dados referentes aos estudantes, com idade superior a 60 anos, inscritos ao ano letivo 2014/2015 em cursos convencionais (licenciatura, mestrado e doutoramento). Tratou-se de uma escolha organizada pelo critério “idade” dos sujeitos, tendo em conta a variável situação de reforma.

Os convites para as entrevistas foram endereçados por email, a todos os estudantes, com idade superior a 60 anos (dezasseis estudantes), que frequentavam a universidade em causa, no ano letivo 2014/2015, independentemente das suas condições de ingresso. Dos quais, cinco atenderam ao convite de narrar as razões, as trajetórias e as condições de inserção académica. As entrevistas foram realizadas em espaços formais da universidade, numa data de acordo com a disponibilidade de cada estudante, com a ressalva de condições de confidencialidade.

O guião da entrevista incluiu, como tópicos de referência, elementos do percurso biográfico e razões que levaram à tomada de decisão de ingresso na universidade; os motivos de escolha do curso e da universidade; as condições e disposições de adaptação ao ambiente académico, designadamente na relação com docentes e com colegas, com o currículo formal e as vivências e a exposição a práticas de avaliação formal.

Os participantes da investigação foram cinco, dos quais três do sexo masculino e dois do sexo feminino, com idades compreendidas entre 67 e 83

anos, em situação de reforma. Destes, quatro têm nacionalidade portuguesa e uma tem nacionalidade brasileira. Três estudantes vivem sozinhos – um por viuvez, uma é solteira e outra por estar a estudar fora do país de residência –; dois são casados e quatro dos entrevistados têm filhos. Na tabela 1 é possível observar alguns dados pessoais e académicos de cada estudante.

Tabela 1 – Dados dos participantes da investigação

| | IDADE | SEXO | PROFISSÃO | TIPO DE CURSO | DESIGNAÇÃO DO CURSO | ANO DE FREQUÊNCIA | TEMPO DE AFASTAMENTO DO SISTEMA EDUCATIVO (ANOS) |
|-----------|-------|-----------|-----------------------------|-------------------|--|-------------------|--|
| A. | 68 | Masculino | Bancário | Licenciatura | Gerontologia | 1.º | 45 |
| G. | 69 | Feminino | Enfermeira | Mestrado | Psicologia Forense | 2.º ⁴ | 33 |
| B. | 83 | Masculino | Gerente da construção civil | Programa doutoral | Estudos Culturais | 3.º | 60 |
| M. | 67 | Masculino | Técnico e Engenheiro Civil | Programa doutoral | Engenharia Civil | 1.º | 1º Período: 20 2º Período: 30 |
| C. | 68 | Feminino | Docente | Programa doutoral | Informação e Comunicação em Plataformas Digitais | 2.º | n.d. |

n.d.* - nenhuma data

i- A estudante G. encontrava-se com a matrícula suspensa na data da entrevista individual.

Percepções de estudantes seniores em contexto universitário: resultados

Em busca da compreensão do que leva um adulto, em idade avançada, a tornar-se estudante universitário

A procura da universidade foi assumida como uma escolha pessoal por todos os entrevistados, tendo correspondido a uma decisão tomada após a análise de prioridades na fase da vida em que se encontram. A maioria

revelou um certo pesar em relação ao facto de não terem prosseguido estudos com menos idade, justificando esta circunstância como opções relativas à vida profissional e familiar. Apesar de haver outras escolhas para a mobilização do seu tempo, o estudante A. afirma que “preferi entrar [na universidade] porque ficou sempre aquela sensação de fazer uma licenciatura que tanto queria”. O tempo ocupado na atividade profissional e a responsabilidade de contribuir para a sustento da família foram os motivos mais invocados. Pelo que, parece relevante mencionar que a situação de reforma surgiu a todos como uma oportunidade de concretizar projetos adiados, visto que, tal como o estudante testemunhou, “entrar na universidade foi sempre um objetivo de vida”.

Apesar da heterogeneidade dos percursos dos entrevistados, quer ao nível das profissões exercidas, quer ao nível do tempo de afastamento do sistema de educação formal, a opção pelo ingresso na vida académica e a escolha do curso é justificada, por todos, pelo interesse em estudar. No entanto, a clarificação sobre este interesse de concretizar um desejo antigo, de ampliar e partilhar conhecimentos em alguma área específica, associa-se a outras razões pessoais mais pragmáticas, tais como mobilizar, ativar e desenvolver recursos intelectuais e/ou usar o próprio tempo em atividades com vista à realização pessoal.

Os estudantes M. e G. valorizam a possibilidade de organização e de estruturação do tempo, bem como de manterem algum tipo de responsabilidade, tal como tinham na fase anterior, de atividade profissional.

Eu estava em casa sem fazer nada. Vou fazer o quê? Não, eu vou viver a vida académica. E eu ia ficar em casa a fazer o quê, se eu não tenho trabalho? (M., 2015).

Estava reformada, não tinha obrigação de nada... eu tenho que me ocupar, tenho que arranjar algo de obrigatório e foi nesse sentido que eu vim para a Psicologia (G., 2015).

A escolha do curso incidiu, no caso de dois estudantes, na área de estudo relacionada com a profissão que exerceram; três viram neste reingresso na vida académica a oportunidade de aprofundar interesses intelectuais bem como “perceber o porquê de muitos comportamentos e atitudes do ser humano” conforme referiu a estudante G.

Os entrevistados alegaram a possibilidade de dar um melhor contributo quer para a família, quer para instituições de solidariedade social ou para a sociedade através da contínua leitura do mundo e da sua compreensão, como podemos constatar nos testemunhos do estudante M. - “deixar alguma coisa para quem vier depois de mim” - e do estudante A. - “poder dar um apoio no centro social... Sem fins lucrativos, quer dizer, sem a preocupação de emprego”.

A adaptação vivida como experiência e desafio de autoconhecimento

A maioria dos estudantes referem-se à adaptação ao contexto académico como processo simples e bem-sucedido, reclamando para si parte da responsabilidade neste processo. Embora o estudante B. atribua a facilidade de adaptação às atitudes dos outros, refere a sua iniciativa de antecipar e prevenir atitudes idadistas ou discriminatórias.

Fui sempre muito respeitado, acarinhado, convívio fraternal. Não houve problemas de nenhuma espécie (...) A primeira aula que eu tive... eu, no final da aula, pedi à professora para me deixar dirigir aos meus colegas... e dirigi-me aos meus colegas no sentido de que eles me considerassem como igual, nem mais nem menos que eles. Não queria um tratamento especial e queria que fossemos todos tratados no mesmo plano de camaradagem, sã, aberta, transparente. E visando bem esse aspeto. E pronto, isto foi o ponto de partida. Num clima que se foi gerando, se foi cimentando sempre sem problemas (B., 2015).

O estudante M. também reclamou para si a responsabilidade e a facilidade da sua adaptação. Este estudante salientou a valorização da acessibilidade de comunicação com os docentes, pelo que referiu: “a adaptação, para mim, foi fácil... porque eu gosto de me dar bem com toda a gente... eu sou por natureza extrovertido” e “eu converso com todos os professores daqui”.

A estudante C. atribuiu à idade uma barreira que enfrentou na inserção no contexto académico, pelo que esta fase constituiu uma fração crítica da sua vida académica narrando que sentiu “um olhar transversal porque eu não era jovem... como que: Que está fazendo aqui?”, em relação a um elemento do corpo docente. No entanto, teve a preocupação de salvaguardar a qualidade da relação com o seu orientador como fator favorável. Por isso contou que “dentro das dificuldades que eu encontrei... [o docente] é uma pessoa iluminada... estou sendo orientada por uma pessoa fantástica”.

Os estudantes A. e G. valorizaram a relação estabelecida pelos docentes como fator facilitador da sua adaptação.

Tenho sido muito apoiado e temos uma relação que, de certo modo, no meu tempo julgo que não seria assim. Uma relação muito aberta e muito cordial. São muito atenciosos e não fazem mais porque não podem (A., 2015).

A minha relação foi normal... Para mim, o tempo de estudo, de aulas, foi maravilhoso... aqui na universidade eu acabei por senti-la como sendo a minha casa... como algo de maravilhoso para onde eu vinha com todo o prazer. Depois, tanto os professores, como os colegas... de

facto, eu conheci gente maravilhosa... Nunca fui tratada de maneira diferente. Foi sempre tudo igual, tudo igual (G., 2015).

Efeitos do processo da avaliação e (des)valorização dos contextos dos estudantes

A indiferenciação de critérios e de instrumentos de avaliação, no que concerne à avaliação formal, pode-se tornar problemática no caso de estudantes com mais idade, uma vez que não existe discriminação positiva perante os seus contextos de vida. Por exemplo, a assiduidade revelou ser uma preocupação para o estudante A. que frequenta uma licenciatura: “se faltasse muito podia chumbar por faltas”. Dado que este estudante já praticava viticultura e necessita de a manter, bem como de articular esta atividade com a frequência do curso, acabou por ser obrigado a cumprir o requisito de prova do estatuto de trabalhador-estudante.

Foram relatadas outras duas situações que ilustram efeitos da não discriminação positiva de estudantes que são portadores de uma vasta experiência profissional. Uma situação ocorreu com a estudante G. que viu na expressão “_ És igual aos outros. Não és especial” a insensibilidade à sua tentativa de prevenir o risco de reprovação numa disciplina, cuja acreditação foi pedida, posterior a esta situação, ao abrigo da experiência profissional. A outra situação ocorreu com o estudante M. que quase desistiu da universidade pela demora de resposta a um pedido que lhe parecia irrecusável, considerando a sua experiência profissional: “eu matriculei-me e pedi equivalência a uma série de cadeiras porque eu já as tinha feito e porque tinha currículo profissional e trabalhos académicos”.

Por sua vez, a estudante C. problematizou e sugeriu a necessidade de reflexão sobre a particularidade dos contextos de vida dos estudantes com idade avançada e das circunstâncias familiares de cada um.

Por uma questão de avaliação que eu considere injusta... (o docente) mandou escrever um trabalho com dezasseis páginas no tempo que eu viajava para o Brasil para o casamento do meu filho, que eu não poderia perder (C., 2015).

Os estudantes referem uma elevada tensão relativamente a expectativas de resultados que são comuns aos seus pares, apesar de não ter qualquer efeito na carreira profissional, uma vez que se encontram em situação de reforma. Os momentos de avaliação e o esforço pela obtenção de um bom resultado são experienciados por estes estudantes como possível risco de frustração.

Já se sabe que os momentos de avaliação tem sempre tensão, mesmo nós com mais experiência sentimos sempre alguma pressão. Não são só aos novos (A., 2015).

Há uma ameaça constante... cuidado que você é reprovado na avaliação, na defesa do projeto e tese (C., 2015).

O estudante B. expôs uma situação, em que o insucesso face a expectativas internas e externas foi naturalizada e serviu de estímulo à ação e afirmação da personalidade:

O Latim é um cadeirão... mas eu não sabia nada!... Apanhei sete no teste! Digo eu assim, para mim próprio:... _Começas bem! Foi assim de repente uma desilusão (...) Eu reagi logo... Era a primeira vez na vida que tinha uma classificação de sete... Fiz apelo a toda a minha energia e capacidade de raciocínio. E, então, acabei por ter dezasseis (B., 2015).

O estudante M., na apreciação sobre a sua experiência, quer profissional, quer como estudante, valorizou o pedido de uma docente para que lecionasse uma aula a 14 mestrandos.

Da diferença na percepção do tempo à mais-valia de se ser estudante

O atraso na resposta da universidade a uma situação referente à creditação de unidades curriculares exposta atrás mereceu a seguinte consideração de M.: “um rapaz ou uma moça de dezoito anos, vinte ou vinte e um pode deixar para o próximo semestre. Eu não sei se vou viver até defender a minha tese. Então, eu não tenho tempo para perder tempo”.

O estudante B. relatou que após três meses de ficar viúvo decidiu inscrever-se numa licenciatura na universidade. Contudo, encontrava-se no mês de setembro e o processo de acesso de maiores de vinte e três anos só se iria realizar em março do ano seguinte. Pelo que expressou: “seis meses na vida de um jovem, de vinte e três anos, não tem relevância nenhuma mas num homem, com setenta e sete anos, pode ter muita importância!”

Noutra perspetiva, a estudante G. relativamente ao segundo ano do mestrado referiu que pelo facto de não ter aulas e “na altura que eu só estava a pensar na tese, para preencher esse tempo e dar sentido mais à minha vida, meti-me na tuna”.

Por sua vez, a estudante C. mencionou que cada pessoa “deve acreditar que tem tempo para tudo na vida e nunca achar que a idade é um fator limitante”. Pelo que, na sua opinião “a diversão tem de ser ao longo da vida, o lazer ao longo da vida”. Articulando, assim, com o ciclo vital, foi possível constatar em todos os entrevistados, como já era expectável devido à sua

situação de estudante, que “nós aprendemos em todas as fases da vida” (M.) e, portanto, “para aprender não há um tempo específico, é sempre” (G.) uma vez que o conhecimento nunca esgota” (B.).

No entanto, é verdade, conforme mencionou a estudante G., que o tempo da fase de reforma pode levar a um processo de isolamento e de tristeza para alguns seniores:

Motivar as pessoas para desejarem sempre algo mais, algo de diferente... porque este período de reforma, para muita gente, é um período de vida muito triste... As pessoas têm a sua reforma, não precisam de trabalhar e já não tem como que, motivação para viver, não sentem alegria e sentem que já fizeram tudo e não há mais nada para fazer. É um período que para muita gente é mesmo muito triste (G., 2015).

Ao invés, os seniores entrevistados dedicam uma parte do seu tempo da fase da reforma ao papel social – ser estudante – em que reconhecem, após o ingresso no ensino superior, as suas diversas mais-valias:

Tenho mais conhecimentos... Olho para o mundo e para as pessoas de uma maneira diferente. Olho para os acontecimentos, para os comportamentos de uma maneira diferente e sinto-me com mais capacidade para poder estar com os outros, sejam eles crianças, jovens, idosos (G., 2015).

Faculta-me uma melhor preparação, soma de conhecimentos, e portanto, ficar mais habilitado ao dever cívico da sociedade em que está integrado (B., 2015).

Novas aprendizagens, novos conhecimentos, conhecer novas pessoas, um outro mundo e também fazer uma avaliação das minhas limitações que podem ser superadas (C., 2015).

Nós aprendemos em todas as fases da vida (M., 2015).

A convivência entre pares como valorização pessoal e social

Os testemunhos dos entrevistados denotam satisfação na relação com os colegas, mas constata-se variações na forma como tentam situar-se entre pares, no contexto académico.

A experiência valorizada pela estudante G. foi a sua participação na praxe, que foi facilitada pelo facto de viver sozinha, podendo adaptar os seus ritmos ao dos seus colegas da universidade: “quis ser praxada como todos... (as praxes) são provas a que as pessoas são submetidas e que, por vezes, é importante para as pessoas crescerem, para se tornarem mais integradas no grupo”.

A relação entre pares, segundo esta estudante, contribuiu para tornar os anos curriculares num período gratificante. A esta experiência opõe o segundo ano do mestrado, período de realização da dissertação, que qualifica como um tempo “solitário” de produção de conhecimento. Admitimos que este possa ter sido o fator que a levou a suspender a matrícula para dedicar o seu tempo ao voluntariado, tendo embora mantido a convivência intergeracional pelo ingresso na tuna académica: “meti-me na tuna porque eu gostava de cantar, gostava de música e gosto do convívio... e na tuna tinha isso tudo”.

A convivência e a interação entre pares com idades diferentes foram abordadas pela estudante C., como um princípio de ação e como possível objeto de cuidado e intervenção preventiva de preconceitos recíprocos.

Eu acho muito positivo misturar jovens com pessoas de mais idade. Não gosto muito dessa história de ficar idoso só com idoso... Acho que é uma troca, acho mais salutar misturar, mas se a gente começa a trabalhar com essa questão idoso-jovem, eles começam a respeitar mais, a conviver, a aprender e todos fazem essa aprendizagem. Por exemplo, se eu estou com dificuldade no celular eu pergunto, não tenho barreira nenhuma (C., 2015).

No mesmo sentido, o estudante B. refere a relação intergeracional como uma potencialidade, colocando enfoque na diversidade de recursos de cada um dos grupos geracionais.

Todas essas capacidades dos idosos deviam ser harmonizadas e conjugadas com os jovens. Portanto, haver uma conjugação de atividades entre jovens e adultos e idosos. Conjugava-se a vivacidade e o espírito criativo dos jovens com a sapiência e a experiência, a maturidade dos idosos. E, não fazer isso é um desperdício (B., 2015).

Além de que o facto de se ser estudante em idade avançada pode estimular a ação de jovens, isto porque o estudante B. contou como exemplo uma situação ocorrida entre ele e uma colega com vinte anos que lhe disse: “_ B., já estive para desistir do curso. Mas lembro-me de si e vou em frente”. Pelo que o estudante ficou sensibilizando, pronunciando que “foi uma das coisas mais gratificantes que recebi na universidade”.

Da discussão à resignificação da universidade como espaço intergeracional de (re)conhecimento

Os estudantes que entrevistámos escolheram a universidade por a reconhecerem como lugar de produção e/ou difusão do conhecimento científico. Ao fazê-lo, subestimaram constrangimentos relativos às normas e a padrões de desempenho que os submetem a uma constante auto e heteroa-

valiação. A procura dos cursos convencionais parece corresponder, à primeira vista, a necessidades de conhecimento. No entanto, a possibilidade de estar e conviver com pessoas de diversas idades, surge nas entrevistas como fonte de satisfação e possibilidade de reconhecimento pessoal e social e de afirmação de uma identidade social. Esta circunstância parece favorecer um sentimento de reinvenção de si mesmo, pelo investimento e acesso a novas oportunidades de desenvolvimento pessoal e social, contrariando a percepção do envelhecimento como determinante do isolamento e degradação das expectativas e da qualidade de vida, conforme já foi contextualizado, com base na perspetiva de Pimentel (2001).

Ao encontrarem-se em situação de reforma, os estudantes que escutámos procuraram na universidade a oportunidade de realização de projetos de vida adiados pelo surgimento de responsabilidades familiares, profissionais ou obrigações cívicas. Alguns parecem ter procurado e encontrado na rotina da vida universitária condições de trabalho similares ao da sua vida profissional, o que dá um sentido de continuidade à sua existência, como sujeito ativo e útil à sociedade. Tal verificou-se nos testemunhos de dois estudantes, que quando entraram na fase de reforma se depararam-se com muito tempo livre, o que se tornou um dilema para eles, conforme Russel (2011) descreveu e que já se encontra precedentemente. Portanto, os estudantes em causa perceberam que não era viável passar o resto da vida em casa no sofá a ver televisão ou a relembrar o passado. Por conseguinte, procuraram a frequência de um curso a fim de ocupar o seu tempo de forma significativa. Outros procuraram e encontraram na universidade as condições propícias para recompor a sua rede de interações e interesses sociais e para manterem um ritmo de vida que previne ou atenua a solidão, devido ao afastamento dos companheiros de trabalho. Articulando com os resultados provenientes de estudos realizados por Withnall (2010), Duay e Bryan (2008), Lawrence-Lightfoot (2009), Russel (2011) e de dados pesquisados em estudos por Oliveira (2007), (no entanto, estes estudos abrangem adultos que não se encontram em situação de reforma e, por isso, vamos descurar os motivos ligados à profissão e à carreira), podemos concluir que, em grande parte, os motivos da procura da educação formal estão relacionados com transições de vida. Pelo que, nos estudantes em causa, as transições mais salientes foram a passagem da fase laboral para a fase da reforma e da condição de casado para a de viúvo. Assim, é possível depreender nos resultados similares entre os estudos referidos atrás e o estudo em causa, que os motivos encontram-se inerentes à temática de enriquecimento e de desenvolvimento pessoal. Por conseguinte, a realização pessoal, a manutenção de uma mente ativa, o gosto por aprender e por aumentar os conhecimentos, seguindo uma espiral sem fim de se querer saber sempre mais, sobre nós próprios, os outros e o mundo em que estamos inseridos, o desenvolvimento de relações sociais e o facto de estar com pessoas mais novas e a aprender como estas aprendem impulsionam o ingresso académico de estudantes em idade avançada. Como sugeriram as narrativas de adultos

participantes no estudo de Walters (2000, citado por Oliveira, 2007), e que também revemos nos estudantes entrevistados, o regresso ao meio académico era como que o retomar de um processo que havia sido interrompido. Os dados provenientes do estudo de Withnall (2010) mostraram que, apesar da oportunidade de conhecer novas pessoas e fazer amigos surgir como uma razão secundária, daqueles que tinham a esperança de fazer amigos, a maioria parece ter cumprido esse objetivo, o que também é testemunhado pelos estudantes entrevistados do presente estudo.

A partida final do trabalho pode romper a teia de relações entre conhecidos, amigos, colegas que rodearam a pessoa ao longo da sua vida produtiva. Pois é durante o trabalho que as pessoas desenvolvem a maioria das suas relações sociais. Por conseguinte, a fase de reforma pode representar uma fase de desvalorização, visto que o sujeito reformado pode, nesta fase da vida, sentir-se socialmente rejeitado, inútil ou dependente, o que alterará o seu sistema de relações e justifica o sentimento de tristeza que muitas pessoas sentem nesta fase, tal como relatou uma estudante.

Conforme referido na contextualização teórica, o desejo de aprender mas também de estar em ambientes com outras pessoas, ao invés de o cidadão sénior estar em casa sozinho, poderá ser interpretado como um possível indicador da necessidade que o cidadão tem pelo facto de viver a reforma como uma fratura, uma vez que durante a sua vida produtiva pode ter “descurado” as suas relações sociais para investir na carreira profissional.

Apesar dos estudantes entrevistados se terem encontrado durante muito tempo afastados do sistema de educação formal, somente uma estudante considerou que encontrou barreiras na inserção no meio académico, cuja reportou à sua idade. Este dado referente ao idadismo suporta o que Marques (2011, p. 19) descreve como “um problema grave na sociedade portuguesa” uma vez que espelha os nossos valores culturais mais profundos e as práticas institucionais da nossa sociedade”. Por esta razão, entendemos que a formação de docentes sobre o fenómeno do envelhecimento seria uma forma de promover mudanças culturais e sociais indispensáveis à crítica e superação de comportamentos e atitudes idadistas que estigmatizam e excluem as pessoas com mais idade da esfera da reciprocidade e dos espaços de participação e decisão.

O processo de avaliação foi vivenciado pelos estudantes entrevistados como um desafio ou uma meta difícil de atingir com o mesmo sentimento de competência do que o anteriormente experimentado na vida profissional e mesmo em outras áreas da vida. Pelo que se denota a presença de tensões sobre o que já se alcançou e o que ainda se pretende realizar.

Estes entrevistados deram-nos a reconhecer alguns constrangimentos vividos pelos estudantes com mais idade quando confrontados com as normas, prazos e padrões de avaliação, justificando o redobrar de esforços e o dispêndio de mais tempo para estudar, como foi possível perceber nos tes-

temunhos, dos quais realçamos o de um estudante que perante a obtenção de um resultado inferior à sua expectativa, continuou a ser resiliente. Este resultado suporta as pesquisas de Oliveira (2007), no sentido de que verificou que a vasta experiência de vida dos adultos torna-os mais resilientes a fim de enfrentarem as exigências do meio académico ao invés de desistirem facilmente perante as dificuldades. A autora referida também já tinha mencionado que os adultos no ensino superior, para além de tenderem a utilizar o seu vasto repertório de conhecimentos como recurso para potenciar as suas novas aprendizagens, esperam que os seus conhecimentos sejam valorizados pelos docentes. Esta situação espelhou-se, por exemplo, num estudante, quando foi solicitado para desempenhar o papel de docente.

O ambiente de trabalho em que a pessoa vive, durante trinta ou quarenta anos, permite-lhe manter múltiplas trocas sociais, diversas e constantes e desenvolver relações que alimentam as suas vidas, as suas conversas e os seus sonhos. Contudo, a reforma leva à perda do ritmo do dia, entre a casa e o trabalho, entre o local de descanso e o local de trabalho, entre o interior e o exterior, o que verificámos nos testemunhos de dois estudantes perante o sentimento de falta de uma organização estruturada do seu tempo, como tinham na fase laboral, pelo que acabaram por encontrar este horário na frequência do curso.

Segundo os testemunhos de alguns estudantes, o valor do tempo é percecionado de forma distinta com a idade. É de salientar que estes estudantes revelaram que estão bem conscientes do tempo - o tempo que têm e o tempo que esgota - pelo que consideramos que é um fator importante na interpretação e na compreensão das experiências vividas na aprendizagem, na fase tardia da vida. Espelha-se em alguns testemunhos dos estudantes o que Castells (2011, p. 581) afirmou: “o tempo na sociedade e na vida é medido pela morte”. Nesta fase de vida, as pessoas apresentam uma maior consciência da morte, uma vez que o tempo é visto como a esgotar-se. Pelo que alguns estudantes salientaram a importância e o valor do seu tempo nesta fase da vida, conforme podemos ver na citação de um estudante que “não têm tempo para perder tempo” (M.), também suportado por Dúran (2013).

Articulando com a perspetiva de Rosa (2012), já apresentada na contextualização, a frustração e a infelicidade são sentimentos que surgem em algumas pessoas nesta fase da vida, conforme revelou a narrativa de uma estudante e que a autora atrás referida também argumenta pela situação de reforma, bem como pela morte de pessoas queridas, situação esta presente no testemunho de um estudante em relação à morte da sua mulher.

Conforme os resultados que auferimos nos testemunhos dos nossos entrevistados e que suportam as perspetivas de Veloso (2011), de Yuni e Claudio (2005) e de Lima (2010), já citadas precedentemente, a frequência de um curso, além de lhes permitir (novas) aprendizagens, evita o seu isolamento, através do desempenho do papel de ser estudante, facilita o processo

de socialização e aumenta as suas redes sociais. Pois, todos os entrevistados afirmaram que fizeram amigos na universidade.

As narrativas dos estudantes demonstraram que foram à procura de novas leituras, com vista à abertura dos seus conhecimentos a novas perspectivas visto que, no seu dia-a-dia, questionam os seus saberes e, por isso, pretendem esclarecer as suas dúvidas, como já vimos através da perspectiva de Pinto (2008).

A possibilidade de interagir com pessoas de diversas idades, em ambiente académico, parece ter sido fonte de satisfação e sentimento de realização pessoal. Foram, especialmente, valorizados os momentos do processo de formação, em que tiveram a possibilidade de reconhecerem e verem reconhecidos interesses comuns de conhecimento, como meio de enriquecimento intelectual.

Nas alusões de Rosa (2012), presentes na contextualização, entendemos que todas as pessoas podem aprender, até uma pessoa com 80 anos, situação esta que revemos num estudante entrevistado com a idade de 83 anos. O qual fez questão de salientar a importância das interações com outras culturas e outras gerações, proporcionadas pelo meio académico.

Numa sociedade em que o aumento da longevidade coexiste com a persistência de preconceitos negativos e recíprocos entre os indivíduos com mais idade e com menos idade, a convivência intergeracional torna-se uma prioridade pertinente. Um outro aspeto interessante, que certamente ajuda os adultos a construírem uma identidade pessoal mais consistente tem a ver com a percepção de como são tratados pelos pares. O estudo de Kasworm, citado por Oliveira (2007), evidenciou que os jovens adultos e os adultos tanto se apreciam reciprocamente nas aulas como obtêm benefícios recíprocos das relações que estabelecem, o que aponta para a pertinência de existirem aulas intergeracionais. Palmeirão e Menezes (2009, p. 32) reforçam que “aprender com a experiência dos outros pode revelar-se a estratégia mais adequada para ativar a participação”.

Através da articulação dos dados do estudo realizado por Russel (2011) com alguns dos testemunhos expostos pelos estudantes entrevistados, é possível perceber que um dia o mundo vai continuar sem eles, no entanto gostariam de crer que o seu contributo para a sociedade é útil e significativo e que será recordado.

A análise das narrativas dos estudantes entrevistados permitiu-nos repensar sobre uma universidade que tem sido vivida quer como espaço de conhecimento, quer como espaço potencialmente inclusivo da diversidade geracional. Perante a rapidez a que se sucedem as mudanças sociais, económicas e tecnológicas e o aumento progressivo de pessoas, em idade avançada, mais bem preparadas cultural e academicamente, a universidade deve abrir as suas portas a um coletivo sénior que deseja dar continuidade à

sua formação (Osório, Rumbo & Cid, 2007). Apesar de já existirem algumas instituições de ensino superior que se encontram a dar respostas sociais, porém, ainda, continua a ser um grande desafio a oferta da diversidade de formação na área da educação para os seniores, tendo em consideração os seus interesses e as suas habilitações académicas. Importa relevar que além da criação, gestão e transmissão do conhecimento, a sociedade, também, encara o papel do ensino superior como um elemento pertinente de inclusão social, habilitando os cidadãos com melhores oportunidades (Simão, Santos & Costa, 2005). Pelo que a rede do ensino superior pode, assim, ser investida e reconhecida, não só pelo seu interesse de (re)conhecimento mas também pela sua capacidade quer de inclusão quer de interação intergeracional que é possível promover e proporcionar no quotidiano académico.

Conclusão

O aumento da esperança de vida está a transformar o contexto da reforma dos cidadãos, uma vez que a população portuguesa sénior encontra-se a usufruir de um estado de saúde cada vez mais elevado, a dispor de mais tempo livre, a ter condições de participar socialmente e de continuar a aprender. De acordo com as perspetivas dos autores referenciados, salientamos que a aprendizagem ao longo da vida emerge como resposta à necessidade de leitura e entendimento do mundo, que torna visível os novos papéis e oportunidades de desenvolvimento pessoal e social que se apresentam no período de reforma, participando para a reconstrução identitária dos seniores.

Foi nossa intenção identificar as razões que justificaram a escolha do meio académico, por sujeitos que se encontram em situação de reforma. Concluímos que os estudantes entrevistados reconheceram na universidade uma oportunidade de realizar aspirações e projetos pessoais adiados devido a responsabilidades familiares e profissionais. A frequência do meio académico é percebida como uma resposta satisfatória aos seus interesses de conhecimento e desejos de se manterem ativos, em contextos de interação social de base intergeracional.

Após o conhecimento do percurso dos estudantes entrevistados, pretendeu-se identificar os fatores facilitadores e constrangedores da escolha do contexto académico. Por conseguinte, percebemos que um dos fatores facilitadores do acesso ao ensino superior parece ser o grau de difusão e de acesso à informação sobre ofertas de formação, vias de acesso regular e especial, procedimentos e prazos de candidatura. Para este fim, as páginas de instituições académicas contêm informações sobre os concursos de ingresso. Contudo, seria importante saber se a divulgação destes recursos chega ao conhecimento de potenciais estudantes, em situação de reforma, segundo as suas circunstâncias e condições sociais de inserção familiar, institucional ou

de vida individual. Uma vez que os familiares, amigos ou vizinhos, podem constituir elementos importantes no acesso a esta informação, o que implicaria uma divulgação social, de maior alcance, sobre as potencialidades da aprendizagem ao longo da vida e sobre as capacidades e direitos de cidadania das pessoas pertencentes a um grupo geracional crescente e pouco reconhecido pelas suas capacidades de ação. A existência de projetos e/ou equipas destinadas a estas atividades e ao apoio direto e indireto à população sénior na escolha do curso, planos de estudo, horários, propinas e recurso poderia facilitar o acesso deste público a rede de instituições de ensino superior. Seria, também, interessante que os programas ou aplicações informáticas fossem universalmente acessíveis, o que requer que sejam tomadas em conta as diferenças de capacidade dos estudantes.

O pagamento de propinas foi citado como a maior barreira enfrentada por dois estudantes entrevistados. Embora este problema possa ser comum a outros estudantes mais novos, as respetivas situações deveriam ser vistas, na sua particularidade, pelo horizonte temporal de realização, que é muito mais restrito no caso das pessoas de idade avançada que ingressam no ensino superior com outras aspirações que não a creditação da formação para fins profissionais. Por estes estudantes se encontrarem em situação de reforma e não frequentarem o ensino superior por razões profissionais, a discussão de práticas e critérios de acesso e de avaliação, dos horários e da flexibilidade das ofertas de unidades curriculares devem merecer toda a atenção por parte das instituições de ensino superior na sua ligação com a comunidade, com as instâncias públicas, serviços, instituições de apoio à população sénior e organizações que partilham interesses emancipatórios deste grupo social, face a determinações da sua subordinação ou desqualificação social.

A percepção das disposições e condições de inserção permitiu-nos concluir que as atitudes idadistas que persistem no meio académico exigem a inclusão de uma abordagem direta das representações sobre o envelhecimento, através dos currículos de cursos de educação formal e não-formal, ao longo da vida.

Consideramos que a participação e a narrativa sobre as trajetórias de vida dos estudantes seniores poderiam constituir um recurso na sensibilização e processo de formação que se impõe neste momento, como em nenhum outro, como condição de coesão social e de preservação da qualidade do relacionamento intergeracional.

Os estudantes que entrevistámos são testemunhas ou portadores de memórias narradas das duas guerras mundiais e do surgimento do Estado-Providência que lhes sucedeu e preservam a memória da transição entre regimes ditatoriais e democráticos. Pelo que as narrativas das suas trajetórias de vida poderiam facilitar a relação pedagógica, bem como ser uma forma de evitar o abandono da aprendizagem formal dos estudantes que

integram o sistema educativo nos seus diversos níveis e vias de ensino. A sua experiência de vida pessoal, familiar, profissional e social acumulada, porventura, permite definir o trabalho docente universitário como um desafio, numa sociedade progressivamente envelhecida e submetida a rápidas transformações sociais. Portanto, a formação de docentes, no que respeita ao fenómeno do envelhecimento, como realidade e desafio social e como experiência universal e pessoal, seria uma forma de promover as mudanças culturais e sociais indispensáveis à crítica e superação de comportamentos e atitudes idadistas.

Pensamos que toda a rede do ensino superior pode dar o seu contributo, quer através do envolvimento de docentes, quer deste grupo específico de estudantes que encontram, na sua idade, motivos e razões para acorrer, sem concorrer com os seus pares de outras idades, a um currículo científico que se deseja cada vez mais aberto ao mundo global.

Apesar das limitações do presente estudo, devido, em parte, à restrita recolha de dados que decorreu somente numa instituição, consideramos pertinente a possibilidade de ampliar ulteriormente o espectro da investigação que foi realizada. Por conseguinte, este estudo pode ter viabilidade para ser implementado a nível nacional de forma a escutar os testemunhos de estudantes de outras instituições portuguesas de ensino superior para se compreender quais são os contextos de aprendizagem mais significativos para a população portuguesa. Realçamos que uma estudante sugeriu a divulgação de estudos na temática em causa por “quanto mais essas informações forem divulgadas, mais pessoas perto dos setenta ou oitenta não vão pensar em morrer... porque isso também é foco para a doença” (C.).

Esperamos que a escuta destes estudantes contribua para a reflexão sobre o ensino superior para que este seja vivenciado tanto como espaço de leitura e de entendimento do mundo como de um encontro positivo com a diversidade. Espaço este que é estimulado, mediado e fomentado pela comunicação entre sujeitos onde as diferenças de idade, sexo, pertença social, étnica ou religiosa, naturalidade ou nacionalidade, orientação sexual podem contribuir para o enriquecimento de visões peculiares sobre o mundo.

Importa relevar que, de acordo com Withnall (2005), ninguém está livre do envelhecimento e que, quando falamos de oportunidades para os seniores, também estamos a abordar o nosso próprio futuro (ou presente). Os entrevistados, em causa, no papel de estudantes, ao desafiarem um dos mitos prevaletentes sobre a incapacidade de aprendizagem, em idade avançada, fazem repensar e questionar pertinentemente:

“Que tipo de vida queremos para nós próprios na fase pós-trabalho?”

Referências

- Almeida, Leandro (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14, 203-215.
- Alonso, Luísa (2007). Formação ao longo da vida e aprender a aprender. In Conselho Nacional de Educação (2007). *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação* (pp.139-151). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 8 dezembro, 2014, de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/789-aprendizagem-ao-longo-da-vida-no-debate-nacional-sobre-educacao>
- Cabral, Manuel Villaverde (Coord.), Ferreira, Pedro Moura, Silva, Pedro Alcântara, Jerónimo, Paula, & Marques, Tatiana (2013). *Processos de envelhecimento em Portugal. Usos do tempo, redes sociais e condições de vida*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Carrilho, Maria José & Craveiro, Maria de Lourdes (2015). A Situação Demográfica Recente em Portugal. *Revista de Estudos Demográficos*, 54, 57-99.
- Castells, Manuel (2011). *A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Duay, Deborah L. & Bryan, Valerie C. (2008). Learning in later life: What seniors want in a learning experience. *Educational Gerontology*, 12, 1070-1086.
- Durán, María Ángeles (2013). *O valor do tempo: quantas horas te faltam ao dia?* Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Freire, Paulo (1980). *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Moraes.
- Giddens, Anthony (2012). *O mundo na era da globalização* (8ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Jarvis, Peter (2010). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. New York: Routledge.
- Lawrence-Lightfoot, Sara (2009). *El tercer capítulo: Pasión, riesgo y aventura más allá de los 50*. Barcelona: La Vanguardia Ediciones.

- Lemieux, A. (2013). La pensée post-formelle en gérontagogie ou l'après-Piaget. *Psychologie française*, 58 (3), pp. 241-253. Recuperado em 29 outubro, 2015, de http://ac.els-cdn.com/S003329841300023X/1-s2.0-S003329841300023X-main.pdf?_tid=cba2179e-a301-11e5-901f-00000aabb0f6c&acdnat=1450166561_45004fef9cccd617775ba0ff67ada42
- Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel, & Boutin, Gérald (2008). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas* (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, Licínio C. (2007). *Educação ao longo da vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, Margarida Pedroso (2010). *Envelhecimento(s)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Marques, Sibila (2011). *Discriminação da Terceira Idade*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Palmeirão, Cristina & Menezes, Isabel (2009). A interação geracional como estratégia educativa: um contributo para o desenvolvimento de atitudes, saberes e competências entre gerações. In J. Pereira & M. Lopes (Coord.), *A animação sociocultural na terceira idade* (pp. 22-35). Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Pardal, Luís & Correia, Eugénia (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Oliveira, Albertina Lima (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41 (3), 43-76.
- Osório, Agustín Requejo, Rumbo, Begoña, & Cid, Xosé (2007). Programas universitários para idosos. In A. Osório & F. Cabral (Coords). *As pessoas idosas: contexto social e intervenção educativa* (pp. 307-339). Lisboa: Instituto Piaget.
- Pimentel, Luísa (2001). *O Lugar do Idoso na Família: Contextos e Trajetórias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Pinto, Maria da Graça L. Castro (2008). *Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes, depois*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras.
- Quaresma, Maria de Lourdes (2008). Questões do envelhecimento nas sociedades contemporâneas. *Revista Kairós*, 11(2), 21-47.

- Rosa, Maria João Valente (2012). *O Envelhecimento da Sociedade Portuguesa*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Roths, Luís Areal (2007). Educação e formação de adultos em Portugal: circunstâncias e desafios. In Conselho Nacional de Educação (2007). *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação* (pp.75-83). Lisboa: Conselho Nacional de Educação Recuperado em 8 Dezembro, 2014, de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/789-aprendizagem-ao-longo-da-vida-no-debate-nacional-sobre-educacao>
- Russell, Helen (2011). Time and meaning in later-life learning. *Australian Journal of Adult Learning*. 1 (3), 547-565. Recuperado em 20 de abril de 2015 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ954480.pdf>
- Simão, José Veiga, Santos, Sérgio Machado, & Costa, António de Almeida (2005). *Ambição para a excelência, A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- UNESCO (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Conferência Mundial sobre la Educación Superior. Paris. Unesco. Recuperado em 26 novembro, 2014, de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.
- Veloso, Esmeraldina (2011). *Vidas depois da reforma – Políticas públicas no contexto português e práticas educativas numa Universidade da Terceira Idade em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Withnall, Alexandra (2005). Older learners: Challenging the myths. In Maria da Graça Pinto & J. Veloso. *University programmes for senior citizens. From their relevance to requirements*. (pp.85-100). Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras.
- Withnall, Alexandra (2010). *Improving Learning in Later Life*. New York: Routledge.
- Yin, Robert K. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi, 2ª edição. Porto Alegre: Bookman.
- Yuni, José A. & Claudio A. Urbano (2005). *Educación de adultos mayores: Teoría, investigación e intervenciones*. Córdoba – Argentina: Editorial Brujas.