

ANTÓNIO JOÃO CONCHINHA GINJA DO CARMO

PROJETO DE COLABORAÇÃO INTERGERACIONAL

“ENCONTRO ENTRE GERAÇÕES NA SALA DE AULA”

Orientador: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2017

ANTÓNIO JOÃO CONCHINHA GINJA DO CARMO

PROJETO DE COLABORAÇÃO INTERGERACIONAL

“ENCONTRO ENTRE GERAÇÕES NA SALA DE AULA”

Tese defendida em provas públicas para obtenção do grau de Doutor em Educação, no curso de Doutoramento em Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 17 de Novembro de 2017 com o Despacho de nomeação Reitoral n.º 312/2017 de 9 de Outubro, com a seguinte composição de Júri:

Presidente: Professora Doutora Rosa Serradas Duarte-ULHT

Arguentes: Professora Doutora Lucilia Salgado - ESE de Coimbra

Professora Doutora Alexandra Anibal-CIES-IUL

Vogais: Professora Doutora Ana Benavente-ULHT

Proofessor Doutor José Bernardino Duarte-ULHT

Professora Doutora Ana Sofia António-CeiEd-ULHT

Orientador: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2017

Dedicatória

Após um percurso, longo, de conciliação da atividade profissional com a aplicação no terreno do Projeto intergeracional e consequente desenvolvimento deste estudo, é chegado o momento de reconhecer, que embora perto, muitas vezes estava distante. Mas, ainda que estivesse longe estava sempre contigo.

Sei que neste tempo, provavelmente, breve como o que acabou de decorrer, desde que iniciei os trabalhos de doutoramento, irás concretizar os teus primeiros objetivos e projetos na área de estudos que desejares e preferires.

Para ti, querida filha, Raquel Carmo, eis o nosso grande argumento!

Gostaria também de deixar uma dedicatória à família, ao meu pai Fernando Carmo, aos irmãos, Joaquim e Irene e, em especial, à minha mãe, Joana P. Conchinha do Carmo. Por um lado, pelo seu forte incentivo para os estudos, e por outro, por me ter despertado para as questões do envelhecimento. Mais concretamente, para a prevenção de doenças relacionadas com o envelhecimento.

Já partiu. Ficará comigo para sempre!

Agradecimentos

Para dimensionar os agradecimentos, é necessário voltar ao início (ano letivo de 2010/11), ainda em Lisboa, a trabalhar na Escola Profissional Bento de Jesus Caraça (EPBJC), na sede desta escola com mais de 20 anos de ensino profissional, agradecer à diretora da delegação e diretora geral, de então, a Dr.^a Maria Emília pelo reconhecimento e oportunidade, não só por ter realizado a profissionalização em serviço e ser integrado nos quadros de pessoal da escola, mas sobretudo por ter lançado o programa de formação dos docentes da Escola juntamente com a criação dos indispensáveis serviços financeiros.

Continuando na EPBJC, agora com a delegação do Seixal, onde lecionei a maior parte dos anos em que estudei na Universidade Lusófona, e onde apliquei o Projeto Intergeracional, devo um enorme agradecimento à direcção, na pessoa do Dr. José Casquilho, por ter facilitado a implementação do projeto e, também, no apoio com os contactos com a AURPIPP – Associação Unitária de Reformados Pensionistas e Idosos de Paio Pires.

Ainda em relação à EPBJC – delegação do Seixal, sinto-me grato a todos os colegas que comigo trabalharam durante estes anos, pela compreensão e apoio logístico para a realização dos estudos. Seja pela disponibilização/troca de salas de uma maneira geral, quer seja, em particular: pelo apoio nas filmagens (obrigado Fernando Fernandes); apoio nas fotografias, fotocópias e impressões (obrigado Ana Paulo e Teresa Fernandes); quer seja também pelo apoio em traduções (obrigado Elizabete Saragoça). Ainda, para a EPBJC, vai um agradecimento, muito especial, para os alunos de todas as turmas que se envolveram e participaram no projeto, extensivo aos alunos das turmas de Lisboa, pela participação prévia na realização de questionários, e aos alunos das turmas do Seixal pela participação e envolvimento direto no Projeto Intergeracional.

Em relação às demais Instituições que têm colaborado no projeto, que já referi acima, a AURPIPP, quero agradecer a todos os participantes no projeto e, em especial, agradecer à diretora e às assistentes sociais, pelo apoio no transporte dos utentes até à EPBJC.

Quanto à UNISSeixal, desejo agradecer a todos os envolvidos no projeto e que nele participaram, com um agradecimento especial ao reitor, Professor António Luís e à Vice-reitora Dr.^a Mariana Mareco.

Gostaria de agradecer ainda, o apoio na tradução de estudo, com vista à publicação de artigo, com base no projeto em que também participaram; um obrigado à Rosa Fernandes e ao Luís Fernandes. E, ainda, pelo apoio na transcrição das entrevistas à minha sobrinha

Carolina, à minha filha Raquel Carmo, transcrição e análise do conteúdo das entrevistas, à Ana Mónica. Também pelas traduções efetuadas, um obrigado à Marisa Noblejas.

Quanto à Universidade Lusófona, desde o início do doutoramento, na unidade curricular de “Construção de um Programa de Investigação: projeto, etapas e planeamento” com o Professor doutor António Teodoro, o primeiro a orientar-me na definição inicial do projeto de tese. À Professora doutora Rosa Serradas Duarte pelo contínuo e incansável incentivo. Ao Professor doutor Óscar Conceição de Sousa, o Orientador, imprescindível para a realização da tese. Muito obrigado, um abraço para si Professor.

Aos colegas e amigos, destaco o António Berbém, pelo apoio e incentivo, e à Dulce Sarroeira, pelo empenho e partilha no desenvolvimento de trabalho de grupo efetuado durante as unidades curriculares.

Porque há um tempo para tudo, entre os encontros e desencontros, e a esperança inabalável por um tempo de solidariedade, aquele que vai deste a tolerância mútua ao destino comum (Bauman, 1999) não podia deixar uma palavra de apreço à Ana Pinto Basto, que sei, que no turbilhão da vida e na ansia de a viver intensamente, torcia para que terminasse o doutoramento.

É com muita satisfação que tenho ainda a oportunidade de reforçar a minha gratidão, Ana Mónica Santos, pelo apoio na análise de conteúdo e, ainda e sobretudo, pelo grande envolvimento, partilha, apoio e pela solidariedade de uma vida em comum.

Por todo o tempo que, em solidariedade, te dedicastes aos teus estudos, às tuas leituras e viveste com o pai permitindo que desenvolvesse o trabalho, renovo-te: um profundo obrigado, Raquel Carmo.

Resumo

O envelhecimento da população nas últimas décadas, em Portugal, representado pelas pessoas com idades superiores a 65 anos, aumentou em mais de 7%, passou de 11,4%, em 1981, para 19,1% do total da população em 2011. As projeções sobre a idade média da população também indicam que esta poderá subir dos 43,1 anos, em 2013 para os 51,3 anos em 2060.

Com o envelhecimento da população uma das questões que se levanta está relacionada com o idadismo, associado a preconceitos e estereótipos em relação à idade, contribuindo para que não se valorize a experiência e o saber acumulados em relação aos membros mais velhos.

A perspetiva do curso de vida reconhece que os mais velhos não constituem um grupo homogéneo e a diversidade entre os indivíduos tende a aumentar com a idade, sendo importante que se criem ambientes de apoio em todos os estádios da vida, promovendo o envelhecimento ativo.

Esta investigação apresenta um relato de uma pesquisa que realizámos, constituída por várias experiências de encontro entre gerações em sala de aula. Fizeram-se experiências no mesmo ano com duas turmas com os mesmos idosos, e em anos consecutivos com turmas diferentes e seniores diferentes. Pretendeu-se dinamizar as aulas de TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação com a presença e a sabedoria dos mais velhos, aliada à perícia, conhecimento informático e irreverência dos mais novos. Construíram-se páginas web com conteúdos apresentados, orientados e propostos pelos mais velhos e desenvolvidos informaticamente pelos mais novos (alunos adolescentes). Desta forma desenvolveu-se um projeto intergeracional com práticas de aprendizagem intergeracional continuada.

Antes da implementação do projeto, fizemos uma avaliação da sensibilidade dos adolescentes ao desenvolvimento de projetos intergeracionais que serviram de guia para a sua implementação, recorrendo a questionários sobre a VFI - Volunteers Function Theory (Inventário das Funções do Voluntariado). Utilizámos também os questionários sobre o envolvimento escolar para perceber a avaliação que os participantes faziam sobre as experiências em que participaram na perspetiva dos benefícios dos programas de aprendizagem intergeracional. Aplicaram-se ainda questionários sobre competências sociais, antes e depois de cada experiência.

Verificaram-se possibilidades de abordagem, quer com idosos dependentes quer com independentes – seniores, realizando atividades com conteúdos iniciados pelos alunos

adolescentes e complementado com as perspetivas dos idosos, ou partindo de conteúdos de experiência de vida e/ou profissional dos mais velhos. Aponta-se ainda que as experiências intergeracionais com alunos das vias das humanidades poderão ser mais vantajosas em relação às áreas mais técnicas, as quais implicam um menor contacto social, em especial na relação com os idosos. Alguns aspetos interessantes da experiência são: uma maior aceitação das diferenças de cada um; aprendizagens e conhecimentos a vários níveis, técnico/profissional, social, desenvolvimento de atitudes mais positivas entre as gerações e espírito de cooperação.

Palavras Chave: Envelhecimento; aprendizagem intergeracional; gerações; TIC

Abstract

The ageing of the population in the last decades in Portugal, here represented by people older than 65, has increased 7%, and has gone through a range from 11,4% in 1981 to 19,1% in 2011's total population. The projections about the average age of the population also show that it can be increased from 43,1 years in 2013 to 51,3 years in 2060.

The ageing of population arises one of the questions which is related to ageism, associated to prejudice and stereotypes concerning age and has lead not to value the experience and knowledge of the older ones.

The perspective of lifespan considers that the elder people do not form a homogeneous group and that diversity among people has a tendency to increase with age, being important to create support environments in all stages of life in order to promote active ageing.

This investigation presents a report of an investigation we made consisting in several meeting experiences between generations, in classrooms. In the same year we made experiences with 2 classes with the same old people, and in consecutive years, with different classes and different seniors. The intention was to stimulate the ICT classes (Information and communications technology) combining the presence and knowledge of the older ones with the skill, informatics, know-how and irreverence of the younger ones. Web pages were built with contents presented, guided and proposed by the older ones and developed electronically by the youngest (adolescent students). In this way an intergeracional project has been developed with continued learning practices.

Before the implementation of the project, we made an evaluation of the adolescent's sensibility to the development of the intergeracional projects that served as guides to its implementation. For that purpose were made surveys about VFI - Volunteers Function Theory. We also used the surveys about the school involvement to understand the evaluation made by the participants who enrolled and were benefited by the experiences carried out by the programs of the intergeracional projects. Surveys on social skills were also applied before and after each experiment.

Possibilities of approach have been possible, both with dependent elderly and with independent seniors, performing activities with contents initiated by the adolescent students and complemented with the perspectives of the elderly, or starting from contents of life experience and / or professional of the elders. It is also pointed out that intergenerational experiences with students of the humanities could be more vanguardous in relation to the

more technical areas, which imply less social contact, especially in relation to the elderly. Some interesting aspects of the experience are: a greater acceptance of the differences of each; Learning and knowledge at various levels, technical / professional, social, development of more positive attitudes between the generations and spirit of cooperation.

Key words: Aging; intergenerational learning; generations; ICT

Índice

Índice de Quadros.....	17
Índice de Gráficos	21
Introdução.....	23
Como surgiu o projeto de aprendizagem intergeracional.....	26
1. Enquadramento teórico.....	29
1.1 Evolução da população / teoria geral do envelhecimento	29
1.2 Idadismo e estereótipos na terceira idade.....	37
1.2.1 Exemplos de mitos (idadismos e/ou estereótipos).....	39
1.3 Gerontolescência	44
1.4 Evolução Histórica do Envelhecimento da população em Portugal	46
1.4.1 Peso dos idosos ultrapassa os jovens	46
1.4.2 Evolução da estrutura etária da população portuguesa.....	48
1.4.3 Sociedade rural passou a urbana.....	50
1.5 A Terceira idade	52
1.5.1 Terceira idade – Seniores e Idosos	53
1.5.2 Longevidade	56
1.6 Estádios de vida (Erick Erickson)	56
1.6.1 Estádios de desenvolvimento - Ciclo Vital (Erick Erickson)	57
1.6.1.1 Primeiro a quarto estágio de desenvolvimento do ciclo vital	60
1.6.1.2 Quinto estágio - a adolescência.....	60
1.6.1.3 Sexto estágio - Idade Adulta Jovem – para além da “identidade”	64
1.6.1.4 Sétimo estágio - Idade Adulta – meia idade – “generatividade”.....	65
1.6.1.5 Oitavo estágio - maturidade – terceira idade	65
1.7 Percurso de Vida	68
1.7.1 Envelhecimento feliz	76
1.7.2 Envelhecimento bem-sucedido e qualidade de vida.....	78
1.7.2.1 Envelhecimento ativo vs qualidade de vida	80
1.7.2.2 Determinantes do envelhecimento ativo	81
1.8 Contexto dos adolescentes na sociedade atual	86
1.8.1 A Revolução da incerteza	86
1.8.2 A ambivalência na modernidade e na pós modernidade	96
1.9 Interação geracional	98
1.10 Aprendizagem, práticas ou programas intergeracionais	100

2. Problemática	113
2.1 Questão de partida	113
2.2 Objetivos.....	116
2.2.1 Objetivo Geral	116
2.2.2 Objetivo Específico	116
2.3 Hipóteses.....	117
3. Metodologia	119
3.1 Projeto intergeracional.....	119
3.2 Estudo prévio	120
3.3 Articulação EPBJC / AURPIPP.....	124
3.4 Dinâmica EPBJC / AURPIPP	126
3.4.1 10.º TIG / AURPIPP	126
3.4.2 10.º TR / AURPIPP	126
3.5 Articulação EPBJC / UNISSeixal.....	127
3.5.1 Dinâmica EPBJC / UNISSeixal	128
3.6 Projeto intergeracional - implementação	129
3.6.1 Interação global entre os idosos e os alunos	129
3.6.2 Constituição de grupos	130
3.6.2.1 Aluno – Moderador /mediador	131
3.6.2.2 Aluno – responsável web	131
3.6.2.3 Aluno – Responsável pelo registo de dados (BD).....	132
3.6.2.4 Idoso / Sénior – moderar a temática.....	132
3.6.2.5 Desenvolvimento das aulas	133
3.7 Tipo de Pesquisa	133
3.7.1 Algumas modalidades e características da Investigação Ação	137
3.8 Desenho da Pesquisa.....	140
3.9 Sujeitos/Fontes.....	141
3.9.1 Alunos da EPBJC	141
3.9.2 Utentes da AURPIPP	142
3.9.3 Alunos da UNISSeixal	143
3.9.4 Formação de grupos	145
3.9.4.1 Constituição de grupos de trabalho	145
3.9.5 Tarefas realizadas	147

3.9.5.1	No primeiro caso (AURPIPP).....	147
3.9.5.2	No segundo caso (UNISSeixal)	147
3.10	Instrumentos / processo de formação	148
3.10.1	Questionário - Desenvolvimento das competências sociais	149
3.10.2	Questionários de dados pessoais (idosos / seniores).....	149
3.10.3	Questionário - Benefícios dos programas intergeracionais para os jovens	150
3.10.4	Questionário - Benefícios para os mais velhos (idosos/seniores).....	150
3.10.5	Questionário – Balanço trimestral	151
3.10.6	Questionário – Balanço final	151
3.10.7	Questionário – Envolvimento escolar.....	151
3.10.8	Guião de entrevista	151
3.11	Intervenção/Processo.....	154
3.11.1	Dinâmica nos grupos	157
3.11.2	Produto.....	157
3.12	Calendarização	157
3.12.1	No primeiro caso (AURPIPP)	157
3.12.2	No segundo caso (UNISSeixal).....	158
3.13	Procedimentos	158
4.	Análise de dados / Resultados	161
4.1	2013/14 – 1.ª experiência (10.º TIG/AURPIPP)	161
4.1.1	Caracterização dos grupos	161
4.1.2	Resultados dos questionários – 10.º TIG	167
4.1.3	Resultados do questionário - AURPIPP	175
4.1.4	Análise de Resultados questionários – (10.º TIG/AURPIPP)	178
4.1.5	Conclusões – 1.ª experiência (10.º TIG/AURPIPP)	181
4.2	2013/14 – 2.ª experiência (10.º TR /AURPIPP).....	181
4.2.1	Caracterização dos grupos	181
4.2.2	Resultados dos questionários – 10.º TR.....	184
4.2.3	Parecer da Diretora e Assistente Social – AURPIPP.....	200
4.2.4	Comparação 1.ª vs 2.ª experiência (10.º TIG vs 10.ºTR)	201
4.3	2013/14 – 3.ª experiência (10.º TIG/UNISSeixal)	201
4.3.1	Caracterização dos grupos	201

4.3.2	Resultados dos questionários – 10.º TIG	202
4.3.3	Resultados do 1.º questionário sobre envolvimento escolar (SESIS) ..	205
4.3.4	Resultados do 2.º questionário sobre envolvimento escolar (SESIS) ..	209
4.3.5	Análise de resultados do questionário – UNISSeixal	216
4.3.6	Conclusões – 1.ª, 2.ª e 3.ª experiências - Ano letivo 2013/14.....	223
4.4	2014/15 – 4.ª experiência (10.º TGEI / UNISSeixal)	226
4.4.1	Caracterização dos grupos.....	226
4.4.2	Resultados dos questionários – 10.º TGEI	227
4.4.3	Resultados dos questionários – UNISSeixal	242
4.4.4	Análise das Entrevistas – UNISSeixal	246
4.4.5	Conclusões do ano letivo 2014/15	258
4.5	Conclusões globais 2013/14 e 2014/15	259
	Conclusão.....	261
5.	Referências Bibliográficas	271
6.	Anexos	i
6.1	Questionário para avaliar as competências sociais	iii
6.2	Questionário de dados pessoais (idosos/seniores)	v
6.3	Questionário – Benefícios dos projetos intergeracionais para os jovens....	vii
6.4	Questionário - Benefícios para os mais velhos (idosos/seniores).....	ix
6.5	Questionário de balanço trimestral (aplicar aos seniores)	xi
6.6	Questionário – Balanço final	xii
6.7	Envolvimento escolar 1	xiv
6.8	Envolvimento escolar 2	xvii
6.9	Guião de entrevista	xix
6.10	Ficheiros áudio e transcrição de entrevistas em CD	xxxi

Índice de Quadros

Quadro 1 - Evolução da estrutura da população residente (INE, 2011, p. 11).....	23
Quadro 2 - Evolução da estrutura da população desde 1860 (Nazareth, 1979)	48
Quadro 3 – Tabela de evolução da estrutura da população desde 1860-2011	49
Quadro 4 – Caracterização das fases do desenvolvimento da juventude, até à terceira idade	59
Quadro 5 - Variáveis que contribuem para o envelhecimento bem sucedido (Vaillant & Mukamal, 2001).	71
Quadro 6 - Teoria de adaptação a uma sociedade em envelhecimento (Rowe, 2015)	73
Quadro 7 - Estratégia de adaptação a uma sociedade em envelhecimento (Rowe, 2015).....	74
Quadro 8 - Domínios de alta prioridade de análise políticas de uma sociedade em envelhecimento (Rowe, 2015).....	74
Quadro 9 - Perceção das pessoas da terceira idade sobre "qualidade de vida" (Vecchia, Bocchi e Corrente, 2005 in Pocinho et Santos, 2014, p. 127).....	80
Quadro 10 - Quadro síntese dos Determinantes do Envelhecimento Ativo (OMS, 2005, p. 19).....	82
Quadro 11 - Fatores de sucesso para uma boa prática intergeracional (Springate et al, 2008, p 17).....	105
Quadro 12 - Objetivos Específicos em Relação aos mais Velhos.....	117
Quadro 13 - Hipóteses em relação aos mais velhos	117
Quadro 14 - Principais dificuldades ao trabalhar com os idosos	122
Quadro 15 - Vantagens ao trabalhar com os idosos	122
Quadro 16 - O que é que os jovens podem ensinar aos idosos	122
Quadro 17 - Escolha de aplicação para organizar conteúdos.....	122
Quadro 18 – Ligação de conteúdos de Área de Integração com a disciplina de TIC	123
Quadro 19 - VFI, Colaboração vs Voluntariado	123
Quadro 20 - Interação global entre os idosos e os alunos	129
Quadro 21 - responsabilidades individuais dos grupos	131

Quadro 22 - Espiral de ciclos da Investigação-Ação (Coutinho et. al., 2009, p. 366)	137
Quadro 23 - (Coutinho et. al., 2009, p. 364) Modalidades da Investigação-Ação ..	138
Quadro 24 - (Coutinho et. al., 2009, p. 373) Técnicas e Instrumentos de Investigação-Ação ..	140
Quadro 25 - Alunos (10TGEI e 10TR).....	141
Quadro 26 - Média de Idades (10TGEI e 10TR)	141
Quadro 27 - Primeira inscrição no 10.º ano (10TGEI e 10TR)	142
Quadro 28 - Retenções em anos anteriores 10.º ano (10TGEI e 10TR)	142
Quadro 29 - Quadro de evolução da UNISSeixal (2013/14).....	144
Quadro 30 – Blocos do Guião de Entrevista.....	154
Quadro 31 - Exemplo de sumários do módulo 2 (BD)	155
Quadro 32 - Exemplo de Sumários do módulo 3 (Web)	156
Quadro 33 - Grupos de alunos 10.º TIG (1.ª Experiência)	161
Quadro 34 - Caracterização dos idosos (AURPIPP)	162
Quadro 35 - Idade dos Idosos AURPIPP (1.ª experiência).....	162
Quadro 36 - Temas desenvolvidos com o 10.º TIG/AURPIPP (1.ª experiência)	163
Quadro 37 - Grupos - Apresentação de trabalhos 10.º TIG/AURPIPP (1.ª experiência).....	166
Quadro 38 - Competências Sociais (Goldstein, 1989 in Lopes et Silva, 2013, p. 48)	168
Quadro 39 - Benefícios dos projetos intergeracionais 10.ºTIG>AURPIPP (Hernandis, 2009)	170
Quadro 40 - Aprendizagens que melhoraram (10.º TIG / AURPIPP).....	171
Quadro 41 - Quadro das respostas ao questionário sobre os benefícios dos projetos intergeracionais para os idosos	176
Quadro 42 - Quadro síntese das respostas aos benefícios dos projetos intergeracionais para os idosos	177
Quadro 43 - Idade dos Idosos AURPIPP (2.ª experiência).....	182
Quadro 44 - Composição dos grupos 10TR/AURPIPP (2.ª experiência).....	183
Quadro 45 - Temas desenvolvidos com o 10.º TR/AURPIPP (2.ª experiência).....	184
Quadro 46 - Perspetivas iniciais sobre o projeto intergeracional para o 10.ºTR>AURPIPP.....	185

Quadro 47 - Aprendizagens que podem melhorar (10.º TR / AURPIPP).....	186
Quadro 48 - Quadro da evolução das Competências Sociais - 10.º TR (AURPIPP).....	191
Quadro 49 - Envolvimento dos alunos na escola - 2.º quest. (veiga, 2013) - 10.º TR (AURPIPP).....	193
Quadro 50 - Envolvimento dos alunos na escola - (veiga, 2013) - 10.º TR (AURPIPP).....	194
Quadro 51 - Dimensões do Envolvimento Escolar – Evolução (10TR/AURPIPP).....	195
Quadro 52 - Benefícios dos projetos intergeracionais para os alunos 10.ºTR > AURPIPP.....	196
Quadro 53 - Aprendizagens que melhoraram (10.º TR / AURPIPP).....	197
Quadro 54 - Tems de trabalho UNISSeixal/10TIG.....	202
Quadro 55 - Grupos de trabalho 10.º TIG / UNISSeixal.....	202
Quadro 56 - Quadro da evolução das Competências Sociais - 10.º TIG (UNISSeixal).....	204
Quadro 57 - Média e Desvio Padrão no envolvimento escolar global e por dimensão.....	205
Quadro 58 - Envolvimento Escolar - Dimensão Afetiva.....	206
Quadro 59 - Envolvimento Escolar - Dimensão Comportamental.....	207
Quadro 60 - Envolvimento Escolar - Dimensão Cognitiva.....	208
Quadro 61 - Envolvimento Escolar Global e por Dimensão (2).....	209
Quadro 62 - Envolvimento Escolar - Completo (2).....	210
Quadro 63 - Benefícios dos projetos intergeracionais para os jovens 10.ºTIG > UNISSeixal.....	212
Quadro 64 - Quais as aprendizagens que melhoraram 10.º TIG – AURPIPP vs UNISSeixal.....	213
Quadro 65 - Perspetivas iniciais sobre o projeto intergeracional para UNISSeixal > 10.º TIG.....	217
Quadro 66 - Benefícios dos projetos intergeracionais para os idosos UNISSeixal>10.ºTIG.....	220
Quadro 67 - Cursos com maior Componente de Interacção Humana.....	225
Quadro 68 - Seniores UNISSeixal > 10TGEI.....	226
Quadro 69 - Grupos UNISSeixal > 10TGEI.....	227

Quadro 70 - Perspectivas iniciais sobre o projeto intergeracional para o 10.º TGEI>UNISSeixal	228
Quadro 71 - Aprendizagens que podem melhorar	229
Quadro 72 - Envolvimento dos alunos na escola (início) - 10GEI>UNISSeixal	234
Quadro 73 - Envolvimento dos alunos na escola (fim)- 10GEI>UNISSeixal.....	235
Quadro 74 - Evolução envolvimento escolar 10TGEI / UNISSeixal	236
Quadro 75 - Quadro da evolução das Competências Sociais - 10.º TGEI (UNISSeixal).....	236
Quadro 76 - Benefícios dos projetos intergeracionais para os jovens 10.ºTGEI > UNISSeixal	237
Quadro 77 - Aprendizagens que melhoraram	238
Quadro 78 - UNISSeixal>10GEI - Perspetivas iniciais sobre o projeto intergeracional para os seniores	242
Quadro 79 - UNISSeixal>10.ºTGEI - Benefícios dos projetos intergeracionais para os seniores	244
Quadro 80 - UNISSeixal>10GEI - Excertos da Entrevista.....	254
Quadro 81 - Benefícios dos projetos intergeracionais para os jovens (10.ºTR; 10.º TIG; 10.º TGEI)	264
Quadro 82 - Benefícios dos projetos intergeracionais para os idosos/seniores	265
Quadro 83 - Relação das hipóteses com os resultados dos benefícios dos projetos intergeracionais para os Jovens.....	266
Quadro 84 - Relação das hipóteses com os resultados	267

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Crescimento (%) da população acima dos 65 anos (INE, 2011)	23
Gráfico 2 - (EC, 2006, p. 14) - Taxa de dependência.....	32
Gráfico 3 - (INE, 2014, p. 20) – Evolução do Índice Sintético de Fecundidade.....	33
Gráfico 4 - (EC, 2006, p. 13) - Índice de substituição/Índice Sintético de Fecundidade por países.....	33
Gráfico 5 - (EC, 2006, p. 16) - Esperança média de vida à nascença, 1960-2050, para as mulheres	34
Gráfico 6 - (EC, 2006, p. 16) - Esperança média de vida à nascença, 1960-2050, para os homens	35
Gráfico 7 - Rácio da população mais velha por sexo, acima dos 60 e 80 anos nas maiores áreas do mundo.	36
Gráfico 8 - Gráfico da evolução da estrutura da população 1860-2011	49
Gráfico 9 - Perceção do início da terceira idade (Lima et al, 2010, p. 16).....	53
Gráfico 10 - Classes etárias dos alunos da UNISEixal (2013/14)	143
Gráfico 11 - Disciplinas por aluno (2013/14)	144
Gráfico 12 - Habilitações Académicas dos alunos da UNISSeixal (2013/14).....	145
Gráfico 13 - 10.º TIG - Aspetos positivos referidos pelos alunos.....	172
Gráfico 14 - 10.º TIG - Respostas sobre o que não correu bem.....	173
Gráfico 15 - 10.º TIG - Sugestões dos alunos	174
Gráfico 16 - 10.º TIG - Classificação da experiência intergeracional.....	175
Gráfico 17 - 10TR>AURPIPP - Perspetivas iniciais sobre a participação no projeto intergeracional	187
Gráfico 18 - 10TR>AURPIPP - Perspetivas negativas sobre a participação no Projeto Intergeracional	189
Gráfico 19 - 10TR>AURPIPP Sugestões.....	190
Gráfico 20 - 10TR - Aspetos positivos referidos pelos alunos.....	197
Gráfico 21 - 10TR - Respostas sobre o que não correu bem.....	198
Gráfico 22 - 10TR - Sugestões dos alunos	198
Gráfico 23 - 10TR - Classificação da experiência	199
Gráfico 24 - 10TIG > UNISSeixal - O que correu bem	214
Gráfico 25 - 10TIG > UNISSeixal - O que correu menos bem.....	214

Gráfico 26 - 10TIG > UNISSeixal - Como pode a Prática Intergeracional ser melhorada.....	215
Gráfico 27 - Classificação da experiência 10.º TIG > UNISSeixal.....	216
Gráfico 28 - UNISSeixal > 10TIG Expectativas	219
Gráfico 29 - UNISSeixal > 10TIG - o que correu bem	221
Gráfico 30 - UNISSeixal > 10TIG - o que correu menos bem	221
Gráfico 31 - UNISSeixal > 10TIG – Sugestões.....	222
Gráfico 32 - 10GEI>UNISSeixal - Perspetivas iniciais sobre o projeto intergeracional	230
Gráfico 33 - 10TGEI>UNISSeixal - Perspetivas negativas.....	232
Gráfico 34 - 10GEI - Sugestões prévias dos alunos	233
Gráfico 35 - 10GEI>UNISSeixal - Aspetos positivos referidos pelos alunos.....	239
Gráfico 36 - 10GEI>UNISSeixal - O que não correu bem.....	239
Gráfico 37 - 10GEI>UNISSeixal - Sugestões dos alunos	240
Gráfico 38 - 10GEI>UNISSeixal - Classificação da experiência.....	241
Gráfico 39 - UNISSeixal>10GEI – Expetativas sobre a participação no Projeto Intergeracional	243
Gráfico 40 - UNISSeixal>10GEI - O que correu bem.....	245
Gráfico 41 - UNISSeixal>10.º TGEI - O que correu menos bem	245
Gráfico 42 - UNISSeixal>10.ºTGEI – Sugestões	246
Gráfico 43 - UNISSeixal>10GEI - Processo de formação	255
Gráfico 44 - UNISSeixal>10GEI - O valor da formação	256
Gráfico 45 - UNISSeixal>10GEI - Resultados da formação.....	256
Gráfico 46 - UNISSeixal>10GEI - Avaliação global da formação	257
Gráfico 47 - UNISSeixal>10GEI - Desenvolvimento intergeracional	257
Gráfico 48 - UNISSeixal>10GEI - O que achou da entrevista.....	258

Introdução

A população está a envelhecer não só em Portugal como também por toda a Europa.

De acordo com o Censos de 2011 do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2011) a evolução ocorrida nos últimos quarenta anos manifesta claramente esta tendência de envelhecimento, registada em cada um dos censos ocorridos nas últimas quatro décadas.

Evolução da estrutura da população residente (em %)

Idade\Censos	1981	1991	2001	2011
0-14 anos	25,5	20	16	14,9
15-64 anos	63,1	66,4	67,7	66,0
65 + anos	11,4	13,6	16,4	19,1

Quadro 1 - Evolução da estrutura da população residente (INE, 2011, p. 11)

A evolução da população idosa apresenta uma variação percentual desde os 11,4% apurados em 1981 até ao último Censo de 2011 de 19,1 %, uma variação crescente de 7,7%, que é acompanhada por uma variação inversa dos jovens, que dos 25,5%, em 1981, têm vindo a descer e representam apenas 14,9% da população em 2011.

Evolução da população com mais de 65 anos

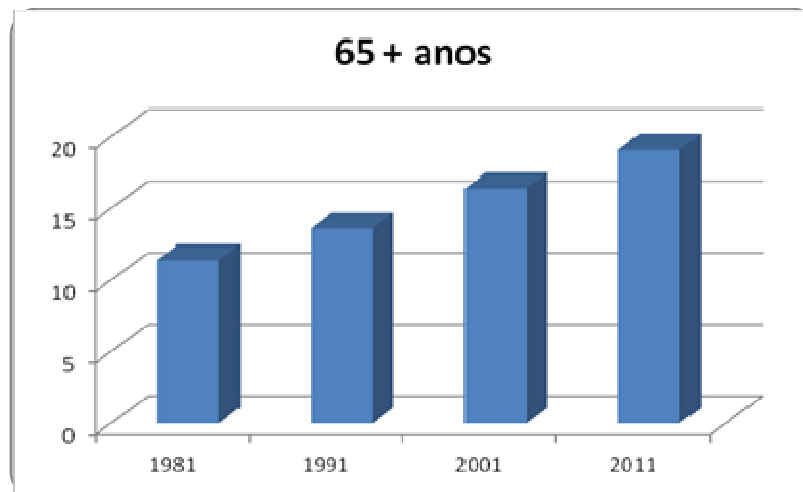


Gráfico 1 - Crescimento (%) da população acima dos 65 anos (INE, 2011)

“Em Portugal, a proporção da população com 65 ou mais anos era, em 2011, de 19%. Este valor contrasta com os 8% verificados, em 1960, e com os 16% da década anterior.” (INE, 2011, p.14)

“Em valores absolutos, a população idosa aumentou mais de um milhão de indivíduos, passando de 708 570, em 1960, para 2 022 504, em 2011, admitindo-se que em 2020 a população de 65 e mais anos seja superior a 2 200 000. Segundo os dados das Nações Unidas, para 2007, Portugal era o décimo país do mundo com

maior percentagem de idosos e o décimo quarto com maior índice de envelhecimento.” (Carneiro et. al, 2012, p.40)

De acordo com o Eurostat, a população mais velha da Europa, acima dos 65 anos, na EU-27 representa já 17,4% do total da população e atingirá 30% durante os próximos 50 anos (European Commission, 2011).

As projeções quer para Portugal, quer para a Europa, apontam para um envelhecimento incontornável e imparável da população:

Em Portugal “em 2013 a idade média da população residente já era de 43,1 anos. (...) a idade média da população poderá aumentar cerca de 8 anos até 2060 para 51,3 anos, (INE, 2014a, p.8).”

Desde a década de 2000 que se projetava que “a média de idades na Europa aumentará dos 37,7 anos em 2003 para os 52,3 em 2050” (Hahn et. Andor, 2013, p. 12). Também de acordo com o Eurostat (European Commission, 2011) a população da EU-27 terá uma média de idades projetada de 47,9 anos em 2060.

De acordo com Rosa (2012) o envelhecimento demográfico da população pode não significar envelhecimento coletivo, na sua perspetiva societal, no entanto os idosos não são devidamente valorizados, como nos afirma Fonseca (2006), “são já muito poucas as culturas que valorizam devidamente a experiência e o saber acumulados dos seus membros mais velhos” (Fonseca, 2006, p.30)

“O envelhecimento da população representa um dos fenómenos demográficos mais preocupantes das sociedades modernas do século XXI. Este fenómeno tem marcadamente reflexos de âmbito sócio – económico com impacto no desenho das políticas sociais e de sustentabilidade, bem como alterações de índole individual através da adopção de novos estilos de vida.” (INE, 2011, p.14)

Com a pesquisa que realizámos pretendemos dar um contributo para a aproximação geracional valorizando a experiência de vida das gerações mais velhas. Contribuindo igualmente para o enriquecimento das mais novas.

Tal como sugere a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2005), os programas que promovam a interação entre as gerações, servem para incrementar redes de contatos sociais, os quais contribuem para a diminuição do isolamento social, e assim retardar o declínio da saúde, quer física quer mental na velhice. Também em contexto de sala de aula, fomenta-se a transmissão de valores culturais e a promoção do valor próprio de todas as idades, o desenvolvimento de atitudes mais positivas e realistas (e humanas) face à geração mais velha.

Neste estudo, valoriza-se a experiência dos mais velhos promovendo o encontro de gerações em sala de aula, a partir de programas do ensino secundário, recorrendo aos módulos

de formação onde se possa integrar a experiência de vida dos mais velhos com os objetivos escolares dos mais novos.

Desenvolvem-se trabalhos na disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), do módulo de criação de páginas web, integrando apresentações multimédia, vídeos, imagens e textos. Pretendeu-se um enriquecimento e partilha de parte a parte, para valorizar a riqueza diversificada e a experiência de vida dos mais velhos e os conhecimentos cultivados e praticados pelos mais novos.

Num primeiro momento, analisa-se a integração dos utentes do centro de dia AURPIPP – Associação Unitária dos Reformados Pensionistas e Idosos de Paio Pires, na sala de aula partilhando as suas experiências de vida com os alunos, dando o mote para o desenvolvimento de trabalhos no módulo de criação de páginas web e de gestão de bases de dados, ambos da disciplina de TIC.

Num segundo momento, estuda-se a integração dos seniores da Universidade Sénior do Seixal (UNISSeixal), desenvolvendo o mesmo formato e plano de trabalho. Pretendeu-se comprovar que há possibilidade de desenvolver vários tipos de experiências testando também a hipótese de que é possível proporcionar aos alunos da Escola Profissional Bento de Jesus Caraça (EPBJC), um maior enriquecimento de conhecimentos e de experiências de vida, proporcionado pela interação entre estudantes e pessoas de duas instituições, sendo uma delas a UNISSeixal com nível médio de idades substancialmente inferior, nível de atividade maior, média de habilitações superior.

De uma maneira ou de outra, projecta-se e estuda-se qual a melhor forma de estabelecer o encontro na sala de aula testando e avaliando o enriquecimento mútuo de diferentes gerações.

Com a AURPIPP integram-se os idosos em grupos de alunos e procura-se explorar as suas memórias procurando, através das histórias de vida, desenvolvendo/organizando conteúdos para serem colocados em páginas web. Através dessa organização de conteúdos com uma dinâmica cíclica de mostra de páginas web e de vídeos, ao mesmo tempo que se animam, valorizam e relembram os idosos, os alunos tomam conhecimento de realidades muito diferentes das suas.

Com a UNISSeixal, integram-se os seniores em grupos de alunos, e trabalham-se os temas por eles sugeridos, quer no âmbito da sua experiência de formação na Universidade Sénior quer no âmbito das suas experiências de vida (profissionais ou outras). Os vários temas propostos contribuirão, ciclicamente para dinamizar as interações com os alunos no

desenvolvimento das páginas web, proporcionando partilha de conhecimentos variados entre as gerações.

O estudo tem assim o objetivo de analisar/aprofundar o efeito nos dois grupos de projetos intergeracionais de uma forma continuada, promovendo a interação com jovens que frequentam os cursos profissionais (EPBJC) com idosos de duas instituições com características diferentes (AURPIPP e UNISSeixal).

Nos cursos profissionais (10.º a 12.º ano) na área de conhecimento sociocultural, ao longo da formação, de 3 anos, estudam-se matérias, que estão relacionadas com a pessoa, a sociedade e o mundo, as quais têm como objetivo “desenvolver a capacidade de integrar conhecimentos de diferentes áreas disciplinares, aproximando estes conhecimentos de experiências de vida dos alunos e aplicá-los a uma melhor compreensão e ação sobre o mundo contemporâneo” (Rocha et al, 2005, p. 4).

Para ajudar a esta compreensão do mundo actual, o projeto proporciona o encontro entre gerações na sala de aula. Tendo por base as experiências de vida, exploram-se conteúdos de trabalho diversos integrando-os na disciplina de TIC.

De acordo com o próprio programa da disciplina de TIC, os processos de aprendizagem em colaboração visam favorecer a aquisição das competências sociais e afetivas, contribuindo para promover as competências cognitivas: todas estas considerações encontram a sua pertinência num ambiente metodológico de projeto, para o qual o programa foi concebido.

Trata-se de criar condições de aprendizagem nas quais as competências cognitivas são estimuladas em simultâneo com as sócio-afectivas, atribuindo-se igual importância aos saberes e aos processos que os veiculam” (Rocha et al., 2005, p. 4). Elencam-se assim algumas das competências sociais definidas por Goldstein et al. (1989) de acordo com a seleção de Lopes et Silva (2013).

Como surgiu o projeto de aprendizagem intergeracional

Como nasceu esta ideia de juntar as pessoas da terceira idade com os adolescentes? O autor, como professor profissionalizado no grupo 430 - Contabilidade e Economia, acrescentou à sua formação “a Pós graduação” em Tecnologias da Informação e Comunicação, o que lhe permite lecionar a disciplina de TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação do 10.º ano dos cursos profissionais. Na sua prática profissional ao lecionar esta

disciplina, frequentemente é confrontado com a necessidade de colocar os alunos a criar páginas web, as quais necessitam de conteúdos.

Estes conteúdos que os alunos utilizam nas suas páginas, são, por norma, conteúdos relacionados com o que os alunos gostam, com as suas vivências, o que por si só, até traz motivação para o desenvolvimento das aulas e consequentemente para a concretização dos trabalhos, no entanto, não acrescenta nada de novo, isto é, se o aluno gosta de moda, de música, por exemplo, vai criar uma página sobre moda, sobre música, sobre concertos, sobre algo que lhe é próximo.

Levantou-se então a questão, já no ano letivo de 2012/13, de saber como poderia ser feita outra abordagem dentro da disciplina, já a pensar numa perspetiva intergeracional. Nas delegações do Seixal e de Lisboa da Escola Profissional Bento de Jesus Caraça (EPBJC), tinha um maior número de turmas, 6 turmas do 10.º ano, e decidiu-se então desenvolver um estudo, com base, por um lado, nos conteúdos curriculares de duas das disciplinas de formação dos jovens adolescentes do 10.º ano, a disciplina de TIC e a disciplina de Área de Integração, duas disciplinas da componente sócio-cultural, e por outro lado, utilizando então um questionário, com base na *VFI - Volunteers Function Theory* (Inventário das Funções do Voluntariado (Clary et al., 1998), subdividido em duas partes, a primeira na perspetiva de voluntariado e a segunda na perspetiva de colaboração com idosos.

Apresenta-se, de seguida, a metodologia deste estudo e algumas conclusões e a discussão do mesmo. As quais permitiram avançar com a proposta de implementação prática no ano seguinte na delegação do Seixal da EPBJC.

No ano de 2013/14, estando a lecionar na delegação do Seixal da EPBJC, a disciplina de TIC, decidiu implementar a experiência de aprendizagem intergeracional com idosos, fruto de uma parceria que a delegação havia instituído com a AURPIPP – Associação Unitária de Reformados Pensionistas e Idosos de Paio Pires.

O processo envolveu, por um lado, a consulta aos alunos das turmas dos 10.ºs anos, e por outro lado, reuniões com a responsável e com a assistente social do centro de dia, procurando entender como se poderia proceder e concretizar esta experiência de aprendizagem intergeracional com os idosos e com os adolescentes. Levantaram-se várias questões: logísticas; concertação de horários – acerto das rotinas do centro de dia e conciliação com o horário escolar das turmas. Fomos em frente.

Com a experiência em curso, com os idosos de centro de dia, surgiram outros desafios, resultantes da investigação/ação em curso. Importa salientar que, nesse momento, o

processo de doutoramento estava em curso, o que requeria um projeto de investigação e o cursar de algumas unidades curriculares que foram sendo efetuadas em simultâneo com o projeto a desenhar-se e a passar-se no terreno.

Ora, após a primeira experiência com os idosos, sentiu-se a necessidade de alterar a dinâmica existente com a turma que estava a desenvolver o módulo de criação de páginas web juntamente com os idosos da AURPIPP. Surgiram assim, dois desafios: o primeiro, com a AURPIPP. Como manter os idosos em colaboração com os alunos do 10.º ano? O segundo, alargar o projeto a outras turmas.

Foi assim que surgiu a ideia de desenvolver a experiência de aprendizagem intergeracional, também, com a Universidade Sénior do Seixal – UNISSeixal. Desenvolveram-se diligências nesse sentido, por um lado com a direção da EPBJC, para aprovação dessa parceria e, por outro lado, com o Reitor e com a Vice-reitora da UNISSeixal, com o objetivo de analisarmos qual a possibilidade de concretização da experiência.

Para concretizar a ideia os alunos do 10.º TIG reiniciaram no 3.º trimestre a experiência de aprendizagem intergeracional com um grupo de pessoas da UNISSeixal, que deveria proporcionar uma experiência em moldes diferentes da que fora experimentada com a AURPIPP.

Em 2014/15, início do projeto com a turma de 10.º ano de TGEI – Técnicos de Gestão de Equipamentos Informáticos e com um grupo de seniores da UNISSeixal.

Apresentámos, então, a seguinte estrutura: para além desta introdução, na primeira parte o enquadramento teórico – a gerontolescência, a evolução histórica do envelhecimento, a terceira idade, os estádios de vida de Erickson, percurso de vida, contextos dos adolescentes na sociedade atual, aprendizagem, práticas e programas intergeracionais.

Na segunda parte apresentamos o projeto intergeracional – problemática, metodologia e análise de dados. Finalizamos com as conclusões.

1. Enquadramento teórico

1.1 Evolução da população / teoria geral do envelhecimento

O termo “Envelhecimento” pode ter pelo menos dois sentidos diferentes (Rosa, 2012): o envelhecimento individual ou o envelhecimento coletivo.

Quanto ao envelhecimento individual ressaltam dois aspetos: o envelhecimento cronológico e biopsicológico (biológico e psicológico) (Rosa, 2012; Carvalho, 2013).

“A idade cronológica representa uma forma de organizar os acontecimentos da vida de acordo com a idade, como por exemplo a infância, adolescência, juventude, idade adulta, idade da velhice. Quando falamos em envelhecimento de acordo com a idade cronológica referimo-nos à entrada na idade da velhice” (Carvalho, 2013, p.3).

De acordo com a idade cronológica para a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2005) o padrão de idade de 60 anos, é estabelecido pelas Nações Unidas, ao descrever as pessoas “mais velhas”.

Em relação ao envelhecimento biopsicológico, é distinto do envelhecimento cronológico porque existem variações dos níveis de dependência entre pessoas com a mesma idade.

O Médico e Gerontólogo Brasileiro Alexandre Kalache (2016, 2016a), durante os 34 anos em que esteve longe do país natal, doutorou-se em Saúde Pública pela Universidade de Oxford e trabalhou por 14 anos como diretor do Programa Global de Envelhecimento e Saúde da Organização Mundial da Saúde (OMS), é hoje em dia, com 70 anos, presidente do Centro Internacional de Longevidade (ILC) – Brasil o qual fundou em 2012. É também, desde 2014, co-presidente¹ da ILC Global Alliance. Defende claramente que a definição cronológica da velhice é inadequada (Kalache, 2016^a), porque há pessoas que com 60 anos estão plenamente ativas e com energia e também há pessoas que chegam aos 80 anos e continuam muito ativas. Atualmente, para a vida humana, envelhecer deixou de ser uma exceção. Quando as Nações Unidas começaram a apresentar estatísticas sobre o envelhecimento definiram como velho as pessoas com mais de sessenta anos. Para os países desenvolvidos e, cada vez mais, para uma grande parte da população brasileira, ter 60, 70 anos não significa nada, então, é importante procurar outras formas de definir a velhice (Kalache, 2016^a).

O envelhecimento coletivo inclui duas noções: o envelhecimento demográfico (ou envelhecimento da população) e o envelhecimento societal (da sociedade).

¹ Dr Alexandre Kalache (ILC-Brazil) and Baroness Sally Greengross (ILC-UK) sworn as Co-Presidents of the ILC Global Alliance acedido em <http://www.ilc-alliance.org/index.php/about> em 28 de agosto de 2016

Para definirmos o envelhecimento demográfico temos que ter em consideração os marcadores demográficos ou categorias estatísticas (Rosa, 2012), que correspondem às principais fases do ciclo de vida:

- Os jovens - até aos 14 anos, inclusivé, antes da entrada da vida ativa (aquela em que é possível ser-se ativo)

- a idade ativa – entre os 15 e os 64 anos;

- os idosos (também referidos como a terceira idade²) – com 65 ou mais anos, a partir da idade de reforma.

“Na actualidade, as séries estatísticas vindas a lume consideram jovens os indivíduos com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos; adultos os que possuem entre 15 e 64 anos; sendo considerados idosos os que apresentem idades (iguais ou) superiores a 65 anos. Mas para muitos outros fins continua a utilizar-se a divisão dos 0 aos 19 anos, dos 20 aos 59 e dos 60 ou mais anos. Esta questão torna-se ainda mais complexa a partir do momento em que se questiona o uso de algum deles para definir a realidade oitocentista. Com efeito, as características que hoje definem um jovem ou um idoso dificilmente poderão ser aplicadas. De facto, para sociedades do passado parece-nos mais correcta uma divisão que distinga os menores de 15 anos, a população entre essa idade e os 60 e os indivíduos com 60 ou mais anos. O primeiro escalão é explicado por razões maioritariamente económicas” (Veiga, 2004, p.76)

Veiga (2004) menciona uma divisão diferente para sociedades do passado, nomeadamente para as sociedades do século XIX, onde os jovens podem ir até aos 19 e os idosos começam aos 60 anos. Na atualidade, tanto Veiga (2004) como Rosa (2012) consideram os marcadores estatísticos da mesma forma: jovens – até aos 14 anos; idade ativa – dos 15 aos 64 e idosos ou terceira idade – dos 65 em diante.

O conceito de envelhecimento demográfico (Rosa, 2012; EC, 2006) desenvolve-se a partir destas categorias etárias. Também designado de envelhecimento da população, define-se como uma evolução da composição etária da população, e corresponde ao aumento da importância estatística dos idosos - envelhecimento no ‘topo’ da pirâmide etária -, ou à diminuição da importância estatística dos jovens - envelhecimento na ‘base’ da pirâmide etária. Independentemente do indicador utilizado, a ideia é sempre a mesma: a população envelhece quando o escalão etário da terceira idade passa a ter mais peso em termos estatísticos.

² O termo “terceira idade” consta da constituição da república portuguesa Artigo 72.º Terceira idade; 1. As pessoas idosas têm direito à segurança económica e a condições de habitação e convívio familiar e comunitário que respeitem a sua autonomia pessoal e evitem e superem o isolamento ou a marginalização social; 2. A política de terceira idade engloba medidas de carácter económico, social e cultural tendentes a proporcionar às pessoas idosas oportunidades de realização pessoal, através de uma participação ativa na vida da comunidade.

Para o envelhecimento demográfico (ou envelhecimento da população) contribui o aumento sistemático da esperança média de vida. De acordo com os dados das Nações Unidas (United Nations, 2013), o aumento da idade está a acontecer na população adulta e na população mais velha. A proporção das pessoas com 80 anos ou mais, dentro da população mundial, aumentou de 7% em 1950 para 14% em 2013.

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística - INE (2014) a esperança de vida à nascença é o número médio de anos que uma pessoa à nascença pode esperar viver, mantendo-se as taxas de mortalidade por idades observadas no momento. Este indicador evoluiu entre 1990 e 2011 de 74,1 para 80,9 anos no total (entre homens e mulheres), em Portugal. O aumento da esperança de vida à nascença, tem marcado a evolução demográfica a nível nacional. Uma criança nascida em 1990 esperava viver 74,1 anos (mantendo-se as taxas de mortalidade desse ano), em 2010 já esperava viver 79,8 anos e, em 2011, 80,9 anos. Entre 2004 e 2010, a esperança de vida à nascença aumentou, em Portugal, 1,5 anos (1,7 anos para os homens e 1,3 anos para as mulheres). Na UE27, entre 2004 e 2009, o indicador aumentou 1,3 anos (1,5 anos para os homens e 1,1 anos para as mulheres).

Outro indicador para medir o envelhecimento demográfico é a taxa de dependência, que é calculada com o número de pessoas com mais de 65 anos em relação às que têm entre 15 e 64 anos, serve para saber quantas pessoas na idade ativa suportam cada uma das pessoas com mais de 65 anos (CE, 2006; United Nations, 2013).

A taxa de dependência na União Europeia, é mais acentuada, deverá duplicar para chegar a 51% até 2050, o que significa que a UE passará de quatro (25%) para apenas duas pessoas (50%) em idade ativa por cada cidadão com mais de 65 anos. Neste quadro, em média na UE, passaremos de 4 pessoas para 2 que suportam cada uma com mais de 65 anos. De acordo com as projeções da Comissão Europeia, Portugal, em 2050 já estará acima do rácio de 50%, o que significa que já não teremos sequer duas pessoas em idade ativa por cada pessoa com idade superior a 65 anos (*ver gráfico 2*).

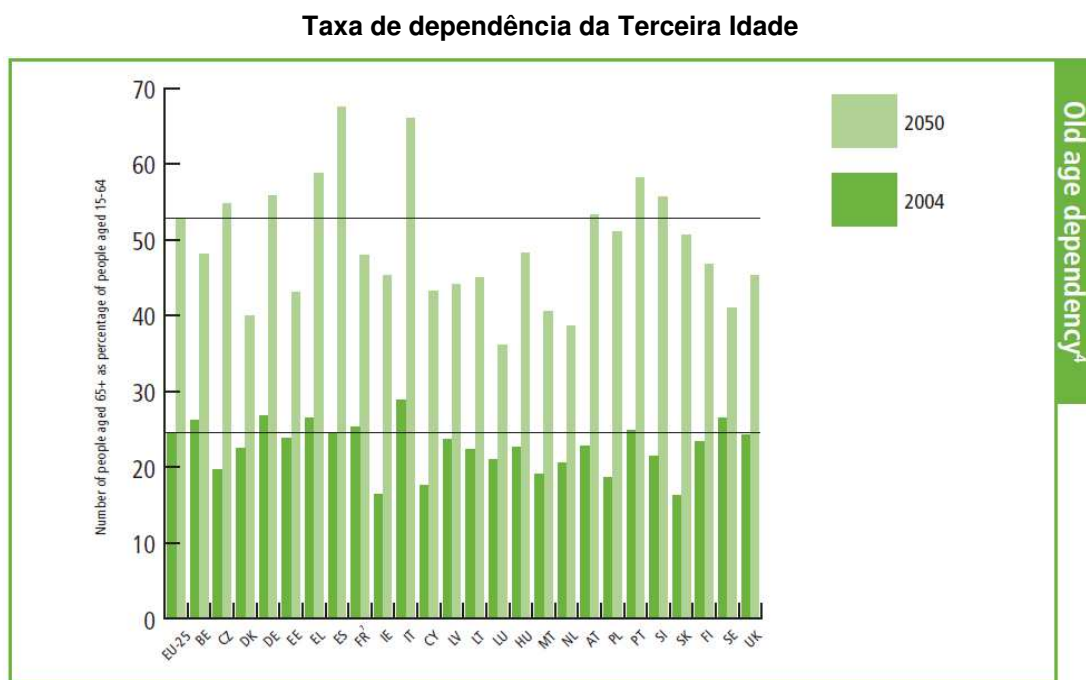


Gráfico 2 - (EC, 2006, p. 14) - Taxa de dependência

Portugal em 2050 terá uma taxa de dependência próxima dos 60%, menos de duas pessoas em idade ativa por cada pessoa com idade superior a 65 anos.

Para que a população se estabilize é necessário termos um índice de substituição ou índice conjuntural de fecundidade, ainda referido por “Índice Sintético de Fecundidade” (INE, 2014, p. 20) de 2,1 filhos em média por cada mulher (EC, 2006; Rosa, 2012). Este índice é de “1,5 filhos na UE 25” (EC, 2006, p. 14) e é de “1,4 em Portugal (...) e já não assegura a substituição de gerações (capacidade que perdeu em 1982) quando passou a pertencer ao grupo de países com níveis de fecundidade mais baixos da Europa.” (Rosa, 2012, p. 31-32)

Evolução do Índice Sintético de Fecundidade

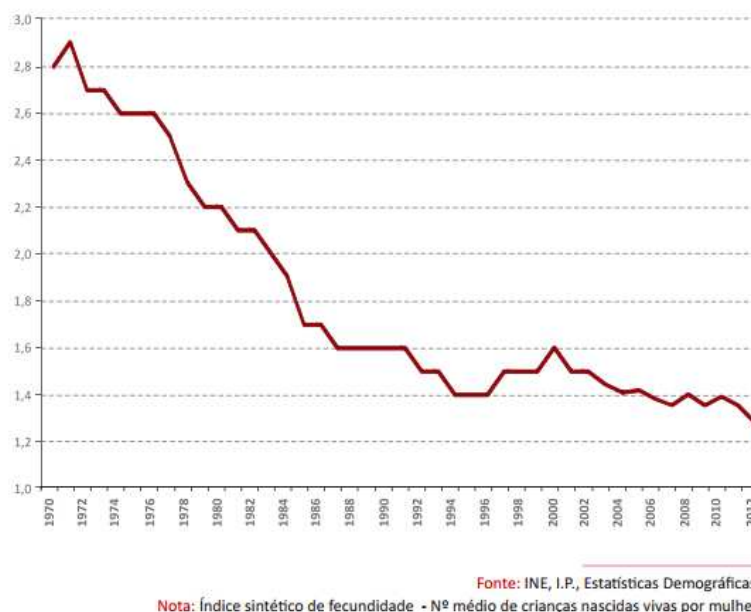


Gráfico 3 - (INE, 2014, p. 20) – Evolução do Índice Sintético de Fecundidade

Na “década de 1960, apresentava uma média de filhos por mulher superior a 3, um dos valores de fecundidade mais elevados entre os países do atual conjunto da UE27” (Rosa, 2012, p. 31). Desde 1960 este indicador desceu de 3 para 1.4.

Índice Sintético de Fecundidade por Países da União Europeia

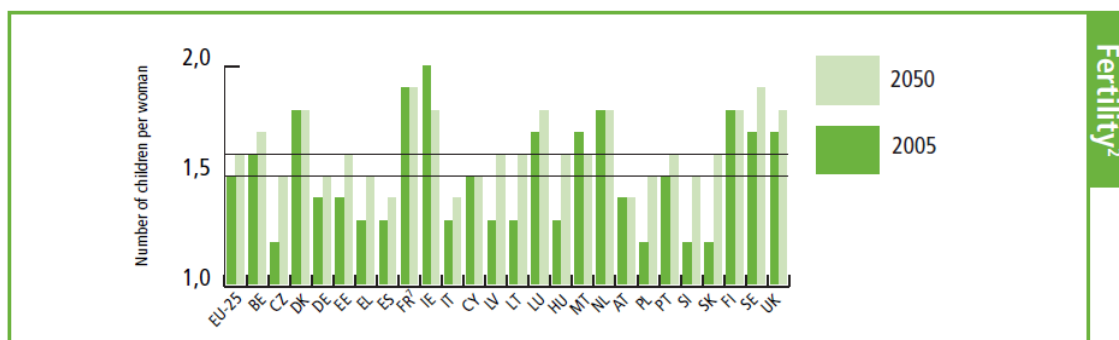


Gráfico 4 - (EC, 2006, p. 13) - Índice de substituição/Índice Sintético de Fecundidade por países

Em Portugal, o Índice Sintético de Fecundidade situava-se em 2005 nos 1,5 filhos em média por cada mulher - 0,6 abaixo do necessário para assegurar a substituição de gerações

De acordo com os dados das Nações Unidas (United Nations, 2013) nos próximos 40 anos, entre 2010-2015 e 2045-2050, a projeção da esperança de vida aos 60 anos crescerá em média de 20 para 22 anos em todo o mundo. De 19 para 21 anos nas regiões menos desenvolvidas e de 17 para 19 anos nos países menos desenvolvidos. Durante o mesmo

período a esperança de vida aos 60 anos nas regiões mais desenvolvidas espera-se que suba dos 23 para os 26 anos.

As projeções da Comissão Europeia (EC, 2006) apresentam uma evolução da esperança média de vida à nascença, nos anos de 1960, 2004 e 2050, respetivamente para três níveis médios de idade 73, 81 e 86 anos, o que indica um aumento em média de 13 anos de vida. Em Portugal esta projeção do aumento da esperança média de vida ainda será maior, porque em 1960, era inferior à média europeia, 74 anos para as mulheres e apenas de 67 anos para os homens, sendo que atualmente é de 80,9 anos em média.

Na União Europeia (EC, 2006), depois de ter aumentado de 8 anos desde 1960, a esperança de vida à nascença poderá continuar a aumentar de 5 anos ou mais até 2050, com a maior parte dos ganhos projetados a beneficiar as idades mais avançadas. Assim, os europeus que em 2050 tiverem 65 anos podem contar viver, em média, entre quatro a cinco anos mais do que as pessoas que hoje chegam aos 65 anos. Esta situação levará a um aumento espetacular do número de pessoas com mais de 80 e 90 anos, fazendo com que muitas delas passem várias décadas na reforma e atinjam idades em que a fragilidade e a incapacidade são frequentes, ainda que a percentagem de pessoas cujo estado de saúde é mau neste grupo etário possa diminuir.

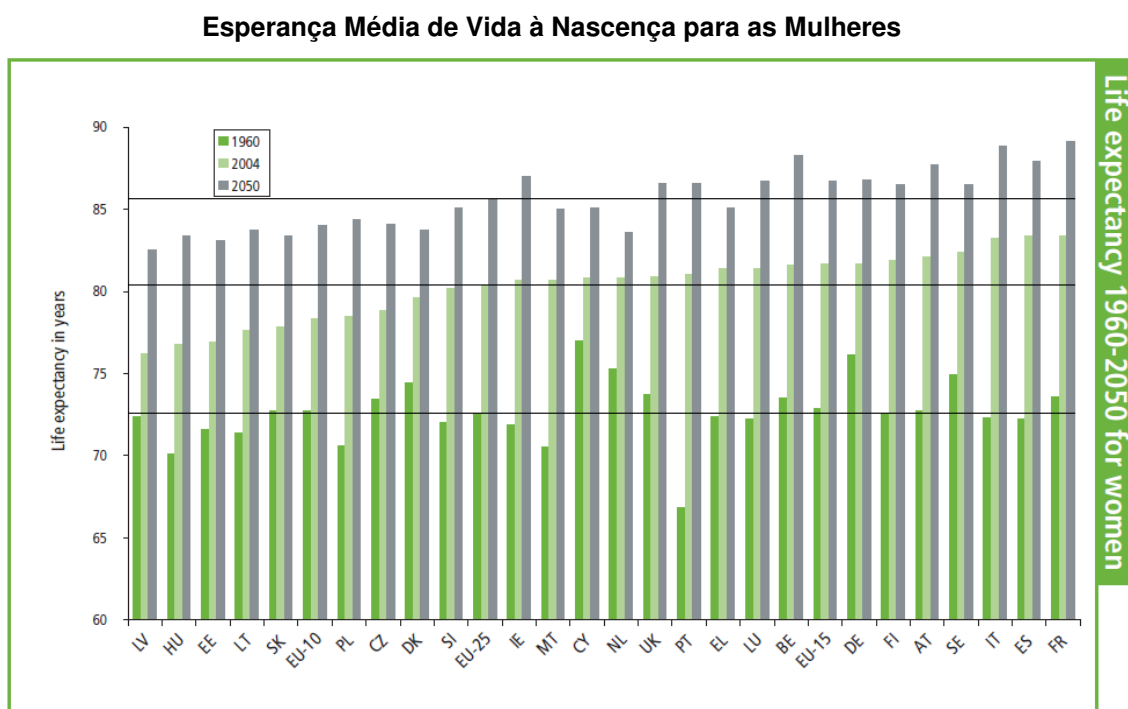


Gráfico 5 - (EC, 2006, p. 16) - Esperança média de vida à nascença, 1960-2050, para as mulheres

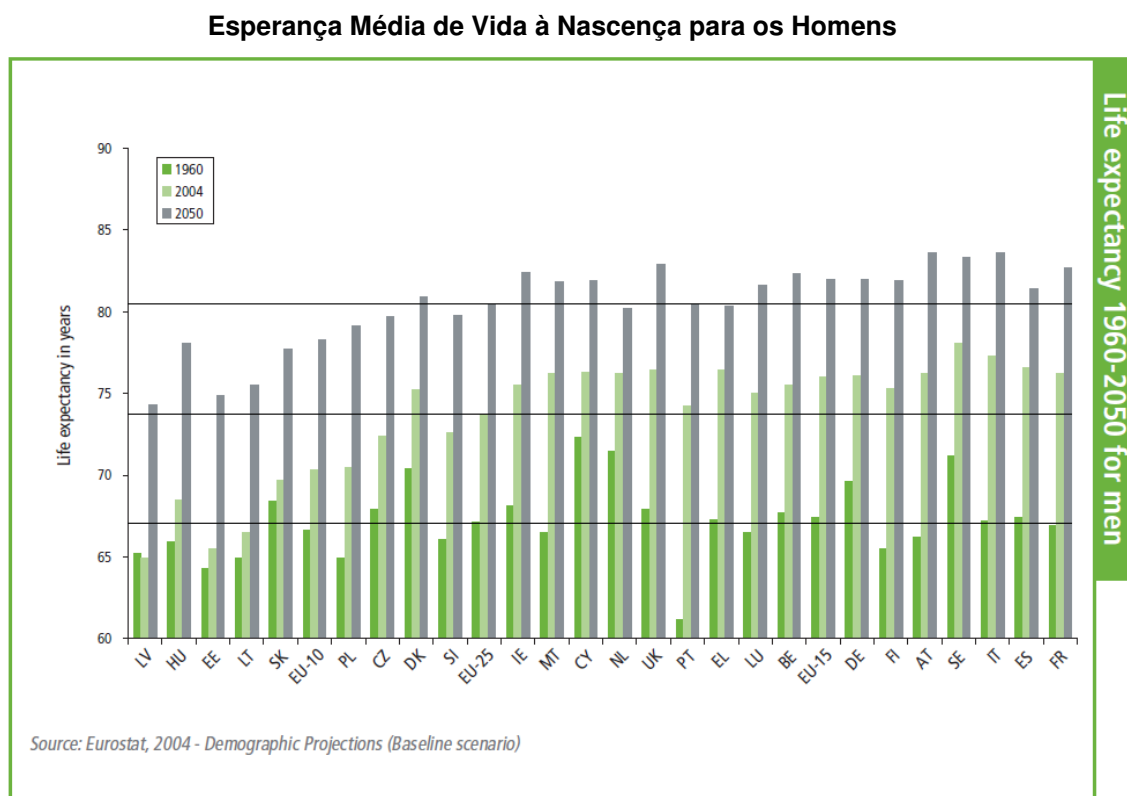


Gráfico 6 - (EC, 2006, p. 16) - Esperança média de vida à nascença, 1960-2050, para os homens

Com o envelhecimento demográfico, verifica-se na população idosa grandes discrepâncias entre o número de homens e mulheres, ou seja, ainda que ambos estejam a envelhecer e a viver durante mais anos, é notório o maior número de mulheres idosas.

Face às projeções apresentadas, as pessoas mais velhas aumentarão consideravelmente a esperança média de vida, tanto no sexo masculino como no sexo feminino, embora predominem as mulheres nas faixas etárias dos 65 em diante. O número de homens por cada 100 mulheres é cada vez mais baixo consoante a idade. “Em 2013, havia 85 homens para cada 100 mulheres na faixa etária acima dos 60 anos, mas apenas 80 homens por 100 mulheres acima dos 65 anos e apenas 62 homens por cada 100 mulheres acima dos 80 anos” (United Nations, 2013, p. 33).

Se considerarmos apenas na Europa este indicador ainda é mais baixo, acima dos 60 anos em 2013, havia 72 homens por 100 mulheres, apenas de 50 homens por 100 mulheres acima dos 80 anos, o que significa que existe o dobro das mulheres para os mais velhos idosos. (United Nations, 2013, p. 35)

Rácio da População mais Velha por Sexo

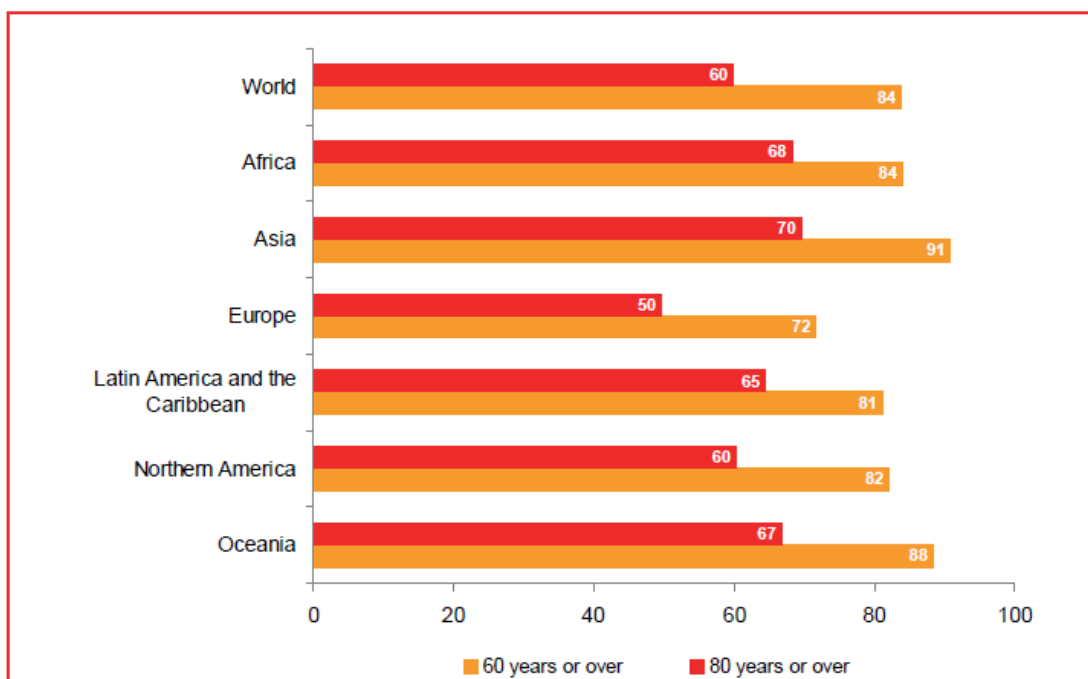


Gráfico 7 - Rácio da população mais velha por sexo, acima dos 60 e 80 anos nas maiores áreas do mundo.

(United Nations, 2013, p. 35)

O Gráfico mostra-nos em termos comparativos a representação do número de homens por cada 100 mulheres para as idades de 60 e 80 anos, por grandes áreas em todo o mundo. Na população mundial, o rácio é de 60 e de 84 mulheres por cada 100 homens respetivamente para as idades de 60 e 80 anos. Verificamos então que neste fenómeno relacionado com o envelhecimento das populações, existe uma predominância das mulheres para as idades mais avançadas. Podemos constatar que em relação à média mundial, a Europa é a área do globo onde a disparidade é maior, com 72 e 50 homens por cada 100 mulheres respetivamente para os 60 e 80 anos. Ficam ainda abaixo da média os países da América Latina e das Caraíbas, da América do Norte, apenas para as idades de 80 anos. Claramente acima da média ficam os países da Ásia com um rácio de 70 e 91 respetivamente. Temos então um envelhecimento demográfico substancialmente diferente entre homens e mulheres idosos, o que obriga a ajustes e alterações de políticas sociais na sociedade.

Para além do envelhecimento demográfico, temos outro conceito à volta do envelhecimento coletivo que é o envelhecimento societal, embora tenha uma estreita relação com o envelhecimento demográfico, pode, no entanto, distanciar-se deste, porque uma população pode estar a envelhecer e a sociedade não, pelo facto de se adaptar da melhor

forma à realidade tirando partido da mesma. É a adaptação sobre várias perspetivas: cultural, social e económica que contribuirá para o “rejuvenescimento” societal. Veja-se por exemplo:

“O princípio segundo o qual, qualquer que seja a circunstância, uma pessoa mais velha é menos produtiva, menos recetiva e mais resistente à mudança tecnológica do que uma pessoa mais nova não tem fundamento científico. Apenas sabemos que, para certas tarefas que exigem destreza física, os mais jovens estão mais capacitados. Mas como, atualmente, a destreza física não interessa tanto como o conhecimento – é o conhecimento que marca a diferença -, a idade (maior ou menor) não tem de representar, à partida, um prejuízo para o indivíduo ou para a sociedade, como parece acontecer. O envelhecimento societal corresponde, assim à estagnação de certos pressupostos organizativos da sociedade, por razões por vezes difíceis de compreender, como a retratada na expressão ‘sempre foi assim!’” (Rosa, 2012, p. 25).

A perspetiva societal, está relacionada com ideias erradas e, portanto, com *esteriótipos* que se criam em relação às pessoas da terceira idade, também designados de *idadismo*.

1.2 Idadismo e estereótipos na terceira idade

Em relação às ideias erradas, com o envelhecimento da população as questões relacionadas com o “idadismo” associado à velhice tem um maior peso, porque “apesar do idadismo poder ser aplicado a pessoas de todas as idades, ele é vulgarmente associado à velhice e a conotações negativas” de acordo com Bytheway³ (Silva, 2011, p. 58). Esta associação faz com que quando as pessoas são identificadas como pertencentes à terceira idade, sejam consideradas como senis, rígidas, antiquadas, inferiores, etc.

Palmore⁴ (Silva, 2011) propõe uma tipologia de idadismo que pressupõe que este inclui o preconceito e a discriminação e que ambos podem assumir uma valência positiva (a favor) e outra negativa (contra), sendo ambos divididos em estereótipos e atitudes. Quanto aos estereótipos, correspondem a crenças erradas ou exageradas acerca dum grupo, tendo por isso uma dimensão mais cognitiva; quanto às atitudes, correspondem a sentimentos negativos ou positivos para com um grupo tendo por isso uma dimensão afetiva. Apesar de apresentar factos que contrariam os estereótipos mais comuns, Palmore⁴ (Silva 2011) conclui que eles ainda são prevalentes na sociedade contribuindo para a imagem do envelhecimento e das pessoas idosas e para a legitimação do idadismo.

³ Bytheway, B. (2005) . *Ageism and Age Categorization*. Journal of Social Issues, 61 (2), 361-374 in Silva, A. (2011). *Representações sociais da velhice*. Tese de Doutoramento Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto.

⁴ Palmore, E. B. (1999). *Ageism: negative and positive*. New York: Springer in Silva, A. (2011). *Representações sociais da velhice*. Tese de Doutoramento Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto.

O conceito de *idadismo* está relacionado com o de *esteriótipo*. De acordo com Ferreira (2007) o *esteriótipo*, é uma imagem mental simplificada de categorias de indivíduos, instituições ou acontecimentos que é partilhada, na sua essência por muitas pessoas, dito de outra maneira é uma opinião feita, uma fórmula banal sem originalidade, é uma “generalização” e simplificação de crenças acerca de um grupo de pessoas ou objetos, podendo ser de natureza positiva ou negativa.

Salvato Trigo (Moura et al., 2014), diz claramente que “olhar a longevidade como um estorvo é manifestação de indigência cultural e de desvario social, que uma política com ética precisa urgentemente de neutralizar” (Moura et. al., 2014, p. 22)

O *idadismo* de acordo com Ferreira (2007) constitui a primeira etapa da discriminação por idade, começa por aparecer na sociedade ora de forma subtil, ora de forma explícita e deixa de lado o que dizem as leis, as limitações e os direitos básicos relacionados com a idade. Na Europa, a discriminação iniciou-se a partir da idade convencional da reforma de 65 anos, estabelecida em 1886 pelo Chanceler Bismark, porque ao atingir esta idade, o trabalhador converte-se num reformado, deixa de ter um papel social reconhecido e aceite, sendo agravado por uma sociedade que valoriza o trabalho como estatuto económico e social. O reformado não produz, desperdiça recursos públicos através das reformas, o que faz com que reforce a avaliação negativa.

Desta forma o conceito de terceira idade, de acordo com os marcadores estatísticos, ele próprio, contribui para o adensar da discriminação social das pessoas idosas.

A análise mais abrangente do envelhecimento, quer seja na perspetiva coletiva demográfica (da população), ou societal), quer seja na perspetiva individual (cronológica ou biopsicológica) permite-nos, por um lado, relacionar a perspetiva individual biopsicológica com a perspetiva coletiva societal e por outro relacionar a perspetiva individual cronológica com a perspetiva coletiva demográfica, informação mais objetiva em oposição a informação mais subjetiva. É de salientar, que a perspetiva individual biopsicológica, deveria entroncar na perspetiva coletiva societal, pelo facto de haver uma grande diversidade de pessoas, com diferentes capacidades e níveis de atividade, e é esta característica que deveria de estar assente ao nível das mentalidades e da cultura de um povo, podendo assim valorizar os conhecimentos adquiridos ao longo de uma vida em detrimento de os negligenciar e assim estarem sub-aproveitados, valorizando assim toda uma população sob a perspetiva coletiva e societal.

Ao definirmos os marcadores demográficos para a terceira idade, como por exemplo, com base na idade da reforma ou acima dos 64 anos estamos também a limitar a idade cronológica ou a associá-la à idade da velhice, então, estamos a condicionar a idade biopsicológica numa perspetiva societal, condenando também à “estagnação de certos pressupostos organizacionais” como sejam o facto de considerarmos que as pessoas são velhas por terem 65 anos, a idade correspondente ao limite da idade ativa, na perspetiva do envelhecimento demográfico. Assim, quer a perspetiva demográfica, quer a perspetiva cronológica não refletem exatamente as mudanças que acompanham o envelhecimento sendo importante considerar os aspetos de natureza biopsicológicos e sociais para o desenvolvimento e implementação de políticas sociais ajustadas a toda a população. Se considerarmos apenas os marcadores da idade, podemos estar a cometer injustiças sociais, porque as pessoas são diferentes, mesmo dentro de cada um dos conjuntos dos marcadores de idades, logo não devemos separar e diferenciar uma pessoa de outra só porque uma tem 64 e outra tem 65 anos, por exemplo.

Salvato Trigo, Reitor da Universidade Fernando Pessoa, no prefácio do livro “*Idadismo*” também contextualiza a diferença entre a senioridade e velhice, após apresentar duas considerações de Espinosa, na sua *Ética* – parte I, não deixa, do mesmo modo, de refletir sobre a idade, quando afirma que “um corpo é um pedaço de natureza cuja fronteira é a pele”, antes de concluir, na proposição 22.^a, que “a mente humana percebe não só as modificações do corpo, mas também as ideias de tais modificações”, então afirma o seguinte:

“Estas passagens de Espinosa permitem-nos introduzir a distinção necessária entre senioridade e velhice, isto é, a diferença entre o amadurecimento psíquico e o definhamento biológico, em que a pele, como fronteira do corpo, nos revela as marcas temporais da idade do enrugamento que o saber da experiência feito sulcou, ao mesmo tempo que nos aconchegamos numa liberdade interior que a memória nos deixa degustar (...) A senioridade, é, por isso, uma construção pessoal, individual, em que a nossa casa da vida é feita de materiais mais ou menos nobres, mais ou menos duradouros, em função do capital de cultura que soubemos aforrar, para investir no momento certo. A velhice, essa é uma construção social...vivemos numa época em que se hipervaloriza a velhice dos objetos e se hipovaloriza a das pessoas” (Moura et. al., 2014, p. 20-21).

A senioridade como construção pessoal e individual, feita de capital de cultura, é hipovalorizada em contraste com a velhice, como construção social que é hipervalorizada.

1.2.1 Exemplos de mitos (idadismos e/ou estereótipos)

Em relação às pessoas mais velhas a Academia Alemã de Ciências (German Academy of Sciences Leopoldina, 2010, p.21-24) elenca uma série de mitos (*estereótipos*) a

propósito dos mais velhos. Para melhor compreendermos o *idadismo* e os *estereótipos*, apresentamos os mitos face à geração mais velha:

Mito um - o início da velhice - “old age” – é aos 65 anos.

Errado. No passado as pessoas não sabiam que idade tinham e a sua idade não tinha qualquer relevância para o mundo do trabalho. Com o advento do século XX e com o sistema de pensões, o limite da idade cronológica passou a ter grande significado para todos. Este sistema hoje em dia é cada vez mais questionável, pelo facto de cada vez mais pessoas serem ativas e autónomas nas idades mais velhas.

Mito dois – A idade cronológica diz muito do homem ou da mulher.

Errado. Pelo contrário, as diferenças entre os adultos são significativamente maiores, porque dependem da interação cultural, biológica e influências pessoais contínuas. Na velhice, as diferenças entre idades podem ser tão grandes que uma pessoa de 50 pode ter um desempenho como uma pessoa de 70 e uma de 70 pode parecer-se e sentir-se como uma de 90 anos.

Mito três – as pessoas velhas não podem aprender nada de novo.

Errado. Desde que não tenham nenhuma doença grave que as impeça, podem aprender coisas novas. No entanto aprender e mudar também dependem dos recursos e dos incentivos disponíveis. Os adultos aprendem especialmente bem se puderem reconhecer um benefício concreto e se puderem aplicar os novos conhecimentos adquiridos. Para aprender, um adulto depende em muito da educação anterior.

Mito quatro – os empregados velhos são menos produtivos.

Errado. As pessoas mais velhas e as mais novas são diferentes nas suas forças e fraquezas, enquanto as pessoas mais velhas tendem a ter menos força fisicamente, geralmente tem mais experiência social e maiores competências para o dia a dia. A produtividade não depende da idade, mas sim de como as competências de cada um se encaixam nas exigências dos respetivos trabalhos.

Mito cinco – as pessoas mais velhas não querem nada com as tecnologias modernas.

Errado. As pessoas mais velhas também querem e usam as tecnologias desde que estas lhes facilitem a vida e as ajudem a atingir os objetivos. A tecnologia pode prevenir, atrasar, compensar e atenuar os impactos relacionados com as perdas e restrições provocadas pela idade, treinando novas funcionalidades, suportando as competências diárias e monitorizando as funções vitais. É também uma porta para o

mundo, especialmente para pessoas com deficiências. Há cada vez mais adultos e pessoas idosas a utilizarem a internet.

Mito seis – há pessoas idosas a ficarem com o emprego das mais novas.

Errado. O aumento do *staff* de pessoas mais velhas não colide com a empregabilidade das pessoas mais novas. Pelo contrário, a empregabilidade de pessoas mais velhas pode contribuir para criar emprego, pelo fato de reduzir o encargo com pensões, pelo contrário o peso das reformas pressiona os mais novos com elevados custos para suportar as pensões, fazendo com que os salários líquidos sejam mais baixos. Sente-se especialmente nos países onde as reformas são em idades mais baixas, fazendo com que haja elevadas taxas de desemprego jovem.

Mito sete – Economias com a população envelhecida estão condenadas a não ter crescimento económico.

Errado. O crescimento económico depende do crescimento do número de pessoas empregadas multiplicado pelo número de horas de trabalho. Não há motivo para que a força de trabalho desça à medida que a população envelhece. Com mais treino e educação, bem como, com o melhor uso das máquinas e dos computadores a produção até pode aumentar.

Mito oito – Os empregados mais velhos devem estar protegidos por regulamentos especiais.

Errado. Proteção específica para os mais velhos, prejudicará os que não estão empregados, porque as empresas preferem contratar os mais jovens mantendo assim uma melhor flexibilidade da força de trabalho.

Mito nove – maior média de esperança de vida significa mais doenças e maior necessidade de cuidados.

Errado. Na Alemanha as doenças crónicas e as necessidades de tratamentos relacionados com a idade diminuíram nos últimos anos. Com as modernas técnicas e com o desenvolvimento da medicina, a qualidade de vida é melhor que no passado, o risco de enfermidades, na Alemanha, tem diminuído desde os anos 1990.

Mito dez – Prevenção e reabilitação são desnecessárias na velhice.

Errado. A prevenção e a reabilitação são essenciais em todas as idades e em especial na velhice. Uma dieta saudável, prática de exercício físico, não fumar, e proteção contra o fumo dos outros é fundamental para a prevenção de doenças e promoção da saúde. Por isso é necessário ao nível do indivíduo e ao nível da sociedade

fazer de tudo para melhorar os hábitos diários, aumentar a atividade física e reduzir o tabaco. Ainda não foi estabelecido um nível individual de performance e vitalidade. Daí que seja necessário desenvolver, manter e retomar constantemente um ativo e saudável estilo de vida.

Mito onze – a idade reduz a mobilidade.

Errado. As pessoas mais velhas têm mobilidade de variadas formas, no entanto o sistema de mobilidade deve ser revisto. A mobilidade e a atividade estão interligadas. A infraestrutura de mobilidade deve ser adaptada às pessoas mais velhas para que estas possam usufruir de atividades e serviços públicos disponíveis.

Mito doze – as pessoas mais velhas são um fardo para as suas famílias.

Errado. As pessoas mais velhas proporcionam maior suporte aos mais novos do que o que recebem deles. Verifica-se tanto ao nível financeiro como a outros níveis práticos da vida diária. Dão um contributo crucial aos jovens adultos, ajudando-os com um novo emprego ou a começar uma nova família. As pessoas mais velhas estão muito envolvidas no trabalho voluntário.

Mito treze - O conflito entre gerações é eminente.

Errado. Nem nas famílias nem na sociedade civil nem nos políticos as diferenças entre gerações são maiores do que a coesão que existe entre elas. Todos pretendem atingir a velhice. No conflito de gerações as pessoas mais novas estariam a lutar contra o seu próprio futuro.

Mito catorze – A sociedade tem que se adaptar às mudanças demográficas definindo políticas para os seniores.

Errado. As políticas para os seniores têm que ter em mente todo o curso de vida. Temos que mudar todo o sistema – para benefício de todos. Por exemplo se o processo de educação não for otimizado nos primeiros anos, as pessoas pagarão por isso ao longo da vida até à idade mais velha. Se não nos concentrarmos na otimização do potencial humano e por conseguinte na produtividade humana, os recursos para financiar a saúde e as pensões na terceira idade faltarão. Melhorando a compatibilização das carreiras e a participação das mulheres no mercado de trabalho, a produtividade poderá aumentar e assim providenciar importantes recursos para a idade da velhice.

Mito quinze – as sociedades envelhecidas são incapazes de se reformular.

Errado. Com a visão da reorganização de um mundo trabalhador no sistema educativo e na regulação de um estado social regulamentado o envelhecimento

demográfico impele para a necessidade de reformas; o que aumenta a pressão para que sejam tomadas medidas políticas. Uma vez que as instituições e as mentalidades aceitem estes desafios em vez de os bloquearem, resultará numa aceleração da inovação e da adaptação numa dinâmica social.

Do conjunto das ideias expostas pela Academia de Ciências Alemã, resultam em contraponto uma série de questões muito importantes para serem desenvolvidas no âmbito de um projeto de aprendizagem intergeracional, nomeadamente:

- Os adultos aprendem bem quando reconhecem um benefício concreto e quando podem aplicar os novos conhecimentos adquiridos;
- As pessoas mais velhas em oposição à diminuição da experiência física têm maior experiência social e maiores competências para ultrapassar as dificuldades e viver do dia a dia;
- As pessoas mais velhas, sempre que encontrarem vantagens para o seu quotidiano, aprendem e utilizam as tecnologias;
- Em todas as idades é necessária uma dieta saudável, prática de exercício físico, prevenção de doenças e promoção da saúde;
- Para o desenvolvimento de atividades é necessário a existência de mobilidade, logo elas devem estar publicamente disponíveis;
- As pessoas mais velhas, disponibilizam-se mais facilmente para o trabalho voluntário, em virtude da sua disponibilidade, dos seus conhecimentos e da necessidade de o partilharem – está relacionado com a *generatividade* descrita por Erikson (*Ver capítulo 1.6 Estádios de vida (Erick Erickson)*);
- Deve haver uma maior concentração no potencial humano, para favorecer todo o curso de vida. Este potencial humano, deve de ser valorizado em todas as idades mesmo para além da idade da reforma;
- O Envelhecimento demográfico obriga a uma reformulação e reorientação políticas, que poderá resultar numa aceleração da inovação e da adaptação da dinâmica social, contribuindo para a desmontagem dos *estereótipos* existentes e para um desenvolvimento societal ao nível das mentalidades, combatendo o envelhecimento societal.

1.3 Gerontolescência

De acordo com os dados estatísticos, cada vez mais temos na sociedade uma expectativa de vida alta, uma maior longevidade e, então, de acordo com Kalache (2016^a) o impacto é ao nível social e económico: O impacto é em todos os setores. É preciso desenvolver políticas para o envelhecimento ativo. Envelhecimento ativo é uma definição da OMS, detalhada no documento *Active ageing: a policy framework*⁵ (Envelhecimento ativo: um modelo de políticas públicas), de 2002. É um processo de otimização das oportunidades para saúde, educação continuada e segurança - garantia de habitação, rendimento e alimentação. São aspetos que precisam ser considerados pela sociedade para que ela envelheça bem.

Estamos a passar por uma época que Alexandre Kalache designa de “Revolução da Longevidade” (Kalache, 2006, 2006^a). Senão vejamos, a esperança de vida em Portugal do século XIX para a atualidade duplicou, como podemos ver na alusão de Veiga (2004)

“para tanto terá contribuído o facto de Portugal ter mantido ao longo de todo o século XIX altos níveis de natalidade e também de mortalidade, sobretudo nos primeiros anos de existência, com uma esperança de vida à nascença que, em grande parte por essa mesma razão, nunca ultrapassou os quarenta anos.” (Veiga, 2004, p.75)

Atualmente já excede os 80 anos, é de 80,9 (INE, 2011).

A revolução da longevidade, traz-nos desafios novos e realidades diferentes, em oposição ao desenvolvimento da perspetiva do *envelhecimento societal*, daí o termo “gerontolescência” defendido e apresentado por Alexandre Kalache (Kalache, 2016^a), com a convicção de que o termo ‘gerontolescência’ aparecerá no dicionário num futuro próximo tal e qual como a palavra ‘adolescência’, até porque se a adolescência dura cinco ou seis anos, a ‘gerontolescência’ será um período muito mais longo, porque pode durar 25, 30 ou mais anos, iniciando-se a partir dos 55 ou 60 anos. É um tempo, de liberdade, de experimentação, sem compromissos profissionais, sem responsabilidades pelos filhos que já estão criados. É um momento de libertação, em que se pode dispor da energia para continuar a contribuir para a sociedade. Esta fase da vida devia ser designada de “gerontolescência”, porque a definição etária de acordo com os marcadores estatísticos (definição cronológica) é muito pobre, no momento de criar uma nova construção social, uma nova forma de envelhecer.

⁵ Acedido em http://www.who.int/ageing/publications/active_ageing/en/, acedido em 30-jul-2016

O termo e o conceito de ‘gerontolescência’, não encontra enquadramento na idade cronológica, enquadra-se sim num desenvolvimento societário, e num “envelhecimento bem sucedido” que vai ao encontro da perspetiva societal que supera o envelhecimento da população, porque quebra *estérotipos* em relação à terceira idade.

É ainda, de salientar, sobre a definição de gerontoloescência a comparação entre os adolescentes e os “gerontolescentes”:

“Eu estou criando uma nova definição, porque a geração de *baby boomers*, que está chegando agora aos 65 anos, é uma geração especial: é uma população muito grande, sobretudo nos países ocidentais, que no pós-guerra entraram em uma era de mais otimismo e tiveram muitos filhos. Essas crianças, nascidas entre 1945 e 1965, estão envelhecendo agora. Mas elas não vão envelhecer como seus pais, muito menos como seus avós. Porque elas têm um nível de saúde mais alto que qualquer geração anterior, bem como o nível educacional, e são mais ricas. Elas têm também um passado de ativismo. É a primeira geração que criou a adolescência como construção social. Essa etapa que aceita que o jovem se rebele, vire a mesa. Esses precursores, que criaram a adolescência, chegam agora ao que conhecemos por velhice, redefinindo-a. Então, entre a etapa adulta e a velhice, existe a nova transição, que estou chamando de *gerontolescência*. É uma geração que primeiro chocou os pais, porque trazia o namorado, a namorada em casa e trancava a porta do quarto. Hoje vemos muito velhinho, velhinha trazendo o namorado para casa e o filho não sabe o que fazer.” (Kalache, 2016)

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2005), independentemente da idade definida, dentro de contextos diferentes, deve-se reconhecer que a idade cronológica não é um marcador preciso face às mudanças que envolvem o envelhecimento. Existem muitas e significativas diferenças relacionadas com o estado de saúde e com os níveis de independência entre pessoas mais velhas com a mesma idade, daí que as autoridades, o poder político devam considerar essas diferenças e reformular os programas e as políticas para as pessoas mais velhas, porque, políticas sociais generalizadas com base apenas na idade cronológica, poderão ser discriminatórias e prejudiciais para o bem-estar na terceira idade.

Podemos ainda atender aos aspetos a ter em conta para um bom envelhecimento de acordo com Kalache (2006^a) como fundamentais para a alteração do envelhecimento societal, isto é, um bom envelhecimento individual contribuirá para uma melhor manutenção de uma sociedade saudável. Para que possamos falar de um *rejuvenescimento societal*, os quatro aspetos, designados de capitais por Alexandre Kalache (Kalache, 2006^a) são: saúde, financeiro, social e conhecimento. Estes “capitais” são fundamentais para que a pessoa envelheça bem e estão os quatro interligados. Para que isso aconteça é necessário ter saúde. Mas para ter saúde é necessário que as pessoas aprendam a fazer escolhas saudáveis, começando por adotar hábitos de alimentação saudável. O aspeto financeiro é fundamental, porque permitirá às pessoas seguirem as opções corretas sobre a alimentação, permitindo-lhes

adquirir alimentos saudáveis. À questão financeira, adicionam-se os serviços de previdência (segurança social) e/ou de seguro de saúde. Em relação à manutenção social, quer de família quer de amigos e ter alguém que possa cuidar, é o terceiro capital. Quanto ao quarto, o do conhecimento, fará com que se mantenha ligado com a comunidade onde vive, mantendo as relações sociais. Com estes quatro capitais, haverá uma garantia de que se envelhecerá bem.

1.4 Evolução Histórica do Envelhecimento da população em Portugal

A preocupação em relação ao envelhecimento da população não é apenas uma questão recente, evoluiu, desde o século passado, de grandes diferenças geográficas internas para uma questão de âmbito nacional, como nos apresenta Nazareth (1979). Em 1960, a distribuição geográfica dos idosos no espaço português era preocupante em contraste com a comparação global com os outros países europeus. Perspetivava-se então que atingiríamos um milhão de idosos em 1980.

1.4.1 Peso dos idosos ultrapassa os jovens

O Envelhecimento é “caracterizado pelo aumento progressivo do número de pessoas idosas das populações humanas, fenómeno do século XX”. O Envelhecimento demográfico “também implica uma diminuição progressiva das populações jovens”, no seu conjunto dá-se aquilo que designa por “explosão da terceira idade” (Nazareth, 1979, p. 7). Portanto acontece quando a um aumento do número de idosos também corresponde uma diminuição do número de jovens, é a conjugação do envelhecimento no topo e na base da pirâmide etária.

O envelhecimento da população é considerado de várias formas, quer seja como a “explosão da terceira idade” quer seja como “explosão da longevidade” (Kalache, 2016) ambos se referem ao peso das pessoas da terceira idade em comparação com os jovens.

De acordo com Nazareth (1979) nos anos de 1864 a 1970 houve uma maior intensidade e evolução do envelhecimento da população portuguesa. Para a compreensão dos fenómenos do envelhecimento, temos a referência da população de França, que neste período, envelheceu mais do que qualquer outra da Europa, consequência de um precoce declínio da sua natalidade. Em Portugal, durante os anos de 1930 a 1970, verificou-se uma evolução das estruturas demográficas: migrações internas e externas. Neste período registou-se um acentuado declínio da fecundidade e da mortalidade conjugado com o fluxo migratório mais acentuado da história (p.10) que contribuíram para um acelerar do envelhecimento da população.

O Envelhecimento da população é um fenómeno que ocorre na generalidade dos países. Na Europa ocidental o primeiro país onde se registou o envelhecimento da população foi na França, no fim do século XVIII – seguiu-se a Bélgica, Suíça e Noruega. No início do século XX alargou-se a todos os países da Europa ocidental.

O envelhecimento da população, como nos diz Nazareh (1979), não se refere à idade da população, refere-se à idade dos seus membros e não à antiguidade da população. A população é jovem quando tem uma maior proporção de jovens e a média de idades dos seus membros é muito baixa. Pelo contrário em relação ao envelhecimento a proporção de jovens é menor. Como vimos atrás, podemos definir envelhecimento em duas perspetivas, quando o número de idosos está a aumentar, definimos como envelhecimento no topo e quando o número de jovens está a diminuir definimos como envelhecimento na base.

Em relação à medida do envelhecimento das populações, a média tem um significado muito reduzido. Daí que os marcadores demográficos se baseiem no carácter ativo ou produtivo do indivíduo.

“Em 1864, realizou-se o I Recenseamento Geral da população portuguesa, o qual foi o primeiro a reger-se pelas orientações internacionais do Congresso Internacional de Estatística de Bruxelas de 1853, marcando o início dos recenseamentos da época moderna.” (INE, 2016)

À data do primeiro recenseamento geral da população portuguesa (1864) havia uma tendência para a divisão dos escalões etários diferente da atual, o grupo de jovens ia até aos 20 anos e o grupo de idosos dos 60 aos 65 anos. Definia-se então o envelhecimento como sendo o aumento de pessoas no topo, idosos com mais de 60 anos, ou diminuição na base, jovens com menos de 20 anos.

Assim podemos ter envelhecimento ou rejuvenescimento na base a avaliar a evolução (diminuição ou aumento) dos jovens, e, envelhecimento ou rejuvenescimento no topo, pela evolução (aumento ou diminuição) dos idosos.

De acordo com estes mesmos marcadores demográficos à época do primeiro recenseamento temos então que a população ativa se situava entre os 20 e os 59 anos, um pouco diferente dos atuais 15 aos 65 de acordo com o Instituto Nacional de Estatística. Embora a idade convencional da reforma aos 65 anos, tenha sido estabelecida em 1886 pelo Chanceler Bismark, Nazareth (1979), manteve a análise da estrutura geral da população até 1970, com os escalões etários 0-19; 20-59; 60 +anos.

1.4.2 *Evolução da estrutura etária da população portuguesa*

Vejam os a evolução da população desde 1860 até 1970, de acordo com os marcadores estatísticos 0 – 19; 20-59 e maior ou igual a 60 anos:

Evolução da estrutura da população portuguesa (em %)

Idade\Estatística	1860	1880	1890	1910	1930	1950	1960	1970
0-19 anos	42,6	42,7	42,2	43,9	41,9	39,1	37,6	36,9
20-59 anos	50,3	50,1	47,8	46,6	48,5	50,4	50,7	48,7
60 + anos	7,1	7,2	10	9,5	9,6	10,5	11,7	14,4

Quadro 2 - Evolução da estrutura da população desde 1860 (Nazareth, 1979)

A partir da tabela, podemos verificar a evolução quer dos jovens quer dos idosos na perspetiva do envelhecimento no topo e na base. Desde 1860 que há um aumento permanente do peso dos idosos (envelhecimento no topo), e, em simultâneo, desde 1910 que há uma diminuição do peso dos jovens na estrutura da população portuguesa (envelhecimento na base), desde 1910 até 1970, verifica-se, portanto, uma dupla situação de envelhecimento, que contribuem para a “explosão da terceira idade” ou “explosão da longevidade”

Durante o período de 1864 até 1970 (Nazareth, 1979) Portugal, era um dos países mais jovens da Europa ocidental, com profundas assimetrias regionais, apesar do envelhecimento observado, quer seja na base, quer seja no topo. Portugal manteve-se como um dos mais jovens no contexto europeu. À época da análise por concelhos e por distritos verificavam-se agregados populacionais muito próximos – separados por poucas dezenas de quilómetros – ora duplamente muito jovens, ora duplamente envelhecidos, facto que se acentuou a partir da década de 1940.

No período de 1930-1970 o envelhecimento da população foi causado por três fatores: 1.º baixa natalidade; 2.º baixa mortalidade; 3.º fator pelo aumento dos movimentos migratórios internos e externos. Portugal conhece, neste período, um dos fluxos emigratórios mais importantes da sua história, e, devido a ter grandes assimetrias regionais no seu desenvolvimento económico e social, teve igualmente grandes fluxos migratórios internos que contribuíram para a modificação das estruturas demográficas.

Dando continuidade à análise dos dados com os censos de 1981 a 2011, verificamos que a tendência se mantém. Analisemos a seguinte tabela e gráfico:

Evolução da estrutura etária da população portuguesa (1860 - 2011)												
Idade\Estadística	1860	1880	1890	1910	1930	1950	1960	1970	1981	1991	2001	2011
0-19 anos	42,6	42,7	42,2	43,9	41,9	39,1	37,6	36,9				
20-59 anos	50,3	50,1	47,8	46,6	48,5	50,4	50,7	48,7				
60 + anos	7,1	7,2	10	9,5	9,6	10,5	11,7	14,4				
0-14 anos									25,5	20	16	14,9
15-64 anos									63,1	66,4	67,7	65,9
65 + anos									11,4	13,6	16,4	19,1

Quadro 3 – Tabela de evolução da estrutura da população desde 1860-2011
(Nazareth, 1979; INE, 2011)

Analisemos graficamente a evolução dos marcadores de idade, desde 1860 até ao último senso da população, em 2011 – um período de 150 anos –, em três escalões etários: jovens; população ativa e terceira idade.

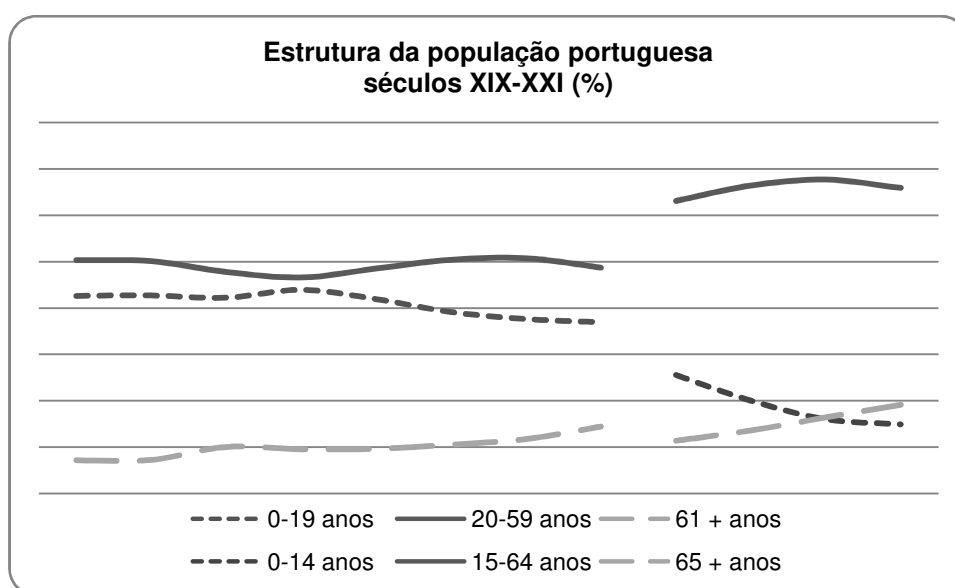


Gráfico 8 - Gráfico da evolução da estrutura da população 1860-2011
(Nazareth, 1979; INE, 2011)

Tanto, com uma escala como com a outra, dos marcadores de idade, verifica-se uma diminuição no peso do primeiro escalão etário, um aumento do segundo e um aumento do terceiro, mantendo qualquer um a tendência anterior. Assim, verificamos que a população ativa tem uma oscilação pouco pronunciada, e constatamos um cruzamento das curvas dos jovens e dos idosos que evoluem em sentido contrário, os idosos continuam a aumentar e os jovens a diminuir o seu peso, de 1981 para 2011, os idosos praticamente duplicam o seu peso,

inversamente ao peso dos jovens cai para metade. Ainda que os marcadores de idade sejam ligeiramente diferentes, após 1981, continuam a evidenciar, de uma forma mais acentuada até, a tendência do peso dos idosos em ultrapassar o peso dos jovens, o que se vem a verificar com a entrada no século XXI.

1.4.3 Sociedade rural passou a urbana

A experiência individual, passou a ser posta em causa com a passagem de uma sociedade rural a uma sociedade urbana e industrial, por duas razões: a primeira, porque as pessoas idosas aumentaram muito, e a segunda, porque os seus conhecimentos deixaram de ser significativos, perdendo importância para a transmissão geracional de conhecimentos.

“Outrora (como nos dias de hoje nas numerosas sociedades agrícolas ou pastoris do Terceiro Mundo), o grupo das pessoas idosas desfrutava de um prestígio muito importante. Esse prestígio não era apenas devido ao facto de serem pouco numerosas as pessoas que conseguiam chegar às idades avançadas, mas era sobretudo devido a “os velhos” serem depositários e transmissores seguros da tradição e dos escassos conhecimentos técnicos de que as comunidades dispunham. A evolução demográfica deste século [séc. XX] pôs fim a esta situação, que já tinha sido bastante abalada no século passado [séc. XIX] com a revolução urbano-industrial, lançando cada vez mais o descrédito no recurso à experiência individual das pessoas.” (Nazareth, 1979, p.7)

No século XIX, existiram grandes movimentos migratórios, provocados pela revolução urbana e industrial, o que veio a provocar mudanças nas características das famílias, na sua dinâmica social, com a separação do núcleo familiar, as famílias e respetivas gerações deixaram de permanecer no mesmo espaço.

O processo de industrialização (Veiga, 2004) foi um dos principais responsáveis pelas mudanças observadas no século XIX, porque proporcionou o deslocamento das pessoas para as cidades e para as áreas económicas mais atrativas. Eram os jovens e a população ativa jovem, entre os 15 e os 35 anos, os que saíam, com maior regularidade, das suas terras de origem. No final do século, as mulheres deslocavam-se mais que os homens, ao nível interno. Nas cidades as mulheres solteiras, para além de se tornarem criadas, lavadeiras, costureiras, também trabalhavam nas fábricas.

“A transformação demográfica e sociológica da família repercute-se no estatuto do idoso e nas relações entre gerações: de pessoas raras e respeitadas passam a pessoas vulgares” (Nazareth, 1979, p.8), contribuindo para o efeito, a mobilidade profissional e a mobilidade geográfica que tem como consequência limitar ou suprimir a autoridade dos mais velhos.

Já então se considerava em relação ao abandono da atividade profissional, que esta devia de ser gradual – “uma redução progressiva da atividade profissional parece mais desejável do que a sua cessação brusca” (Nazareth, 1979, p.8).

A evolução de uma sociedade rural tradicional para uma sociedade urbana, modificou a estrutura familiar tradicional em que as famílias cuidavam dos mais velhos em regime de coabitação, situação que deixou de ser possível na generalidade das situações. Os sistemas de segurança social evoluíram da situação em que havia a capitalização individual em que o trabalhador poupava para a reforma - praticado essencialmente pelas classes média e alta -, para uma situação em que o trabalhador desconta obrigatoriamente para o estado uma parte do seu salário a fim de mais tarde receber uma reforma, proporcionando uma relação constante entre as pessoas ativas e as inativas, o qual volta a ser colocado em causa assim que o peso dos idosos aumenta numa proporção maior do que o peso da população ativa, o que faz com que a taxa de dependência seja afetada negativamente.

Novos desafios se levantam face às novas estruturas demográficas e o contínuo aumento dos idosos, vem reforçar a ideia da sua utilidade e da sua preparação para esta nova fase da vida, após a reforma, face às múltiplas possibilidades de poder vir a fazer, por um lado, o que não foi possível durante a primeira fase da vida, e por outro, face às múltiplas hipóteses de participação social, contribuindo para a “transformação dos papéis sociais” a preparar-se de forma sistemática para uma vida ativa ao entrar na reforma combatendo assim o “envelhecimento societal” rejuvenescendo a sociedade, ajudando a ultrapassar e a resolver os desafios que se apresentam fruto de um quadro de grande massa de idosos inativos e sub-remunerados.

Já em 1979 (Nazareth, 1979) defendia que nas sociedades contemporâneas as possibilidades de participação social útil, são numerosas, merecem uma exploração sistemática, requerem uma preparação séria para que tenham sucesso. A preparação para a reforma, deve começar muito antes dos 60 anos, acompanhando a transformação dos papéis sociais. Fruto do desenvolvimento da população e do aumento da massa de seniores e idosos, continua a ser importante a preparação para a reforma e a exploração de hipóteses de participação social, como aquela que propomos - de aprendizagem intergeracional.

Nazareth (1979), relata assim um contraste entre, por um lado, a desvalorização dos mais velhos, como consequência da evolução demográfica, provocada inicialmente pela revolução urbano-industrial, a qual desvaloriza os conhecimentos individuais, por deixar de ser necessária à sua transmissão geracional para a prática profissional; também o aumento do

número de idosos conjugado com as alterações sociológicas (mobilidade profissional e mobilidade geográfica) da família traz alterações ao estatuto do idoso, o qual passa a tornar-se mais vulgar. Por outro lado, considera que a sua participação útil na sociedade, aquilo a que designa de preparação para a reforma, deve começar antes dos 60 anos, já que existem inúmeras possibilidades de participação social útil, contribuindo para retirar da inatividade a grande massa de idosos, o que atendendo ao quadro evolutivo do peso dos idosos na sociedade, continua a ser muito atual na sociedade.

Esta desvalorização dos mais velhos contrasta com o seu aumento e contribui para o “envelhecimento societal”. A sua participação útil na sociedade, a preparação para a reforma, encontrando uma das muitas formas de participação social contribuirão para evitar o “envelhecimento societal”, e contribuirão para uma alteração de mentalidades que resultará no “rejuvenescimento” da sociedade.

1.5 A Terceira idade

De acordo com Lima et al. (2010) a categorização por idades é uma forma de percebermos as pessoas, como marcador social importante já que contribui para identificar os papéis sociais, o estatuto, o poder e as responsabilidades dos diferentes grupos etários. Permite conhecer o modo como os indivíduos nos diferentes países reconhecem o estatuto social dos diferentes grupos de idades, sendo fundamental para prever as atitudes em relação a cada grupo nas várias sociedades.

Encontramos uma grande variedade de características nas pessoas mais velhas, tendo os sistemas de segurança social contribuído para definir uma idade (a idade demográfica) em que se passa da idade adulta para a idade da velhice tendo como base a idade da reforma, passando assim a ser consideradas idosas.

Há, no entanto, quanto à perceção das pessoas sobre os limites das idades, uma grande variedade entre os 28 países da Europa que participaram no European Social Survey (ESS). De acordo com o relatório (Lima et al., 2010) a perceção dos limites de idade, fim da idade em que as pessoas deixam de ser jovens, varia entre os 33,7 e os 51,7 anos, e aquela que passam a pertencer à terceira idade varia entre os 55,1 e os 68,2 anos (*ver gráfico 9*)

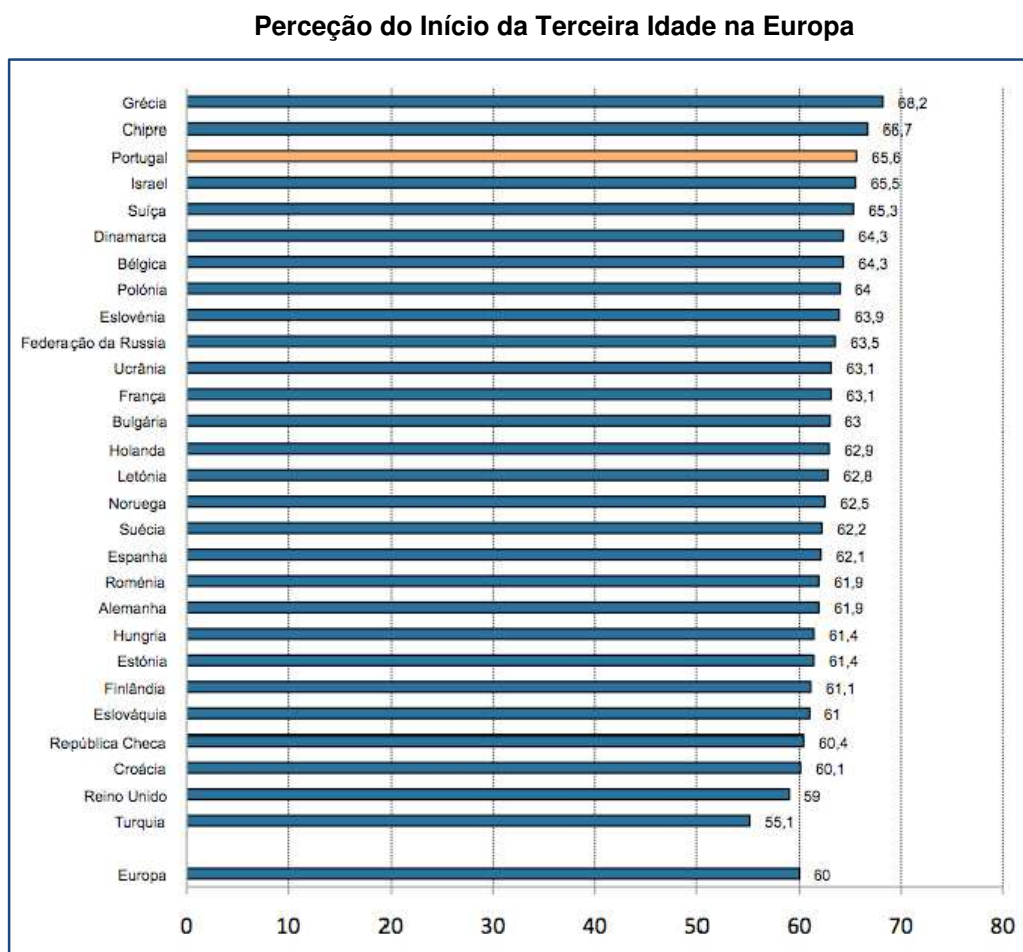


Gráfico 9 - Percepção do início da terceira idade (Lima et al, 2010, p. 16).

Como podemos analisar no gráfico, há uma grande variação das percepções nos vários países, onde o estudo foi desenvolvido, face aos limites de idade, encontrando-se a percepção na Europa abaixo da portuguesa, 60 e 65,6 anos respetivamente.

1.5.1 Terceira idade – Seniores e Idosos

Ainda que a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2005) considere as pessoas com idades superiores a 60 anos “os mais velhos”, para Portugal, de acordo com o ESS, a percepção é de que o início da terceira idade é após os 65 anos, o que coincide com a proposta de Serrão, (2010), que propõe considerar o termo ‘Seniores’ para os homens e as mulheres com mais de 65 anos, desligados de atividades profissionais formais, que mantêm as suas capacidades, são independentes, saudáveis e ativos, abrangendo em termos etários três décadas, dos 65 aos 95 anos. De acordo com Serrão⁶:

⁶ SERRÃO, D. (2006) - Seniores: um novo estrato social. In Paula Frassinetti (Ed.) *Intervenção social. Saberes e contextos*. Porto: Escola Superior de Educação Porto, pp. 129-137.

“Existem ainda três subtipos de homens e mulheres idosos:

(i) Idosos muito dependentes, com idades acima dos 85 anos e com dependência que resulta ou do envelhecimento natural ou surge ‘por doença, incluindo a doença oncológica em fase terminal

(ii) Idosos dependentes, cuja dependência é resultante, sobretudo, de doença crónica que obriga a tratamentos médicos constantes.

(iii) Idosos independentes são os que mantêm as suas capacidades, mas estão inativos ‘agarrados ao falso slogan: não faço nada porque estou reformado’” (Carneiro et al, 2012, p. 33).

Daniel Serrão (2010), complementa e suporta a sua opinião sobre o novo estrato social – “seniores”, pessoas entre a idade adulta e a velhice “estrato que a sociedade reconheça não apenas como um estrato etário mas como um estrato social” (Serrão, 2010, p. 12). Adianta ainda que os seniores são aqueles homens e mulheres que já estão desligados de obrigações formais no emprego, na função pública, na economia e/ou no sistema produtivo em geral, se sentem livres e capazes de desempenharem um novo papel na sociedade. O sénior poderá ter, em muitos casos, mais de 65 ou 70 anos, mas ainda poderá ser mais velho como por exemplo o (falecido) Manoel de Oliveira, próximo dos 100 anos de idade, protótipo desta proposta. O que há a destacar para o conceito de sénior é o fato de ser independente e ativo: independente, capaz de cuidar de si próprio e de decidir como e onde quer viver; ativo, porque interveniente no tecido social, recusa toda e qualquer marginalização em função da idade.

Fazendo alusão ao elevado número de pessoas com idades superiores a 65 anos, de acordo com as projeções conhecidas, Daniel Serrão faz votos para que “pelo menos metade, sejam seniores, distribuídos por todas as idades dos 65 aos 120 anos” (Serrão, 2010, p.13). O que é importante para a análise em causa, é que não há um limite de idade para se ser independente e ativo, para se ser sénior, pelo que pode acontecer até ao final da vida, dure ela os atuais 80,9 da esperança de vida (INE, 2011) ou os 90, 100 ou 120 referidos por Serrão.

Daniel Serrão (2012; 2014) apresenta-nos também a separação dos Seniores em três grupos: “A população sénior, constituída pelos que têm mais de 65 anos, pode dividir-se em três grandes grupos que designo por A, B, e C” (Serrão, 2014, p.37)

No grupo A coloca os seniores saudáveis, independentes e ativos, que participam na vida social e económica e mantêm o seu papel na família a que pertencem. É um grupo relativamente homogéneo que não cria nenhum problema social e não está ameaçado de maus-tratos no ambiente familiar em que se encontra situado.

No grupo B coloca os seniores com problemas de saúde, que se retiraram de qualquer atividade profissional por reforma antes de terem atingido a idade em que a reforma é

obrigatória (pode concluir-se que muitos idosos da classe B são vulneráveis pelo que constituem uma responsabilidade ética para os familiares e para a sociedade. A vulnerabilidade dos idosos agrava-se com a idade e com o estado de saúde, com o abandono a que ficam se não podem deslocar-se e com as dificuldades de proverem às necessidades da vida diária, em especial alimentação e higiene pessoal. Por isso exige uma intervenção social com fundamento ético na dignidade humana e nos Direitos Humanos.

No grupo C coloca os seniores cujo tempo de vida se está a esgotar por doença incurável; ou pela vivência da morte, dita natural, que se observa nos centenários que morrem sem apresentarem uma doença definida mas porque uma deficiência progressiva e multiorgânica torna impossível a coordenação de funções vitais da qual resulta a vida humana.

Daniel Serrão nesta distinção que faz das pessoas com mais de 65 anos, caracteriza de alguma forma os seniores e os idosos, ainda que se refira a todas as pessoas com mais de 65 anos, considera os seniores no grupo A e C, embora com características diferentes, entre si, diferencia-os também dos do grupo B, os quais designa por seniores com problemas de saúde com reforma antecipada, trata-os adiante por idosos, desta maneira e para nos referirmos às pessoas de uma maneira geral com idades superiores ou iguais a 65 anos, utilizaremos o conceito de terceira idade, de acordo com os marcadores estatísticos. Juntamos assim os conceitos sobre o envelhecimento no âmbito *biopsicológico* para definirmos os seniores e no âmbito *cronológico* para definirmos as pessoas na terceira idade. Quanto aos idosos, utilizaremos o termo quando nos estivermos a referir às pessoas com alguma dependência, aquelas que se enquadram aqui no grupo B.

Propomos considerar o termo “sénior” para os idosos saudáveis, independentes e ativos, já que este, de acordo com Serrão (2010) “ama a vida como se ela fosse infinita, é otimista e alegre, independente e ativo” (Serrão, 2010, p.12). O termo “idosos” é utilizado de uma maneira geral para as pessoas com mais de 65 anos, no entanto para as experiências de aprendizagem intergeracional vamos utilizar o termo idosos apenas para as pessoas que frequentam o centro de dia, pessoas da terceira idade, de uma maneira geral inativas e dependentes.

1.5.2 Longevidade

De acordo com os entendimentos diversos das várias ciências, Daniel Serrão (2014, pp. 31-33), faz a caracterização da longevidade, para os biólogos, para a medicina, para a antropologia sociológica, para os economistas e para a política:

- Para os biólogos, [a longevidade] é a melhor adaptação dos seres humanos às condições do meio ambiente que ajudam a uma aproximação do limite biológico, geneticamente estabelecido, que será de 120 anos.

- Para a medicina, por seu lado, tudo está no progresso científico que tem permitido conhecer a causa de muitas doenças que matam antes dos 120 anos inventando tratamentos eficazes que prolongam a vida para além da esperança média de vida.

- A antropologia sociológica diz-se convencida de que a longevidade vai sendo conseguida à medida que melhoram as estruturas de organização do relacionamento entre as pessoas e os grupos naturais a que pertencem, valorizando assim a manutenção da convivência social.

- Os economistas argumentam com as diferenças de sobrevivência no interior de um mesmo país, entre pobres e ricos: em média, os primeiros adoecem mais e morrem mais cedo, os outros têm menos doenças e vivem até mais tarde. Logo, concluem, a situação económica, pessoal e familiar, protegerá de morte antecipada. Esta perspetiva é complementar das restantes, no sentido em que quem tem dinheiro consegue maior longevidade porque, por exemplo, consegue aceder mais facilmente às invenções da medicina, uma maior colaboração na dinâmica social ou consegue assegurar melhor as necessidades na terceira idade.

- Para a política o factor principal é a criação de políticas públicas que fomentem o tratamento de doenças. Quando Bismarck criou, na Prússia, o Sistema de desconto solidário, de patrões e operários, para o pagamento de custos da saúde, os resultados foram notáveis, diminuindo quer a morbilidade quer a mortalidade no mundo industrial. Em Portugal, a criação do SNS e de uma política de assistência materno-fetal produziu, na situação de gravidez, uma espectacular descida da mortalidade infantil (maternal) neo-natal.

- Finalmente, a religião apresenta a vida consagrada como uma promoção de longevidade individual.

1.6 Estádios de vida (Erick Erickson)

Para uma melhor compreensão das diferentes gerações, em especial os adolescentes e a terceira idade, vamos analisar a proposta de Erickson (1902-1994) sobre o desenvolvimento

humano, por ele definido nos 8 estádios de desenvolvimento que também designou de “Ciclo Vital”.

Erik Homburger Erikson (1902-1994) nasceu a 15 de junho de 1902 e morreu em 1994. Veio a morrer com 92 anos, considera-se que teve uma vida muito longa, porque a esperança média de vida à nascença no início do século XX rondava os 40 anos de idade, e mesmo, comparado com a esperança média de vida atual, para Portugal, que se situa nos 80,9 anos, viveu 11 anos mais.

De origem judia, frequentou a escola de humanidades da luterana Karlsruhe, estudou Grego, Latim, Filosofia, Literatura e Ciências; concluiu, aos 18 anos, um curso secundário que lhe proporcionou bases sólidas. Aos 21 anos, Erikson foi viver para Florença e mais tarde para Viena.

No ano de 1927 tinha Freud 71 anos, e a sua filha mais nova, Anna, uma educadora e psicanalista, e tinha lançado uma escola de orientação analítica para crianças. Erikson envolveu-se no ensino de infância e fez psicanálise didática com Anna Freud no Instituto de Psicanálise de Viena. Desse modo, sob supervisão de Anna Freud, foi adquirindo perícia clínica. Em 1933 Erikson formou-se pelo Instituto de Psicanálise de Viena. Com a ameaça da Alemanha Nazi, foi para os Estados Unidos, radicou-se em Boston, sendo o primeiro psicanalista infantil nos Estados Unidos da América. Tornou-se também membro da Faculdade de Medicina de Harvard, onde se juntou ao grupo de investigadores da personalidade que trabalhavam na Clínica de Psicologia sob a orientação de Henry Murray. Aos 30-31 anos era casado, pai de dois filhos e psicanalista infantil.

Dedicou-se de 1936 a 1946 ao estudo transcultural na Universidade de Yale e de Berkeley. Aos 40 anos interessou-se pelo Ciclo Vital, desenvolveu alguns estudos biográficos, em simultâneo com a investigação em torno das brincadeiras da infância. Escreveu a obra *Childhood and Society*, publicada em 1950.

É das observações efectuadas entre várias tribos ameríndias, fruto do seu interesse pela antropologia, e no confronto entre estas e a cultura tradicional, que colocou a interrogação sobre o processo através do qual se desenvolve a identidade, que veio dar origem à teoria do desenvolvimento psicossocial – individuação – em oito fases.

1.6.1 Estádios de desenvolvimento - Ciclo Vital (Erick Erickson)

A teoria psicossocial do desenvolvimento da personalidade proposta por E. Erikson, em 1950, é constituída por oito estádios ou períodos de desenvolvimento da personalidade,

cada qual marcado por uma crise específica que resulta do conflito entre duas tendências opostas. O processo de desenvolvimento em cada período é ‘resolver’ esse conflito conciliando as necessidades pessoais com as exigências sociais. A boa solução de cada conflito leva ao aparecimento de uma nova virtude ou qualidade do *self*. O fracasso é considerado lesivo do desenvolvimento da personalidade (Novo, 2003).

Ainda assim, um fracasso em determinado momento, equivalente a um conflito não resolvido num estágio da vida, pode vir a ser resolvido mais tarde, porque, apesar de haver uma correspondência com a idade do indivíduo, essa correspondência não é rígida e está dependente de fatores individuais, fruto da própria experiência e de fatores sociais (externos), relacionados com o contexto da vida de cada um.

Ainda que os estádios de vida (Novo, 2003) proponham em cada um deles uma resolução de conflitos, que permite passar para o estágio seguinte, existe em cada um, uma relativa dependência em relação ao anterior. Até ao início da idade adulta temos cinco estádios descritos pormenorizadamente, em contraste com a idade adulta, aquela que ocupa a maior parte da vida, que apresenta apenas três estádios. Este aparente desequilíbrio pode estar relacionado com a variação psicológica e social característica da idade adulta, diferente do que se passa com a infância, que é mais universal. A idade adulta está mais dependente da experiência pessoal do que dos princípios gerais.

Erickson, (Veríssimo, 2002) na sua teoria de desenvolvimento psicossocial, concentra cinco das suas fases de desenvolvimento, do nascimento até à adolescência, fases com uma ênfase maior na componente física e/ou biológica, depois passa para a fase adulta (adulto jovem e adulto) e à terceira idade que corresponde à fase da maturidade, as quais para além das mudanças físicas, comportam um processo contínuo de desenvolvimento, mudanças cognitivas, instintuais e sexuais, as quais se entrecruzam para provocar uma crise interna que pode traduzir-se numa regressão como também podem dar origem a virtudes que interferem no crescimento individual.

Erikson, foi inovador ao criar o modelo de desenvolvimento psicossocial, foi

“o primeiro teórico a propor o ciclo de vida como conceito organizador do estudo de vida adulta. Concebe o desenvolvimento como um processo evolutivo extensivo a toda a vida, desde o nascimento até à morte. (...) Os princípios epistemológicos em que as teorias dos estádios se baseiam são mais interativos que as perspetivas mecanicistas de outros modelos anteriores. Os modelos mecanicistas assentam na metáfora do desenvolvimento humano que enfatiza o estudo dos objetivos e dos comportamentos. Sugerem que as mudanças desenvolvimentais são objetivas, ocorrem em função dos acontecimentos externos e que o desenvolvimento representa a acumulação de experiência, da aprendizagem ou da modulação, acontecendo de um modo previsível. Os modelos organísmicos perspetivam o desenvolvimento como a

sucessiva emergência de diferentes estádios, qualitativamente diferentes, marcados por descontinuidades; o desenvolvimento ocorre como fruto da interação entre a dinâmica pessoal e os acontecimentos externos e o comportamento reflecte mudanças nas estruturas internas componentes cognitivas ou da personalidade.” (Novo, 2003, p. 95)

Apresenta-se de seguida uma síntese comparativa dessas características – estádios desde a adolescência à maturidade: a adolescência, dos 13 aos 21 anos; a maioridade jovem dos 21 aos 40 anos; a meia-idade dos 40 aos 60 anos; e por último, o oitavo estádio de desenvolvimento psicossocial, a Maturidade a partir dos 60 anos.

Comparação dos estádios de desenvolvimento de Erikson

	Moratória Psicossocial: dos 13 aos cerca de 21 anos (puberdade e adolescência)	Maioridade Jovem: dos 21 anos até cerca dos 40 (Adulto Jovem)	Meia-Idade: dos 40 anos até cerca dos 60 (Adulto)	Maturidade: para além dos 60 anos (Idade da Reforma)
Relações significativas:	grupos de colegas e grupos de estranhos; modelos de liderança	companheiros de amizade, sexo, competição, cooperação	repartição do trabalho e partilha do lar	Humanidade, a classe daqueles a que pertença
Modalidades de relacionamento:	ser, ou não, uma pessoa (“alguém”); participar	perder-se e encontrar-se no outro	criar, cuidar	ser na medida em que se foi; enfrentar o não ser
Crise psicossocial (sentimento):	identidade e recusa vs confusão de papéis , identidade difusa	intimidade e solidariedade vs isolamento	generatividade , produtividade vs estagnação , imersão em si	integridade vs desesperança
Resultado favorável (virtude associada):	devoção e fidelidade	associação e amor	produção e cuidado, carinho	renúncia e sabedoria
Fortalecedores da formação da identidade:	identidade vs confusão de papéis	polarização sexual vs confusão bissexual	liderança e proselitismo vs desresponsabilização	empenhamento ideológico vs confusão de valores
Psicopatologia relacionada:	delinquência, perturbação da identidade do género, surtos psicóticos	personalidade esquizoide, evitamento, discriminação	crise da meia-idade, invalidez prematura	alienação extrema, desespero

Quadro 4 – Caracterização das fases do desenvolvimento da juventude, até à terceira idade (Veríssimo, 2002 [trad.])

No estudo da identidade, Erikson considera que é imprescindível a passagem pela adolescência, altura em que se experimentam as primeiras crises de identidade, que correspondem a um crescimento mental e da responsabilidade social: “Entre as indispensáveis coordenadas da identidade do ‘ciclo vital’, assumimos que enquanto não se chega à adolescência o indivíduo não desenvolve os pré-requisitos para o crescimento fisiológico, maturação mental e responsabilidade social para experimentar e passar pela crise de identidade.” (Erikson, 1968, p. 91)

1.6.1.1 Primeiro a quarto estágio de desenvolvimento do ciclo vital

Apresentam-se de seguida os estádios iniciais do ciclo vital, aqueles que por serem iniciais e coincidirem com o início da vida, comportam em si características mais genéricas em comparação com os quatro estádios que se seguem.

Os quatro primeiros estádios de desenvolvimento do ciclo vital de Erick Erickson (Veríssimo, 2002 [trad.]) vão desde o nascimento até ao início da adolescência, desde os 0 aos 13 anos de idade e foram designadas de:

- estágio sensorial – bebé – vai até aos 18 meses de vida – caracteriza-se pelo sentimento de confiança em conflito com a desconfiança básica;
- estágio do desenvolvimento muscular – primeira infância – dos 18 meses até cerca de 3 anos – caracteriza-se pelo sentimento de autonomia em conflito com vergonha e dúvida;
- estágio do controlo locomotor – segunda infância – dos 3 até cerca de 5 anos – caracteriza-se pelo sentimento de iniciativa em conflito com culpa;
- estágio de latência – idade escolar – dos 5 até cerca dos 13 anos – caracteriza-se pelo sentimento de engenho em conflito com inferioridade.

1.6.1.2 Quinto estágio - a adolescência

- Estádio da moratória psicossocial – dos 13 até cerca dos 21 anos – caracteriza-se pelo sentimento de identidade em conflito com confusão de papéis.

A adolescência é a quinta etapa do desenvolvimento da personalidade na perspetiva de Erickson, marca uma nova fase do desenvolvimento, no conjunto de “uma série de etapas do desenvolvimento ou ‘estádios’ universais caracterizados por ‘crises’ que assinalam tarefas psicológicas específicas em cada período de vida; e a ênfase numa perspetiva do desenvolvimento enquanto processo de interação constante do indivíduo com o meio social.” (Novo, 2003, 158)

O desenvolvimento representa uma síntese de maturação e de aprendizagem, de ‘crescimento’ psicológico através da realização de um conjunto de tarefas psicossociais. As etapas de desenvolvimento que preconiza para o desenvolvimento da personalidade humana representam períodos de unidade das forças biológicas, psicológicas e sociais, em que as capacidades adaptativas e criativas permitem a cada um forjar o seu próprio e único estilo de vida. Sendo que a fase da adolescência, que representa o quinto estágio de desenvolvimento, o qual se completa no primeiro quarto da esperança média de vida atual, representa um

consolidar dos pré-requisitos para o bom desenvolvimento das fases seguintes, ao nível fisiológico, da maturação mental e da responsabilidade social.

O desenvolvimento humano apresentado por Erikson, mostra-nos uma perspetiva de realização na superação dos conflitos, quer dos conflitos internos quer dos conflitos externos de acordo com a perspetiva individual e da perspetiva dos outros, portanto da perspetiva dos padrões sociais:

“o crescimento humano do ponto de vista dos conflitos, internos e externos, o tempo da personalidade vital, que re-emerge de cada crise com um aumento da sensação de unidade interior, com um aumento de bom senso, e um aumento da capacidade de "fazer bem" de acordo com suas próprias normas e padrões e daqueles que são importantes para ele.” (Erikson, 1968, p. 91-92)

A realização, a “unidade interior” e capacidade de “fazer bem” conduzem a uma personalidade “saudável”, de acordo com Marie Jahoda⁷ “uma personalidade saudável domina o seu ambiente ativamente, mostra uma certa unidade da personalidade, e é capaz de perceber o mundo e a ele próprio corretamente.” (Erikson, 1968, p. 92).

Na fase da adolescência temos que destacar algumas características: “O estágio da adolescência torna-se um período ainda mais acentuado e consciente” (Erikson, 1968, p. 128) funciona como um modo de vida, é uma realidade muito particular, porque encontra-se num limbo, onde já não se é criança, ainda que por lá se permaneça, mas também ainda não se é adulto, embora se aspire a sê-lo. É portanto

“quase um modo de vida entre a infância e a idade adulta. Assim, os anos escolares mais tardios dos jovens são ajustados com a revolução fisiológica da sua maturação genital e com a incerteza dos papéis que terão em adultos, pelo que parecem muito preocupados com as tentativas caprichosas ao estabelecerem uma subcultura adolescente, a qual parece ser afinal, em vez de uma fase transitória uma formação inicial da identidade.” (Erikson, 1968, p. 128)

Nesta formação inicial da identidade (Erikson, 1968), há uma grande preocupação com o que os outros pensam: os adolescentes ficam preocupados com o que parecem aos olhos dos outros em comparação com o que sentem que são; ficam preocupados com a questão de como ligar os papéis e competências adquiridos antes, com os protótipos ideais do presente; procuram um novo sentido de continuidade e uniformidade; procuram a maturidade sexual. Os conflitos da adolescência constituem, assim, uma lista de problemas da adolescência, resultantes da “crise de identidade”. Esta “crise de identidade” é importante

⁷ Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. Joint commission on mental health and illness monograph series. Vol 1 New York, NY, US: Basic Books Current concepts of positive mental health. xxi 136 pp.

para a confiança em si mesmo e nos outros, e por isso o adolescente olha mais intensamente para os homens e para as ideias em que acredita, o que indica que também tem ideias em que parece valer a pena provar que é digno de confiança. O adolescente teme, de uma forma excessiva, os verdadeiros compromissos, o que contrasta com a forma audível, carregada de cínica desconfiança, em como expressa a sua necessidade de acreditar.

O adolescente destaca-se no domínio das tecnologias, em qualquer período da história, a parte da juventude com o momento mais afirmativamente emocionante é aquela que se encontra com uma tendência tecnológica, económica ou ideológica aparentemente promissora que vai ao encontro da vitalidade da juventude.

Os domínios, característicos da vitalidade da juventude para além das tecnologias, encontram eco também nos novos papéis e competências, quer ao nível das ideologias quer ao nível da criatividade – “invenção”, nos dias que correm ao nível do empreendedorismo, porque a juventude é menos tempestuosa nesta área, porque tem essas capacidades e quando bem treinada na busca de melhoria nas tendências de inovação é capaz de identificar-se com novas competências para aceitar uma perspectiva ideológica com que mais se identifique. (Erikson, 1968)

As características, de inquietação e de busca da identidade, são acertos ao desenvolvimento de um potencial de ideologia. Sempre que esta é dirigida aos adolescentes, há aqui um espaço para o enquadramento e influência da juventude em programas intergeracionais, no enquadramento de uma sociedade com recursos geracionais disponíveis que possam inspirar os adolescentes com modos de vida que valem a pena, com a transmissão de experiências, dando a conhecer diferentes realidades, quer de âmbito profissional, quer do âmbito social de contextos diferentes, mas que no entanto constituem referências para eles. O potencial ideológico de uma sociedade chega mais rápido ao adolescente, porque este está ansioso por se afirmar no seu meio, de ser aceite ser inspirado por "modos de vida" que valham a pena.

Há espaço, para o desenvolvimento da identidade de cada um, já que “na selva social da existência humana não há nenhum sentimento de estar vivo sem um sentimento de identidade” (Erikson, 1968, p. 130). Pela transmissão e afirmação de conhecimentos interiorizados e desenvolvidos pelos adolescentes, num contexto social de aprendizagem, com a utilização da componente no âmbito tecnológico, damos mais sentido, porque a dinâmica de concretização dos jovens comprova-se com a adequação das condições.

Outro problema referido por Erikson (1968) diz respeito à insegurança e indecisão neste estágio da vida, o qual, por um lado, justifica a forma como é visto o amor adolescente. Em grande medida o amor adolescente é uma forma de chegar a uma definição da própria identidade, é uma projeção da auto-imagem, que é difusa, por um lado, e, assim refletida é gradualmente esclarecida. É por isso que muito do amor jovem é conversação. Por outro lado, a clarificação também pode ser vista como algo disruptivo - pioneiro ou inovador. Os jovens podem-se tornar extremamente intolerantes e cruéis na exclusão que fazem dos outros que são "diferentes", e conduzir à marginalização (situações de consumo de estupefacientes ou desenvolvimento de atividades à margem da lei). Em geral, é a incapacidade de decidir sobre uma ocupação que os identifique que mais os perturba.

O estado de vida da adolescência – “um modo de vida” –, entre a infância e a idade adulta, é composto por um período de grandes mudanças, quer ao nível físico quer ao nível psicológico. É por isso importante compreender, que a intolerância própria da juventude pode ser, por momentos, uma defesa contra um sentimento de “desencontro” com a própria identidade. Isto é inevitável num período da vida em que o corpo está em constante mudança, nas suas proporções e formas, quando a puberdade genital invade o corpo e a imaginação com os mais variados impulsos, quando a intimidade com o outro sexo tende a aproximar os jovens, e, quando o futuro imediato se confronta com muitas possibilidades, em conflito, de escolha. Os adolescentes entrelaçam-se uns aos outros, temporariamente, para superarem o desconforto, através da formação de parcerias imbuídas de *estereótipos* quer próprios – dos seus ideais –, quer dos seus inimigos. Repetidamente testam os limites entre si para suportarem a lealdade no meio de inevitáveis conflitos de valores.

Encontramos na teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson, pontos interessantes sobre as características dos adolescentes, que conduzem à importância da juventude para os processos de aprendizagem intergeracional, quer no contexto da renovação do processo vital - no contexto social -, quer na essência do rejuvenescimento que o processo de interação pode gerar: “É através da sua ideologia, dos jovens, que os sistemas sociais se interligam e assim absorvem na sua essência o poder de rejuvenescimento da juventude; A adolescência é, assim, um renovador vital no processo de evolução social” (Erikson, 1968, p. 134).

Vemos também a questão da criatividade implícita no consumir – no resolver – das crises, característica do processo de desenvolvimento psicossocial e da passagem dos diferentes estádios de desenvolvimento, “como as neuroses de um determinado período

refletem sempre o presente caos interior da existência do homem de uma maneira nova, o ponto de criatividade da crise aponta para períodos de soluções únicas” (Erikson, 1968, p. 134). Estas “soluções únicas” levam-nos a pensar e a colocar a questão de saber se nos transmitem a inflexibilidade dos adolescentes nos momentos de crise ou se essas mesmas soluções contribuem para a resolução de problemas de forma criativa?

1.6.1.3 Sexto estágio - Idade Adulta Jovem – para além da “identidade”

Estádio da maioridade jovem – adulto jovem – dos 21 anos até cerca dos 40 anos – caracteriza-se por um sentimento de intimidade em conflito com isolamento.

Após o período da adolescência, o quinto estágio da teoria do ciclo vital de Erikson, analise da idade adulta jovem, que é o período após a identidade, característica da adolescência. Erikson (1968) na sua análise da Idade Adulta Jovem, diz-nos que há mais vida para além da identidade, palavra-chave do estado da adolescência. Pode, de facto, ser entendida de duas formas. Por um lado, existe no homem, na sua essência, mais do que a sua identidade, existe um “eu” um centro de observação da sua consciência e da sua vontade, que vai para além da consciência psicossocial. Por outro lado, a identidade não é exclusiva da adolescência, o seu uso e algumas formas de crises voltam nos estádios posteriores do ciclo de vida.

A Idade Adulta Jovem e a meia-idade precedem a idade da maturidade. A primeira crise que ocorre na idade adulta é a crise de intimidade, é quando a formação da identidade se está a consolidar em contraponto com a verdadeira intimidade, a qual acontece como uma fusão de identidades. (Erikson, 1968)

A crise da intimidade oscila entre a intimidade e o isolamento,

“a contrapartida da intimidade é o distanciamento e a prontidão para repudiar, isolar e, se necessário, afastar dessas forças e dessas pessoas cuja essência parece perigosa para a própria pessoa.” (...)

“Um remanescente do perigo dos adolescentes está para ser encontrado no íntimo, competitivo e nas relações combativas que são experimentadas com e contra o próprio. Mas, como as áreas de responsabilidade dos adultos estão gradualmente delineadas, como um encontro competitivo, um vínculo erótico, e as inimizades implacáveis são diferenciadas umas das outras, elas eventualmente tornar-se-ão sujeito do senso ético, que é a marca do adulto e que se assume a partir da convicção ideológica da adolescência e do moralismo da infância.” (...)

“Perguntaram uma vez a Freud o que ele achava que uma pessoa normal deve ser capaz de fazer bem ... Freud simplesmente disse: “Lieben und arbeiten” (“Amar e trabalhar”).” (...)

“O amor como uma devoção mútua, no entanto, supera os antagonismos inerentes à polarização sexual e funcional, e é a força vital da vida adulta jovem”. (...)

“Se devemos continuar o jogo das formulações do “eu sou” “para além da identidade” devemos ter que mudar a melodia. Por agora, o incremento da identidade é baseado na fórmula “nós somos aquilo que amamos”.” (Erikson, 1968, p. 136-138)

1.6.1.4 Sétimo estágio - Idade Adulta – meia idade – “generatividade”

Estádio da maioridade – meia-idade – dos 40 até cerca dos 60 anos – caracteriza-se por um sentimento de generatividade em conflito com estagnação.

A *generatividade* no adulto de meia idade, geração não adjacente dos adolescentes, enquadra-se no âmbito da aprendizagem intergeracional, porque se manifesta, em parte nesta geração, a sua principal preocupação em estabelecer e orientar a próxima geração.

Este conceito, da generatividade, de acordo Erikson (1968) pretende incluir a produtividade e a criatividade. Ainda que nenhuma das quais possa substituí-lo como denominações de uma crise de desenvolvimento, a capacidade do indivíduo se perder no encontro de corpos e mentes conduz a uma expansão gradual dos interesses do ego e a um investimento libidinal do que é gerado.

Na idade adulta, ocorrem crises de identidade quando oscilam entre a generatividade e a intimidade, a falha do enriquecimento da generatividade provoca uma regressão à fase do adulto jovem.

“Onde esse enriquecimento falhar completamente, há uma regressão a uma necessidade obsessiva por uma pseudo-intimidade, muitas vezes com um sentido penetrante de estagnação, de tédio, de empobrecimento interpessoal.” (Erikson, 1968, p. 138) Os indivíduos, então, por um lado, muitas vezes começam a se locupletar, necessitam de se preencher com algo para ultrapassar a auto-preocupação sobre os aspetos relacionados com o envelhecimento, como sejam a invalidez precoce, física ou psicológica. Por outro lado, o simples fato de ter ou de querer ter filhos não se atinge a generatividade. Com as atividades intergeracionais, pode-se proporcionar uma sensação de preenchimento e de generatividade às pessoas adultas e da terceira idade. Um enriquecimento e maturidade são gerados na interação com as gerações mais jovens, porque a própria natureza da generatividade sugere que alguma patologia mais circunscrita possa ser procurada nas próximas gerações.

A organização social encerra em si uma organização geracional, que permite consolidar as crises, dos diferentes estádios definidos por Erikson.

“As instituições pela sua própria natureza codificam a ética da sucessão generativa. Generatividade é em si uma força motriz na organização humana.” (Erikson, 1968, p. 139)

1.6.1.5 Oitavo estágio - maturidade – terceira idade

Estádio da maturidade – idade da reforma – acima dos 60 anos – caracteriza-se por um sentimento de integridade em conflito com desespero.

Este estágio, corresponde à terceira idade, aos Seniores ou aos Idosos, após os 60 anos, de acordo com a Organização Mundial de Saúde, os “mais velhos”, geração que pode interagir com os adolescentes em atividades intergeracionais, a qual ainda fica mais distante da adolescência do que a dos adultos de meia-idade.

Esta fase, a da integridade, (Erikson, 1968) a pessoa ao longo da vida cuidou de coisas e de pessoas adaptou-se às vitórias e às deceções da vida, foi gerador de coisas e ideias e o fruto dos sete estádios vão amadurecendo gradualmente. Assim, o estágio da maturidade tem como principal característica a integridade, é também um estágio de aceitação do próprio percurso de vida ou “ciclo vital”. Implica uma desresponsabilização do outro e um assumir de toda a responsabilidade – uma aceitação de todo o percurso –, porque a vida é responsabilidade de cada um:

“É a aceitação do seu e único ciclo de vida e das pessoas que se tornaram significativas como algo que tinha de ser e que, por necessidade, não é possível alterar. Isso significa, portanto, um novo e diferente amor dos seus pais, livre do desejo de que eles poderiam ter sido diferentes, e uma aceitação do fato de que a vida é responsabilidade de cada um. É um sentimento de camaradagem com os homens e mulheres de tempos distantes e de diferentes actividades que criaram ordens, objetos, revestimentos que transportam dignidade humana e amor. Embora ciente da relatividade de todos os diferentes estilos de vida que deram sentido ao esforço humano” (Erikson, 1968, p. 139-140)

Erikson ([1968] 1972 (Vandenplas-Holper, 2000) foi, provavelmente, um dos primeiros investigadores a conceder à sabedoria um lugar privilegiado no ciclo da vida.

A pessoa ao atingir a terceira idade, e, cumulativamente a integridade, está consciente da relatividade dos vários estilos de vida de homens e mulheres que fizeram história e também defende a dignidade do estilo de vida adotado. Está consciente de que o seu próprio ciclo de vida se inscreve num segmento da história que constitui a especificidade de uma época e de um contexto de vida. Ao chegar aqui, com a aceitação do seu percurso de vida, o indivíduo, manifesta um interesse desprendido pela vida e tem consciência de que esta é limitada pela morte. A sabedoria é, assim, “uma inteligência chegada à maturidade, um saber que se acumulou, um juízo maduro, uma compreensão alargada” (Vandenplas-Holper, 2000, p. 119)

“O detentor da integridade está pronto para defender a dignidade de seu próprio estilo de vida contra todas as ameaças físicas e económicas.” (Erikson, 1968, p. 140)

A integridade falhada, no sentido de integração de todo o percurso de vida, origina desgosto ou desespero, e transformam a vida numa luta contra o tempo, resultando numa frustração, pela falta de tempo para experimentar percursos alternativos para a resolução da

integridade. Esta frustração fica-se a dever à incapacidade de encontrar uma visão superior sobre a própria vida (Erikson, 1968), de acordo com evidência clínica e antropológica e esta falta ou perda de integração acumulada do ego produz desgosto ou desespero. Nem o destino da vida é aceite, nem a morte é aceite como a fronteira finita da vida. O desespero expressa a sensação de que o tempo é curto, curto demais para começar uma outra vida e para seguir percursos alternativos à integridade. Tal desespero é muitas vezes escondido atrás do desgosto, da misantropia, ou de descontentamento crónico, quer com instituições quer com pessoas – o desgosto e o descontentamento, quando não aliado a uma perspetiva superior da vida, significa apenas um desprezo individual do próprio.

Dentro do ciclo de vida de cada um, há o contexto geracional, as preocupações com as contribuições, com o legado que cada um deixa dentro da sequência das gerações. Aspeto a assinalar no contexto da aprendizagem intergeracional, preocupação de âmbito cultural e civilizacional:

O fim do ciclo “também evoca ‘preocupações finais’ em relação às oportunidades que o homem pode ter de transcender, as limitações da sua identidade e o seu envolvimento, muitas vezes trágico ou tragicómico amargo do seu ciclo de vida único dentro da sequência de gerações.” (Erikson, 1968, p. 140)

Verifica-se na teoria de Erikson (1968), uma preocupação com a continuidade geracional, em qualquer momento da fase do ciclo de vida, em especial na maturidade, pelo que não podemos deixar de dar atenção ao início da próxima geração, ao reiniciar do ciclo vital. Uma civilização pode ser medida pelo significado que atribui ao ciclo de vida, quer tenha tido mais ou menos significado, não pode deixar de dar atenção ao início da próxima geração, e, portanto, dar oportunidade a outros para compreenderem questões importantes com clarividência e com força. A força individual é determinante em todo o ciclo vital, em qualquer crise de identidade, quer seja na adolescência ou nos estádios posteriores, as disposições como a fé, a força de vontade, a intencionalidade, a competência, a fidelidade, o amor, o cuidado e a sabedoria são determinantes e vitais para ultrapassar as crises.

Destacam-se do ciclo vital três elementos que interagem entre si: o indivíduo, a sequência de gerações e a estrutura da sociedade: “a força psicossocial, conclui-se, que depende de um processo global que regulamentou o ciclo vital individual, a sequência de gerações, e a estrutura da sociedade ao mesmo tempo: todos os três evoluíram juntos.” (Erikson, 1968, p. 141)

A integridade, com a aceitação do percurso de vida, consituem-se como uma boa referência para os jovens no contexto da aprendizagem intergeracional. Se, por um lado daria um bom perfil para os idosos/seniores a selecionar para integrarem o projeto de aprendizagem intergeracional, por olharem para trás e verem o seu percurso de vida resolvido e aceite, seriam assim um bom referencial para os adolescentes, por outro lado, os idosos/seniores, com a oportunidade de integrar um projeto de aprendizagem intergeracional, contribuiria para o preenchimento das suas vidas proporcionando a uma situação que pudessem identificar como generatividade, contribuindo para a resolução de crises nesse estágio de vida e proporcionando mais tarde a integridade.

1.7 Percurso de Vida

O percurso de vida é fundamental para o envelhecer bem, com base em estudos realizados nos Estados Unidos e na Alemanha é possível identificar variáveis que contribuem para o ‘envelhecimento bem sucedido’, quando seguidas antes dos 50 anos.

Nos Estado Unidos a preocupação com o envelhecimento continua a ser muito baixa. Pesquisas recentes do *Pew Research Center* de atitudes globais em programas de envelhecimento mostram que menos de 26 por cento dos americanos sentem que o envelhecimento da sociedade é uma "questão importante". A pouca importância que se lhe dá prende-se com dois mitos universais e incapacitantes sobre o envelhecimento nos Estados Unidos: o primeiro mito refere-se ao impacto do *baby boom*; o segundo acredita que uma sociedade em envelhecimento só se preocupa com os idosos. A combinação do *Baby boom* nos EUA e a maior taxa de fertilidade adiaram por algumas décadas, o aparecimento de uma sociedade envelhecida, definido como tendo mais indivíduos com idade acima de sessenta e cinco do que os que estão com menos de quinze anos. (Rowe, 2015).

Em relação às pessoas da terceira idade, há a preocupação de gerar uma mais-valia entre o conhecimento de experiência de vida destas pessoas e a restante sociedade, no entanto de acordo com Fonseca⁸ (Carneiro et. al, 2012) como são já muito poucas as culturas que valorizam devidamente a experiência e o saber acumulados das pessoas da terceira idade, qual será o futuro destas sociedades que estão a envelhecer, sob o ponto de vista demográfico,

⁸ FONSECA, A. (2004). *Uma abordagem psicológica da "passagem à reforma" - desenvolvimento, envelhecimento, transição e adaptação*. Porto: Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar/Universidade do Porto. Dissertação de Doutoramento.

quando desvalorizam quer as capacidades quer o potencial de realização que permanecem intactos na maioria dos indivíduos idosos? O termo “idosos” aqui refere-se a todas as pessoas da terceira idade tanto aquelas que se encontram ativas – com o potencial de realização intacto, como aquelas que já estão inativas e dependentes.

Vamos analisar alguns estudos sobre o desenvolvimento humano, que para além de nos trazerem, novas perspetivas sobre as pessoas da terceira idade, também nos indicam alguns preditores do “envelhecimento bem-sucedido”: de Vaillant - estudo longitudinal do desenvolvimento adulto da rede MacArthur (MacArthur Foundation – *Research Network on an Aging Society*) e o estudo sobre o envelhecimento de Berlin (*BASE – Berlin Aging Study*). Quanto ao primeiro:

“O estudo longitudinal do desenvolvimento adulto envolve estudos prospectivos de 268 alunos da faculdade de Harvard e 456 do centro da cidade meninos da escola de Boston, cada um dos quais durou meio século, funcionando de forma regular sem grandes perturbações. Os dados para cada indivíduo consistem em histórias de 4 gerações sociais, questionários bienais, entrevistas presenciais a cada quinze anos, e exames físicos completos a cada cinco. A investigação centrou-se sobre (1) a adaptação ao stress, saúde mental, e os mecanismos de defesa; (2) os efeitos de hábitos (especialmente alcoolismo) e psiquiátricos sobre a saúde física e mortalidade; (3) o efeito de fatores de risco na infância sobre a adaptação à vida adulta; (4) o desdobramento do desenvolvimento adulto; e (5) a história natural do álcool e abuso de substâncias. Outros projectos em curso que evoluíram a partir desses arquivos longitudinais incluem estudos de longo prazo de desfecho da II Guerra Mundial, efeitos de estilo de atribuição sobre a saúde física e carreiras de adultos com êxito.”⁹.

O estudo desenvolveu-se por mais de 45 anos, seguindo grupos de homens das classes de Harvard de 1939-1944 com o uso de entrevistas e questionários repetidos ao longo dos anos, para documentarem o funcionamento humano em variados domínios: o ajustamento global no adulto, a carreira, o sucesso, a criatividade, as relações sociais, a saúde mental, o abuso de substâncias, as características da infância, a história familiar psicopatológica, a maturidade, mecanismos de defesa e/ou adaptação e as atitudes políticas (Soldz, S. & Vaillant, G., 1999).

Os trabalhos desenvolvidos durante o estudo, permitem identificar preditores de funcionamento numa variedade de domínios durante o percurso da vida.

O aumento da população, provocado pelo aumento da esperança de vida e pela redução da natalidade, sugere cada vez mais que as pessoas se preparem para os anos de vida que vão ter a mais, em comparação com as décadas anteriores, nessa perspetiva a Sociedade Americana de Gerontologia, publica estudos que apresentam três componentes principais para

⁹ Acedido em <http://www.hms.harvard.edu/psych/redbook/redbook-family-adult-01.htm> em 15 de agosto de 2016

o “‘Envelhecimento bem sucedido’: baixa probabilidade de doença e incapacidade relacionada com a doença, capacidade funcional cognitiva e física alta e envolvimento ativo com a vida”¹⁰ (Rowe & Kahn, 1997, p.433)

Em relação ao envolvimento com a vida, um dos aspetos fundamentais é o envolvimento social, “estudos prospetivos sobre populações substanciais demonstraram a relação de causalidade através do percurso de vida nas seguintes relações: fazer parte de uma rede social é um determinante significativo de longevidade, em especial para os homens.”¹¹ (Rowe & Kahn, 1997, p.437)

Estudos mais recentes de Jeste, Savla, Thompson et. al. (2013), que fazem o enquadramento com as perspetivas de um grande aumento da população nos Estados Unidos, a qual passará, de acordo com os dados de 2013¹², de 44,7 milhões de pessoas com idade superior a 65 anos para 82,3 milhões em 2040¹³. Devido às perspetivas sobre o envelhecimento, que indicam que este tem sido essencialmente visto como o período em que há um progressivo declínio do funcionamento físico, cognitivo e psicológico, consequentemente, tem sido considerado como negativo para a sociedade. Há, no entanto, pessoas que estão a envelhecer e a funcionar bem como nos apresentam os estudos sobre “*aging successfully*” - *envelhecimento bem-sucedido*.

De acordo com os estudos da rede MacArthur (Jeste, Savla, Thompson et. al., 2013) encontram-se 29 diferentes definições de “envelhecimento com sucesso” em vários estudos científicos, sendo que a maior parte estão focados na saúde física. A definição mais usada para o *envelhecimento bem-sucedido* é usada pelos estudos da rede MacArthur, e é focada em medidas objetivas: livre de doenças crónicas e incapacitantes, acompanhado de elevado funcionamento físico e cognitivo e envolvimento social.

Vaillant liderou um estudo que se prolongou por várias gerações e iniciou-se na década de 30 do século passado com adolescentes. De acordo com os estudos de Vaillant & Mukamal (2001), foram detetadas vários tipos de variáveis que permitem identificar e/ou contribuir para o envelhecimento bem sucedido: as primeiras, 6, são variáveis que refletem

¹⁰ “as including three main components: low probability of disease and disease-related disability, high cognitive and physical functional capacity, and active engagement with life

¹¹ Five prospective studies of substantial populations have now demonstrated causality through out the life course in such associations: being part of a social network is a significant determinant of longevity, especially for men

¹² Administration on Aging (AoA), acedido em 3 de fevereiro de 2016 em http://www.aoa.gov/Aging_Statistics/Profile/2014/3.aspx

¹³ Administration on Aging (AoA), aceddo em 3 de Fevereiro de 2016 em http://www.aoa.gov/Aging_Statistics/Profile/2014/4.aspx

fatores incontroláveis, as segundas, 7, refletem algum controlo pessoal ao longo da vida, controlo que pode contribuir para um envelhecimento bem sucedido; o terceiro conjunto de variáveis, são variáveis de desfecho e foram escolhidas para avaliar o *envelhecimento bem-sucedido* na faixa etária entre os 70 e 80 anos. Esquematizam-se em baixo os 3 conjuntos de acordo com o estudo referido.

Envelhecimento bem-sucedido não é um oxímoro (paradoxo)		
6 Variáveis que refletem fatores incontroláveis	7 variáveis que refletem (pelo menos algum) controle pessoal	Seis variáveis de desfecho escolhidas para avaliar o envelhecimento bem-sucedido na faixa etária de 70-80
Classe social dos pais	Abuso de álcool	Saúde física
Coesão familiar	Tabagismo	Morte e incapacidade antes dos 80
Depressão profunda	Estabilidade conjugal	Apoio social
Longevidade dos antepassados	Exercício	Saúde mental
Temperamento na infância	Índice de massa corporal	Atividades instrumentais da vivência diária
Saúde física	“Coping mechanisms” Mecanismos de defesa e/ ou adaptação - capacidade de lidar com os problemas que surgem no dia-a-dia, com o imprevisto com as maiores dificuldades e angústias que ocorrem no percurso da vida	Prazer de viver
	Educação	

Quadro 5 - Variáveis que contribuem para o envelhecimento bem sucedido (Vaillant & Mukamal, 2001).

Das 7 variáveis identificadas, aquelas que refletem algum controlo pessoal, são as que contribuem para um envelhecimento bem sucedido ao longo da vida, significa que devemos tomá-las em consideração não apenas na terceira idade, mas ao longo de toda a vida. O Envelhecimento bem sucedido é fruto de um percurso de vida, com fatores incontroláveis e com fatores em que o indivíduo exerce algum controlo.

O *Berlin Aging Study (BASE)* – Estudo do envelhecimento de Berlim e o *MacArthur Study of Aging* (o Estudo sobre o envelhecimento de MacArthur) fornecem um excelente suporte sobre a nossa grande longevidade, que resulta em menos, não mais, anos de incapacidade.

Podemos comprovar o envelhecimento bem sucedido com o estudo cuidadoso e transversal da amostra representativa de 516 berlinenses urbanos com idades entre os 70 e os 100 anos, o BASE - *Berlin Aging Study* (Estudo sobre o envelhecimento de Berlim) quebrou muitas crenças comuns sobre a velhice. Incluiu 43 homens e 43 mulheres em cada um dos seis grupos etários de 5 anos entre 70 e 100 anos. Se por um lado, depois dos 70 anos de idade, quase todos os sujeitos sofreram pelo menos uma doença grave; e muitos sofreram até cinco.

Cinquenta por cento tinham artrites dolorosas; depois de 95 anos, 50% experimentaram significativas demências. Por outro lado, antes dos 95 anos, menos de 10% manifestam demência; nove em cada 10 ainda mantiveram objetivos de vida, em relação aos homens octogenários (11), 76% ainda tinham parceiros sexuais, 17% tiveram relações sexuais pelo menos uma vez por semana, e 35% ainda se masturbava. (Vaillant & Mukamal, 2001).

Veja-se também, de acordo com o mesmo estudo (BASE), Vaillant & Mukamal (2001) referem que até o final de sua vida, para uma média de 85 anos de idade, o homem terá gasto apenas 0,56 anos numa instituição, e a mulher 1,5 anos. Entre as idades de 75 e 84, 73% dos idosos não referem qualquer deficiência; depois dos 85 anos de idade, 40% da população permanece totalmente funcional. Ao longo do século passado, o número de anos que um indivíduo passava com uma reforma aumentou 10 vezes. É por isso que no século 21 se deve prestar atenção não só às doenças dos mais velhos, dos idosos, mas também deve ser dada uma atenção especial aos determinantes do envelhecimento biopsicossocial bem sucedido.

Dos estudos apresentados, Vaillant & Mukamal (2001), Rowe & Kahn (1997), Jeste, Savla, Thompson et. al., (2013) apresentam-nos traços comuns para um envelhecimento bem-sucedido: baixa incapacidade relacionada com a doença, boa capacidade física e cognitiva e uma vida ativa [nos estudos de Vaillant & Mukamal (2001) manifesta-se nas variáveis de desfecho, nomeadamente atividades instrumentais de vivência diária e prazer de viver] com base em envolvimento social.

Estes estudos são importantes porque permitem reduzir custos com cuidados de saúde dos mais velhos, especialmente quando atendemos aos “fatores modificativos como a dieta e o exercício para prevenir a redução da capacidade física” (Jeste, Savla, Thompson et. al., 2013, p. 188)

O Estudo do desenvolvimento adulto, estudo interdisciplinar realizado desde a adolescência até à terceira idade de Valiant & Mukamal (2001). Sobre o Envelhecimento bem-sucedido concretiza os seus resultados na possibilidade de se prever um ‘bom’ ou ‘mau’ envelhecimento:

“através de variáveis que ocorrem antes dos 50 anos, havendo ainda mais esperança se as variáveis passíveis de ser controladas pessoalmente sejam efetivamente controladas. A depressão profunda é a única variável não controlável que afeta a qualidade subjetiva e objetiva do envelhecimento.

Como conclusão o estudo aponta para que “haja um maior controlo pessoal sobre as variáveis biopsicossociais de saúde após a reforma do que era reconhecido antes.” (Vaillant & Mukamal, 2001, P. 839)

Conjugadamente com os estudos de Vaillant - estudo longitudinal do desenvolvimento adulto, e o BASE - *Berlin Aging Study*, a rede MacArthur (*MacArthur Foundation – Research Network on an Aging Society* – Rede de investigação de uma sociedade em envelhecimento) traçou um conjunto de linhas gerais que se constituem como orientações sociais e políticas para a sociedade Norte Americana, que, no entanto, podem servir de orientação para as sociedades envelhecidas em geral. O seu presidente¹⁴, Rowe designou-as como “um conjunto de componentes estritamente relacionados que formam o núcleo de uma teoria da adaptação a uma sociedade em envelhecimento.” (Rowe, 2015, p.7)

Estas linhas estão divididas em três conjuntos: como começar um plano de acção; desenvolver três estratégias e identificação de seis domínios de alta prioridade para análise das políticas:

Teoria de adaptação a uma sociedade em envelhecimento (Rowe, 2015)

Para começar, um plano de ação deve primeiro:
1) Analisar a sociedade e as suas instituições. (...) deve abranger várias gerações e perspectiva intergeracional, em vez de se concentrar exclusivamente em indivíduos de um qualquer grupo e idade (Terceira idade ou jovens).
2) Ter uma visão de longo prazo e considerar o atraso estrutural. O foco principal deve ser sobre o ajuste e adaptação das instituições - incluindo o núcleo de educação, trabalho e reforma.
3) Adotar uma perspectiva de percurso de vida
4) Considerar benefícios e riscos. inclui a capacidade – antes inimaginável dos mais velhos participarem de forma produtiva na sociedade, quer seja através da força de trabalho ou através do compromisso cívico (voluntariado). As pessoas mais velhas têm muito a oferecer, incluindo conhecimento acumulado, estabilidade, capacidade para sintetizar e resolver problemas e habilidade crescente para gerir conflitos e considerar as perspetivas de outros grupos etários.
5) O Foco no capital humano. Os decisores políticos devem concentrar-se em estratégias que tirem vantagem de todos os talentos disponíveis na população, adotar normas sociais baseadas nas competências em vez de serem baseadas na idade cronológica e a transição da ênfase no investimento no início da vida, para o reconhecimento que os investimentos atravessam todo o ciclo de vida e podem trazer dividendos... Estes dividendos serão individuais, intergeracionais e societários (com efeitos diretos e indiretos); e porque pode ser positivo ou negativo, os resultados devem ser monitorizados.

Quadro 6 - Teoria de adaptação a uma sociedade em envelhecimento (Rowe, 2015)

Desenvolvimento de três estratégias:
A Primeira é fundamental para desenvolver uma caixa de ferramentas com mais indicadores económicos e sociais sensíveis e preditivos, incluindo dimensões de estilo de vida. (...) Métricas que expressam toda uma gama de custos/benefícios das relações de uma sociedade com vida longa, bem como alternativas de trajetórias de percurso de vida, também elas essenciais. Esta caixa de ferramentas pode ser usada para modelar possíveis retornos do investimento social em fatores que alteram o impacto do envelhecimento da população.
Em segundo lugar, a fim de incentivar a identificação de soluções eficazes, investigadores e decisores políticos devem apresentar e analisar várias opções políticas, ao invés de defenderem propostas isoladas, devem atingir múltiplos fatores (como os financeiros, os sociais, a evolução do percurso de vida, os comportamentais e físicos). Além disso, os decisores políticos devem considerar e empregar tanto o envolvimento privado e público como promover políticas com abordagens centrais e locais.

¹⁴ John Rowe, the chair of the Network, is a Professor in the Department of Health Policy and Management at the Columbia University Mailman School of Public Health. Prior to joining Columbia University, Dr. Rowe led the program in academic geriatrics at Harvard, served as President and CEO of Mount Sinai School of Medicine and Hospital and led Aetna, Inc. Dr. Rowe previously directed the MacArthur Foundation Research Network on Successful Aging. Acedido em <http://www.agingsocietynetwork.org/jrowe> em 25 de março de 2016

Terceiro: análises políticas devem avaliar os impactos das políticas. A rede MacArthur propõe adotar uma estratégia semelhante àquela usada para avaliar o impacto ambiental de um desenvolvimento planeado. Especificamente, os membros da rede propõem que todas as políticas sejam avaliadas segundo os efeitos que têm dentro de cada geração, bem como nas interações entre gerações (conhecidos como avaliar os efeitos intergeracionais), para que seja mais eficaz.

Quadro 7 - Estratégia de adaptação a uma sociedade em envelhecimento (Rowe, 2015)

A rede MacArthur identificou seis domínios de alta prioridade para análise de políticas que incluem:
1) As relações intergeracionais - Coesão ou guerra pelos recursos disponíveis? Integração de idades em vez de segregação de idades, dirigindo-se a transferências entre gerações, atitudes, estratégias e mudanças na estrutura familiar. A “coesão” pode ser vista como o debate sobre o tradicional pacto social – preferível ao mais legalmente usado “contrato” - entre as gerações.
2) Família (evolução, suportes, diferentes papéis). Além disso, estas alterações são amplificadas pela diversidade crescente de que resulta a partir do aumento da estratificação. A força e a importância dos laços intergeracionais tornam-se características mais proeminentes numa sociedade em envelhecimento, e o curso da vida tradicional está a ser alterado em parte devido ao aumento da longevidade. A transição para a vida adulta começa cinco ou mais anos mais tarde do que costumava ser, colocando os pais de jovens adultos na posição desafiadora de apoiar seus pais ou até mesmo seus avós enquanto preparam os seus próprios filhos em direção à independência.
3) Produtividade (trabalho e reforma, estado funcional e incapacidade, tecnologia, papéis dos indivíduos mais velhos na sociedade). Encorajando as pessoas a voluntariar-se enquanto ainda estão no mercado de trabalho através de modificações no tempo e local de trabalho, prestação de oportunidades para se envolverem no que os indivíduos consideram atividades significativas e desenvolvimento de estratégias de voluntariado pago podem ter um impacto positivo substancial com efeito sobre o envolvimento do pós-reforma. Esse envolvimento é benéfico não só para os reformados, mas também para a população em geral. Pontes Tecnológicas no local de trabalho para áreas de envolvimento cívico e, dependendo do tipo de tecnologia e do seu ajuste com as competências e necessidades dos indivíduos mais velhos, pode acabar por facilitar ou inibir a sua participação. Existem oportunidades substanciais para mudanças políticas e tecnológicas, e outras modificações do local de trabalho e intervenções educativas/formativas que tornarão mais atrativas a manutenção dos idosos para os empregadores, mas também tirará uma maior vantagem dos muitos pontos fortes que os trabalhadores mais velhos poderão oferecer. É importante para os decisores políticos ter em conta a proeminência da mão de obra - falácia do crescente corpo de evidências empíricas que mostram que os indivíduos mais velhos não precisam ser removidos da força de trabalho para dar espaço aos trabalhadores mais jovens
4) Desenvolvimento do capital humano (como a educação ao longo da vida e a capacitação – treino das competências). A educação deve ser redefinida como uma experiência ao longo da vida.
5) Saúde e cuidados de saúde. São competentes no diagnóstico e tratamento de doenças e síndromas médicos que são comuns na velhice, bem como uma forte dependência em novos modelos interdisciplinares de cuidados que são mais eficazes na gestão dos problemas dos cuidados de saúde das pessoas idosas frágeis com deficiências múltiplas. Além disso, uma reorientação para a saúde preventiva ao longo da vida, é um modelo necessário para fortalecer a educação sobre estilos de vida, intervenções saudáveis e aplicação em grupos de risco para que futuros indivíduos mais velhos entrem no programa de cuidados “Medicare” mais saudáveis e com maiores níveis de funcionamento do que os seus predecessores.
6) Relevância para o envelhecimento bem-sucedido dos indivíduos. É evidente que as alterações que ocorrem nas sociedades em resposta à transformação demográfica podem ter maiores efeitos positivos ou negativos sobre a capacidade dos indivíduos terem um envelhecimento bem sucedido. Embora muitas das questões e opções políticas discutidas neste volume sejam relevantes para os indivíduos, o nosso primeiro foco está no nível da sociedade. A interação entre mudança social e o estatuto de envelhecimento dos indivíduos representa um território fértil para pesquisas futuras.

Quadro 8 - Domínios de alta prioridade de análise políticas de uma sociedade em envelhecimento (Rowe, 2015)

Esta “teoria da adaptação a uma sociedade em envelhecimento” privilegia alguns aspetos de cariz intergeracional:

Primeiro em relação à análise das instituições.

1 - Coloca o foco da análise da sociedade sugerindo que seja uma análise sobre várias gerações e com uma perspetiva intergeracional, evitando a concentração em apenas um determinado grupo geracional;

2 - Adota uma perspetiva de percurso de vida, o que implica uma preparação transversal, que envolve as características de todas as gerações, e nesse sentido é também uma perspetiva intergeracional, já que apela para a adoção de medidas que servem a todos, medidas que têm em conta os ajustes necessários para cada uma das fases da vida;

3 - De particular importância para o tema em estudo a aprendizagem intergeracional, aponta para a participação dos mais velhos de forma produtiva na sociedade, quer seja com a força de trabalho, quer seja através do compromisso cívico como é o voluntariado, porque as pessoas mais velhas têm muito para oferecer, para além do conhecimento, estabilidade, capacidade para sintetizar e resolver problemas, e habilidade crescente para gerir conflitos considerando as perspetivas dos outros grupos etários;

4 – O investimento no capital humano, aproveitando a vantagem de todos os talentos da população, por um lado, valorizando as competências em vez de valorizar a idade cronológica, por outro lado, gerir o investimento ao longo da vida ao invés de apenas no início da vida e assim trazer resultados individuais, sociais e intergeracionais.

De seguida em relação ao desenvolvimento de estratégias, a componente intergeracional também aparece vinculada.

5 – Na análise das políticas devem de ser avaliados os seus impactos, a rede MacArthur propõe que todas as políticas sejam avaliadas segundo os efeitos que têm dentro de cada geração, bem como nas interações entre gerações – avaliar os efeitos intergeracionais – para que sejam mais eficazes.

Em relação à análise dos domínios de alta prioridade, a rede MacArthur de investigação de uma sociedade em envelhecimento, identificou 6 domínios em que alguns dos quais se referem ao domínio intergeracional.

6 – As relações intergeracionais – integração de idades em vez de segregação de idades, dirigindo-se a transferências entre gerações, atitudes, estratégias e mudanças na estrutura familiar. Sugere ainda a utilização do termo “coesão” em vez de “contrato” entre gerações.

7 – Em relação à família, a força e a importância dos laços intergeracionais são mais importantes numa sociedade em envelhecimento, o facto da transição para a vida adulta se dar

5 ou mais anos mais tarde do que o habitual, coloca os pais de jovens adultos na situação de terem que apoiar duas ou mais gerações em simultâneo, os seus pais e/ou os seus avós enquanto preparam os seus filhos para a independência.

8 – O envolvimento cívico, por exemplo com a reformulação do horário e/ou do tempo de trabalho ou então com voluntariado pago que favorece a pós-reforma, em especial esta última enquadra-se no âmbito da aprendizagem intergeracional proposta, o aproveitamento da experiência de vida no envolvimento em grupos de trabalho com os jovens em ambiente escolar, o que beneficia os reformados e a população em geral, no caso em concreto os seniores, os idosos e os jovens.

9 – Ajustamentos do local de trabalho, com intervenções educativas/formativas tornando mais atrativo a manutenção dos idosos para os empregadores, promovendo uma abordagem intergeracional profissional.

10 – Educação ao longo da vida como uma redefinição fundamental na longevidade, promovendo o treino das competências.

11 – Reorientação para a saúde preventiva ao longo da vida, conjugado com o sistema “Medicare” dos Estados Unidos, fazendo que quem entre no sistema entre com mais saúde comparativamente com os que lhes sucederam, contribuindo assim para a sua sustentabilidade.

12 – A interação entre mudança social e o estatuto do envelhecimento é um ponto de desenvolvimento de estudos.

Assim, indo ao encontro de Rowe (2015), a proposta de aprendizagem intergeracional enquadra-se numa possível trajetória de percurso de vida, a integração dos seniores em projetos onde a sua experiência de vida seja uma mais valia para a sociedade, ao mesmo tempo que é uma oportunidade para a manutenção e desenvolvimento de uma vida ativa, estimulando o desenvolvimento cognitivo.

1.7.1 Envelhecimento feliz

Para um envelhecimento feliz, deve haver uma aceitação e um ajustamento permanente dos objetivos de vida, o que corresponde a uma flexibilização pragmática sobre a perceção do que se concretizou e do que se pode concretizar ao longo do curso de vida. O

envelhecimento feliz, de acordo com a investigação de Brandtstädter e Renner¹⁵ e Brandtstädter et al.¹⁶ (Vandenplas-Holper, 2000) têm por base os seguintes fatores:

- a pessoa renuncia, de uma forma perseverante, a forçar a realidade, renuncia submeter-se aos seus desejos e aos objetivos que já não consegue atingir;
- a pessoa interpreta a realidade dum modo flexível para que esta se torne compatível com o decréscimo das suas capacidades, ajustando os seus objetivos;
- Esta flexibilização na adaptação aos objetivos prosseguidos durante o desenvolvimento da vida não é em nada um sinal de impotência, de resignação ou de negação, contribui sim, para evitar a depressão e a perda de identidade pessoal no curso da vida;
- As pessoas ao envelhecerem apercebem-se muito bem das perdas que sofrem e da restrição das suas capacidades funcionais;
- Também se apercebem bem das reduzidas capacidades de que dispõem para evitar a deterioração funcional física e cognitiva.
- Tratam as informações que lhes dizem respeito de modo a preservar o sentido do seu valor pessoal e da sua continuidade, de modo a manter também uma visão positiva do seu desenvolvimento, ainda que o balanço entre ganhos e perdas possa ser desfavorável.

Para envelhecer feliz, contribuem seguramente os aspetos que permitem manter um funcionamento cognitivo eficiente durante o envelhecimento, situação que “algumas pessoas beneficiam, até uma idade avançada, (...) enquanto outras vêem as suas capacidades cognitivas declinar relativamente cedo. Numa série de estudos, publicados entre 1978 e 1991 e relativos ao que o autor designa por “antecedentes das diferenças interindividuais”, Schaie¹⁷ procurou identificar as características do “micro-meio” dos participantes no estudo longitudinal de Seattle¹⁸, evidenciando, assim, uma série de ‘factores que reduzem o risco de

¹⁵ Brandtstädter, J. & Renner, G (1992). Coping with discrepancies between aspirations and achievements in adult development: a dual-process model. In I. Montada, S.-H.Filipp, & Lerner (Eds), *Life crises and experiences of loss in adulthood* (pp.301-316) Hillsdale, Nj:Erlbaum.

¹⁶ Brandtstädter, J., Wentura, D., & Greve, W. (1993, p. 343). Adaptive resources of the aging self: Outlines of a emergent perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 323-349.

¹⁷ Schaie, K.W. (1994). The course of adult intellectual development. *American Psychologist*, 49, 304-313.

¹⁸ “A Investigação longitudinal de Seattle, conduzida por Schaie e seus colaboradores, baseia-se num plano de investigação ‘Transverso-Sequencial’ que segue longitudinalmente várias coortes. Os dados foram recolhidos em seis momentos diferentes: em 1956, 1963, 1970, 1977, 1984 e 1991, junto de pessoas entre os 22 e 91 anos de idade. A partir da segunda recolha de dados, as pessoas que tinham participado nas fases anteriores da investigação foram submetidas de novo aos mesmos testes, juntando-se ainda novas pessoas à amostra. No total, participavam mais de 4000 pessoas nesta investigação; algumas delas eram seguidas longitudinalmente durante trinta e cinco anos. As pessoas que participavam na investigação exerciam as mais diversas profissões. Pode

um declínio cognitivo precoce’. A maior parte constitui um grupo de características próprias de pessoas que pertencem a um nível socioeconómico elevado.

Trata-se dos seguintes factores:

1 – Não sofrer de afecções cardiovasculares ou de doenças crónicas – estas podem ser consideradas indicadoras de um estilo de vida desfavorável à manutenção de um funcionamento cognitivo elevado;

2 – Ter beneficiado de um nível de escolarização superior ao da média da população; no quadro das suas atividades profissionais, realizar tarefas complexas que assentem muito pouco na rotina; ter rendimentos superiores à média; viver num meio familiar intacto;

3 – No quadro da vida social e dos lazeres, participar em atividades intelectuais estimulantes, tais como ler e viajar muito, participar em atividades culturais, em associações profissionais e em sessões de educação permanente;

4 – Auto-avaliar-se como tendo uma personalidade flexível e demonstrar a sua flexibilidade em situações comportamentais de laboratório.

5 – Ter casado com uma pessoa cujo funcionamento cognitivo seja elevado;

6 – Permanecer capaz, até uma idade avançada, de tratar rapidamente a informação perceptiva;

7 – No meio da vida e no início da velhice, considerar-se satisfeito com o que realizou na sua vida. (Vandenplas-Holper, 2000, p. 82-83)

1.7.2 Envelhecimento bem-sucedido e qualidade de vida

Com o aumento da esperança média de vida, ganha importância a possibilidade de as pessoas poderem acrescentar mais vida aos anos, no sentido do envelhecimento com saúde, autonomia e independência. Segundo Pocinho e Santos, (2014) “o envelhecimento pode assumir vários resultados: envelhecimento normal (ausência de patologias físicas e mentais); envelhecimento patológico (existência de patologias físicas e/ou mentais); envelhecimento ótimo (envelhecimento bem-sucedido e qualidade de vida percecionada)” (Pocinho et Santos, 2014, p. 126)

considerar-se que eram representativas da população geral, se forem tomados os 75% superiores da pirâmide dos estatutos socioeconómicos (Vandenplas-Holper, 2000, p.58).

O conceito de qualidade de vida surge na década de 90, definido pelo grupo WHOQOL (*World Health Organization Quality of Life Group*)¹⁹, numa altura em que se passou a reconhecer que a qualidade de vida era importante para a promoção da saúde física e mental e para o bem-estar social das pessoas.

De acordo com Neri²⁰ e Trentini²¹ (Pocinho et Santos, 2014, p. 127) ainda que não exista consenso, consideram-se fundamentais três características sobre a “qualidade de vida”: subjectividade, porque está dependente da perceção de cada um; multidimensionalidade, física, psicológica e social; presença de dimensões positivas (e.g. autonomia) e negativas (e.g. dependência). Para definirmos a qualidade de vida levamos em conta a perceção que os indivíduos detêm das suas vidas no contexto e no sistema de valores em que vivem, relacionado com os objetivos, expectativas e padrões de vida. A qualidade de vida é, assim, considerada como um conceito abrangente, porque engloba várias variáveis da vida de cada um: saúde física, estado psicológico, nível de dependência, relações sociais, crenças pessoais e a relação com o meio envolvente.

Para a definição da “qualidade de vida”, os fatores essenciais de acordo com Jacob²² (Pocinho et Santos, 2014) estão dependentes do contexto e das circunstâncias em que as pessoas vivem, e são:

- 1 - Nível de autonomia e independência para executar as tarefas quotidianas;
- 2 - Manutenção das relações familiares e sociais;
- 3 - Existência de recursos económicos suficientes;
- 4 - Participação em actividades de cariz lúdico e recreativo.

A perceção para os idosos sobre a “qualidade de vida” vai ao encontro dos factores que contribuem para a sua definição. Vecchia, Bocchi e Corrente²³ (2005 in Pocinho et

¹⁹ THE WHOQOL GROUP (1998). The World Health Organizations Quality of Life Assessment (WHOQOL): Development and General Psychometric Properties. Soc. Sci. Med. Vol. 46, No. 12, pp. 1569±1585, 1998 # 1998 Elsevier Science Ltd. All rights reserved Printed in Great Britain. Pergamon. Acedido em http://www.psychology.hku.hk/ftbcstudies/refbase/docs/thewhoqolgroup/1998/71_TheWHOQOLGroup1998.pdf em 22-dez-2016

²⁰ Neri, L & Yassuda, S. (Orgs.) (2004). *Velhice bem-sucedida: aspectos afetivos e cognitivos*. Psico-USF, v. 9, n. 1, p. 109-110, Jan./Jun. 2004. Campinas: Papirus, 224 p. acedido em <http://www.scielo.br/pdf/psuf/v9n1/v9n1a15.pdf> em 29 dezembro de 2015

²¹ Trentini, C. M. (2004). *Qualidade de vida em idosos. Tese de doutorado não-publicada*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

²² Jacob, L. (2007). *Animação de Idosos*. Cadernos Socialgest, nº 4 (Manual de Animação de idosos) – 2007. Acedido em <http://br.monografias.com/trabalhos-pdf/animacao-idosos/animacao-idosos.pdf> em 29 de dezembro de 2015

²³ Vecchia, Ruiz, Bocchi et Corrente (2005). Qualidade de vida na terceira idade: um conceito subjetivo. Rev. bras. epidemiol. [online]. 2005, vol.8, n.3, pp.246-252. ISSN 1415-790X. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v8n3/06.pdf> em 30 dezembro de 2015.

Santos, 2014) recolheram essa informação no estudo que realizaram para compreender quais os fatores que as pessoas idosas consideram importante para a perceção de qualidade de vida. Por ordem de importância foram os seguintes:

Perceção das pessoas da terceira idade sobre “Qualidade de vida”	
Bom relacionamento familiar, com amigos e participação em organizações sociais	49%
Estado de saúde	34,25%
Boas condições financeiras	28,5%
Espiritualidade	8,22%
Realização profissional	6,3%
Prática de trabalhos voluntários	4,93%
Aprender mais	4,11%

Quadro 9 - Perceção das pessoas da terceira idade sobre "qualidade de vida" (Vecchia, Bocchi e Corrente, 2005 in Pocinho et Santos, 2014, p. 127)

Destacam-se da análise dos fatores que contribuem para a definição da qualidade de vida “as relações sociais” e a “participação em atividades de carácter lúdico e recreativo”, os quais se encontram refletidos na perceção das pessoas da terceira idade na “participação em organizações sociais”, na “prática de trabalhos voluntários” e em “aprender mais”, porque são os aspetos que contribuem para a proposta de aprendizagem intergeracional, porque representam uma boa parte da perceção de qualidade de vida (4,11% em “aprender mais” 4,93%, em “prática de trabalhos voluntários” e ainda parte dos 49% referidos no “Bom relacionamento familiar, com amigos e participação em organizações sociais”).

1.7.2.1 Envelhecimento ativo vs qualidade de vida

De acordo com Kalache et Kickbusch²⁴ (OMS, 2005, p. 14) o ‘Envelhecimento ativo’, destaca, para além dos fatores relacionados com a saúde, outros fatores que afetam o modo como as pessoas envelhecem e foi adotado pela Organização Mundial da Saúde no final dos anos 90, procurando “transmitir uma mensagem mais abrangente do que é o ‘envelhecimento saudável’

O “Envelhecimento ativo” está intimamente ligado com a perceção da “qualidade de vida” para os mais velhos, porque se verificam vários fatores para além da saúde, como sejam: a realização profissional; a participação em organizações sociais; a prática de trabalhos voluntários e/ou aprender mais.

Como a grande diversidade das pessoas mais velhas cresce com a idade, dá-se especial importância ao desenvolvimento de opções de vida saudáveis com a criação de

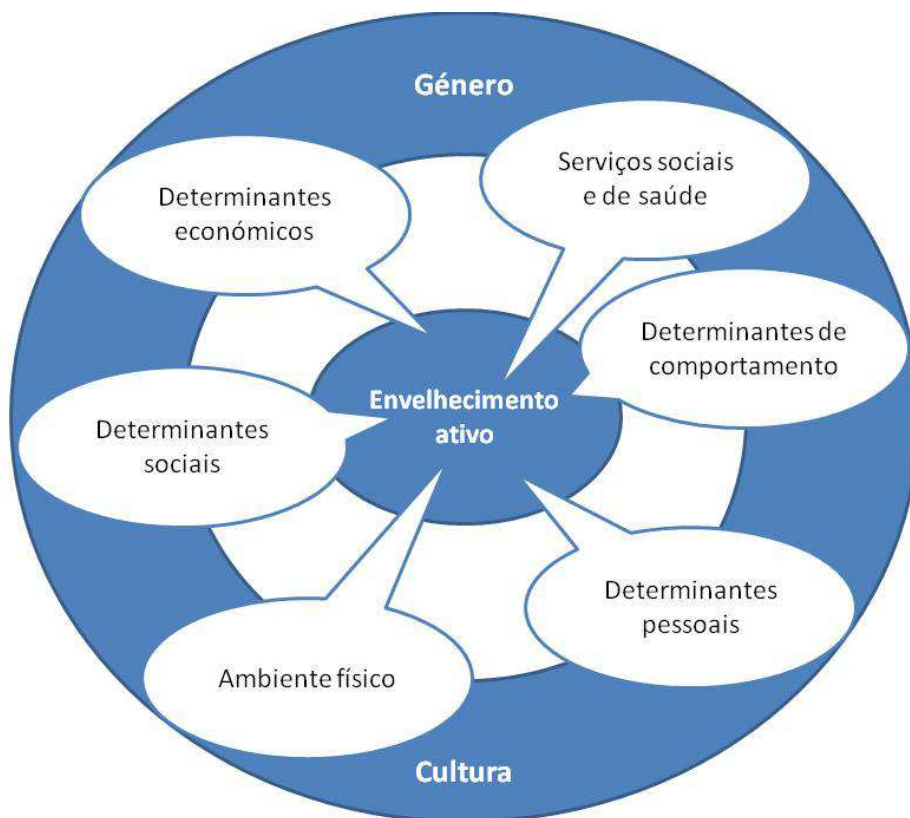
²⁴ Kalache, A. & Kickbusch, I. (1997). *A global strategy for healthy ageing*. World Health. (4) Julho-Agosto, 4-5.

mecanismos de apoio em qualquer estágio da vida. “As intervenções que criam ambientes de apoio e promovem opções saudáveis são importantes em todos os estádios da vida” (OMS, 2005, p. 15).

1.7.2.2 Determinantes do envelhecimento ativo

Para uma melhor compreensão do envelhecimento apresentam-se os determinantes do envelhecimento ativo de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2005), os quais estão associados ao género e à cultura e são os: económicos; serviços sociais e de saúde; sociais; comportamentais; ambiente físico e pessoais.

Esquemáticamente apresenta-se no quadro síntese:



Quadro 10 - Quadro síntese dos Determinantes do Envelhecimento Ativo (OMS, 2005, p. 19)

Com a exploração das experiências de vida, dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, dos interesses que os mais velhos desenvolvem e praticam nos seus tempos livres mantendo-se ativos, integrando-os curricularmente com os alunos adolescentes em ambiente escolar, destacam-se dois fatores determinantes do envelhecimento ativo os relacionados com os aspetos pessoais, nomeadamente os fatores psicológicos; os fatores relacionados ao ambiente social - apoio social, educação e alfabetização.

Os fatores psicológicos, que incluem a inteligência e capacidade cognitiva, por exemplo, a capacidade de resolver problemas e de se adaptar a mudanças e perdas, são indícios fortes de envelhecimento ativo e longevidade Smits et al²⁵ (OMS, 2005). Durante o processo de envelhecimento normal, algumas capacidades cognitivas, como a rapidez de aprendizagem e a memória diminuem, naturalmente, com a idade. Entretanto, essas perdas podem ser compensadas por ganhos em sabedoria, conhecimento e experiência.

²⁵ Smits, H.; Deeg, M. & Schmand, B. (1999). *Cognitive functioning and health as determinants of mortality in an older population*. American Journal Epidemiology, 150 (9): 978-86.

Frequentemente, o declínio do funcionamento cognitivo é provocado pelo oposto do envelhecimento ativo, isto é, é provocado por: falta de prática, pela inatividade; doenças como a depressão; fatores comportamentais, como o consumo de álcool e medicamentos; fatores psicológicos, por exemplo a falta de motivação, de confiança e baixas expectativas; por fatores sociais como a solidão e o isolamento, mais do que pelo próprio envelhecimento.

Vaillant e Mukamal (2001), fazem a separação das variáveis que contribuem para o envelhecimento bem sucedido, entre aquelas que refletem factores incontrolláveis e aquelas sobre as quais podemos ter algum controlo, sem referir o envelhecimento ativo, no entanto, todas elas podem ter a mesma contextualização. Do conjunto daquelas que podemos controlar, sendo-o efetivamente, contribuem para um envelhecimento ativo, e assim também contribuem para evitar o declínio do envelhecimento, senão vejamos, a moderação do consumo de álcool, o não fumar, a estabilidade conjugal, a prática de exercício, o controlo da massa corporal, a capacidade de lidar com o imprevisto, com o dia a dia e até a educação, ao mesmo tempo que contribuem para um envelhecimento bem sucedido, também contribuem para um envelhecimento ativo, quer seja por via da prática de exercício, quer seja pela manutenção da vida conjugal e familiar, quer seja pela naturalidade de viver o dia a dia e ultrapassar as angústias e problemas que acontecem no percurso de vida e ainda com a educação, no caso a aprendizagem ao longo da vida. Assim, estamos a fazer a manutenção do funcionamento cognitivo.

De acordo com o BASE - *Berlin Aging Study* (Delius et al., 2015), que investiga as novas medidas para o envelhecimento ativo, salienta três aspetos muito importantes: manter-se atualizado; a gestão de objetivos de acordo com a perceção do tempo que se tem para viver e ainda a manutenção da atividade física. Aqui de acordo com as variáveis referidas sobre as quais temos ‘algum controlo pessoal’, podemos incluir na variável educação (aprendizagem ao longo da vida) o ‘manter-se atualizado’ e a manutenção da atividade física no exercício. Surge, no entanto, a gestão de objetivos, como variável a adicionar aos determinantes do envelhecimento ativo, ainda que tenha em consideração a perceção do tempo que se tem para viver.

“Em relação à informação, diz o seguinte: “manter habilidades cognitivas no envelhecimento é importante para a competência no quotidiano e um estilo de vida independente. Um estilo de vida associado à exposição a informação nova e variada (“é um ambiente enriquecido”) é considerado benéfico para o envelhecimento cognitivo saudável” (Delius et al., 2015, p.13).

A questão relacionada com o tempo que falta para viver afeta os indivíduos em dois aspectos: “o objetivo de vida dos indivíduos e as motivações para a atividade relacionada com os objetivos” (Deliuss et al., 2015, p.13)

Em relação à atividade física e manutenção da saúde em geral, também é possível afirmar que, de acordo com o mesmo estudo de Berlin sobre o Envelhecimento (BASE), podem-se associar a saúde com a cognição. “O facto de se ser fisicamente ativo e de ter um melhor estado geral de saúde tem efeitos protetores sobre a estrutura e a função do cérebro e está associado a um início mais tardio ou a um menor grau de declínio cognitivo relacionado com a idade (Deliuss et al., 2015, p.14)”

Ainda, de acordo com OMS (2005), outros fatores psicológicos que são adquiridos ao longo do percurso da vida têm uma grande influência no modo como as pessoas envelhecem. A auto-eficiência (a capacidade das pessoas exercerem o controlo sobre a sua própria vida) está relacionada com as escolhas pessoais de comportamento durante o processo de envelhecimento e à preparação para a reforma. Saber superar adversidades (“coping mechanisms”) determina o nível de adaptação a mudanças, como a reforma, e a crise do processo de envelhecimento, a privação e o aparecimento de doenças, os chamados “coping mechanisms” de Vaillant & Mukamal (2001). Homens e mulheres que se preparam para a velhice e se adaptam a mudanças fazem um melhor ajuste na sua vida depois dos 60 anos. A maioria das pessoas mantém o bom humor à medida que envelhece e, em geral, os idosos não diferem muito dos jovens no que se refere à capacidade de solucionar problemas.

Em relação à manutenção do controlo sobre a própria vida, da comparação dos dados entre os estudos BASE I (em 1990-1993), BASE II e BASE-III (em 2013-14) “os resultados revelaram evidências de mudanças seculares consideráveis nas percepções da vida das pessoas. Por exemplo, as pessoas de 75 anos de idade de hoje em dia acreditam que há menos controle externo nas suas vidas e relatam menos solidão.”

Em relação aos fatores determinantes do ambiente social (OMS, 2005): o apoio social; as oportunidades de educação e a aprendizagem permanente; a paz e a proteção contra a violência e maus-tratos são fundamentais para estimular a saúde, a participação e a segurança, à medida que as pessoas envelhecem. A solidão, o isolamento social, o analfabetismo e a falta de educação, os maus-tratos e a exposição a situações de conflito aumentam em muito os riscos de deficiências e morte precoce.

Quanto ao apoio social, quando inadequado, está associado não apenas a um aumento da mortalidade e dos problemas psicológicos, mas também a uma diminuição na saúde e bem estar em geral.

O rompimento de laços pessoais, solidão e interações conflituosas são as maiores fontes de stress, enquanto relações sociais animadoras e próximas são fontes vitais de força emocional.

No Japão, por exemplo, de acordo com Sugiswawa e al.²⁶ (OMS, 2005) as pessoas idosas com menos relações sociais tinham 1,5 mais probabilidades de morrer nos três anos seguintes do que aquelas que tinham um apoio social maior. As pessoas idosas apresentam maior probabilidade de perder parentes e amigos, de ser mais vulneráveis à solidão, isolamento social e de ter um “menor grupo social”. O isolamento social e a solidão na velhice estão ligados a um declínio de saúde tanto física como mental. Em muitas sociedades, os homens têm mais dificuldades do que as mulheres de se integrarem em redes de apoio social. No entanto, em algumas culturas, as mulheres idosas que ficam viúvas são sistematicamente excluídas da sociedade ou até rejeitadas pela comunidade.

“As autoridades, organizações não governamentais, indústrias privadas e os profissionais de serviço social e de saúde podem ajudar a promover redes de contatos sociais para as pessoas idosas a partir de sociedades de apoio tradicionais e grupos comunitários liderados pelos idosos, trabalho voluntário, ajuda da vizinhança, monitorização e visitas em parceria, cuidadores familiares, programas que promovam a interação entre as gerações, e serviços comunitários.” (OMS, 2005, p.30).

Quanto à Educação e alfabetização, os baixos níveis de escolaridade e o analfabetismo estão associados a maiores riscos de deficiência e morte durante o processo de envelhecimento, assim como os altos índices de desemprego. A educação em idades mais jovens, combinada com oportunidades de aprendizagem permanente, pode ajudar as pessoas a desenvolverem a competência e a confiança que precisam para se adaptarem e permanecerem independentes à medida que envelhecem.

De acordo com estudos da OCDE²⁷ (OMS, 2005) é demonstrado que os problemas de emprego entre trabalhadores mais velhos são, em geral, causados por uma baixa escolaridade, e não pelo próprio envelhecimento. Para que os indivíduos se mantenham

²⁶ Sugiswawa, S.; Liang, J. & Liu, X. (1994). “Social networks, social support and mortality among older people in Japan”. *Journals of Gerontology*, 49: S3-13.

²⁷ OCDE (1998). *Maintaining Prosperity in an Ageing Society*. Paris: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico.

envolvidos em atividades físicas produtivas enquanto envelhecem, há a necessidade de uma formação contínua quer no ambiente de trabalho quer na comunidade.

Tal e qual como os mais jovens, os cidadãos mais velhos necessitam de formação em novas tecnologias. A aprendizagem individual, mais prática e adaptações físicas (como o uso de caracteres impressos maiores e o aumento da visualização dos ecrãs de computador) compensam a diminuição na acuidade visual, a audição e a memória de curto prazo. Os idosos podem e devem permanecer criativos e flexíveis. A aprendizagem entre gerações preenche a lacuna entre as diferenças de idade, melhora a transmissão de valores culturais e promove o valor de todas as idades.

Com base em alguns estudos a Organização Mundial de Saúde (2005) refere que os “jovens que aprendem com idosos possuem atitudes mais positivas e realistas quanto à geração mais velha” (OMS, 2005, p. 30), a prática ou a aprendizagem intergeracional contribui assim para desmistificar os mitos e combater os preconceitos a propósito dos mais velhos, fazendo com que os mais novos adotem comportamentos mais adequados em relação à geração mais velha.

1.8 Contexto dos adolescentes na sociedade atual

1.8.1 A Revolução da incerteza

No contexto da sociedade atual, colocam-se vários desafios às diferentes gerações, na convicção/hipótese de que o impacto desses desafios são, quando vistos diretamente, maiores para os adolescentes, já que estão mais vulneráveis, estão num estágio de desenvolvimento, de acordo com Erikson (1902/1994), que consiste numa “Crise psicossocial - **identidade** e recusa vs **confusão de papéis**, identidade difusa” (Veríssimo, 2002) pelo que importa compreender o enquadramento dos mesmos para o desenvolvimento de um trabalho de aprendizagem intergeracional.

É na busca da compreensão do sentir dos adolescentes, que se procura desmistificar ou clarificar, por um lado, qual a relação de causa/efeito da “incerteza” referida por Baudrillard (1983), no comportamento dos adolescentes, por outro lado, de que meios ou de que ferramentas os mais velhos, os seniores devem de estar munidos para enfrentarem, para lidarem com os adolescentes num contexto de vida tão diferente da sua adolescência, contribuindo assim para desmontar preconceitos ou estereótipos existentes em relação aos mais novos e para facilitar a aprendizagem intergeracional.

Exploramos assim autores tão diferentes como Jean Baudrillard, Zigmunt Bauman, Barros Filho & Pompeu entre outros, procurando salientar, que, sempre o que está subjacente é a vida em si mesmo, a necessidade de que cada um tem de viver, em qualquer das idades e nesse propósito somos todos iguais, a diferença está na forma como olhamos para o passado ou para o futuro, influenciando cada passo no presente.

Assistimos nos nossos dias a um incremento da informação disponível e uma consequente montra infinitamente maior que no século XX. No final do século passado Baudrillard (1983) referia-se à cultura em que nos encontramos tendo por base a televisão – “a televisão é o mundo”. As suas reflexões ganharam importância, tendo em conta que a diversidade de estímulos aos sentidos aumentou com as imagens que são visualizadas nos vários ecrãs – “somos inundados com signos sem profundidade ou fragmentos, que constituem um convite ao fascínio estético e à recusa de juízos morais. Por toda a parte já vivemos numa alucinação ‘estética’ da realidade” (Baudrillard, 1983, p.148).

Com o desenvolvimento da capacidade tecnológica, com as múltiplas plataformas, a “realidade” é incontornavelmente influenciada pela forma e pelos meios. Está imbuída pelas intermitentes visualizações do espaço multimédia de onde, em especial as gerações mais novas, aparentam estar dependentes, pela constante utilização de recursos, como sejam os telemóveis, os iphones, os tablets ou os computadores. Os “fragmentos da realidade” surgem então de múltiplas formas, quer seja através de mensagens de telemóvel ou dos chat’s on-line via facebook ou outras redes sociais, quer seja através da disseminação ou partilha de imagens ou vídeos (agora a “internet é o mundo”), também estes selecionados com os mais diversos critérios – em que a principal característica é transmitirem informação parcial da realidade –, imagens próprias de momentos de felicidade, ou partilha de imagens de outros que nos alegram, ou transmitem um determinado sentimento, sentimento sobrevalorizado pelo “fascínio estético” proporcionado pelos elementos multimédia e provenientes de outros contextos que justificam também os “fragmentos da realidade” referidos. Esta composição encerra em si a “alucinação estética da realidade” num quadro bem mais complexo, tendo precisamente em conta o manancial de informação que temos disponível, mas, que no entanto, nos envolve apenas nesses “fragmentos de informação” onde cada um constrói a sua realidade. É esta construção a que Baudrillard se refere como algo que destrói a própria realidade, isto é, há uma sequência de transformação do real perdido, para o próprio real, um mundo onde o que importa é o que aparece, a aparência. Não há mais a possibilidade de fazer a crítica racional dos valores artísticos, morais ou políticos, já que o sistema tem a inesgotável

capacidade de absorver qualquer crítica, convertendo-a em instrumento de reafirmação de si mesmo. Nesta visão vivemos num tempo em que o aparente deixa de ser aparente, pois tudo é na verdade superficial e imagem, havendo a transformação da imagem no real.

Isto também significa “o colapso da realidade em hiper-realismo, na duplicação do minuto verdadeiro, de preferência, na base de uma outra reprodução dos média-anúncio publicitário, foto, etc.” (Baudrillard, 1983, 141) Temos assim, uma intensificação / uma sobrevalorização da realidade, do “minuto verdadeiro”, já não apenas da reprodução do anúncio publicitário, mas essencialmente da reprodução do momento, da foto ou do vídeo daquele momento de cada um, onde é possível a cada um ‘iludir’ os demais com a mostra de um momento que nos dá a imagem de uma realidade, que não é a global. Quantas vezes cada um de nós ao consultar os post’s das redes sociais fica com uma ideia, ideia essa que é desmontada/clarificada quando estamos e/ou falamos com as pessoas que colocaram ou que se encontram em imagens dos post’s. Portanto, a ilusão da realidade, neste momento está ao alcance de cada um, é algo que se encontra no plano individual e não apenas ao alcance de um determinado órgão de comunicação social. Aqui temos a contingência da forma como se utilizam as tecnologias e as redes sociais, a dependência do “híper-realismo”, isto é, a dependência de “vários minutos verdadeiros”, que se sucedem sistematicamente, dos vários amigos do facebook ou de outras redes sociais, cada comunicação de cada um deles a passar mais rapidamente que outra, transformando a verdade em momentos fogazes e transitórios e assim gerando a incerteza – grande desafio da juventude atual, o combate à incerteza e o foco, vulgo concentração, num objetivo, num projeto ou até numa aula.

A angústia existencial e a transitoriedade consequência da simulação, do artificial, das aparências, como nos diz Baudrillard (1983)

“...a arte está em toda parte, uma vez que o artifício está no verdadeiro coração da realidade. E assim a arte está morta, não só porque a sua transcendência crítica se foi, mas porque a própria realidade, totalmente impregnada por uma estética que é inseparável da sua estrutura própria, tem sido confundida com a sua própria imagem. A realidade não tem mais tempo para assumir a aparência da realidade. Já nem mesmo supera a ficção: ela capta todos os sonhos mesmo antes que eles assumam a aparência de um sonho. Vertigem esquizofrénica desta série de sinais, para os quais não é possível a falsificação nem a sublimação, próprios da sua repetição - quem poderá dizer o que é a realidade que estes sinais simulam? Eles já nem reprimem qualquer coisa (e é por isso que, se deixarmos, a simulação empurra-nos para junto da esfera da psicose).” (Baudrillard, 1983, p.152)

A “arte está morta” porque serve para simular a realidade, a qual é artificial. A necessidade, a vontade de acompanhar todos os impulsos da internet, a necessidade de competir por um “gosto” ou por um amigo no facebook, mobiliza para uma constante

consulta, por um post, por algo, em si diferente, que cause o impacto necessário para captar a atenção dos outros, esse movimento desenfreado das redes sociais, essa é a “simulação” atual, a vida através da aparência a que Baudrillard se refere, é doentia, exigindo assim um maior autocontrolo, Baudrillard faz um alerta sobre a aparência que se sobrepõe à realidade, essa simulação da realidade que nos põe em situação de risco de psicose...

“Mesmo nos processos primários são abolidos nos sinais. O universo da digitalidade absorveu o mundo das metáforas e metonímias. O princípio da simulação vence o princípio da realidade assim como o princípio do prazer.” (Baudrillard, 1983, p.152) E assim o ‘universo da digitalidade’ transforma a realidade, ela mesma, numa metáfora e encerra em si o princípio do prazer.

Baudrillard (1983) inunda-nos com um misto de realidade e ficção, à qual chama de ‘simulação’, num constante entrelaçar entre a imagem do real e o real em si mesmo, na confusão, acaba por defender que a simulação vence a própria realidade e até o princípio do prazer, quando fundamentado pelo ‘universo da digitalidade’ o qual acaba por absorver ‘o mundo das metáforas e metonímias’, concluindo então que “o princípio da simulação vence o princípio de realidade assim como o princípio do prazer.” (Baudrillard, 1983, p.152) Defende-se que há uma construção do indivíduo com base na assimilação das imagens, com base na repetição da visualização das tais imagens “perfeitas”, do “minuto verdadeiro”, sobre as quais passa a haver um simulacro, uma simulação que se sobrepõe à realidade e ao prazer. Podemos encontrar nas sociedades atuais aquilo a que Baudrillard define de ‘Hiper-real’, um exacerbar da exposição da vida de cada um dos jovens dependentes das redes sociais, e onde a realidade virtual faz todo o sentido como sendo a própria realidade no conceito da ‘Hiper-realidade’, já que deixa de existir a simulação e esta substitui a realidade designando-se assim de ‘híper-realidade’. No entanto como tudo passa muito rapidamente, esse híper-realismo, que gera dependência, é transitório e carrega uma grande incerteza, face às diferentes visualizações e objetos distantes. Esta incerteza e transitoriedade influencia comportamentos, nomeadamente a concentração em sala de aula, a formulação de objetivos e, consequentemente, o desenvolvimento de projetos.

Num ciclo contínuo de sobreposição do real, de representações do real ou do real sobre a sua simulação “de comunicação em comunicação, o real é volatilizado, torna-se uma alegoria da morte, mas é reforçado com a sua própria destruição, transforma-se do real para o real, fetiche do objeto perdido, já não é um objeto de representação, mas ecstasy de denegação e do seu próprio ritual de extermínio: o híper-real.” (Baudrillard, 1983, 142)

Para além da crítica do real em si mesmo, tendo por base a duplicação e/ou reprodução dos meios de comunicação (anúncio publicitário ou foto – hoje, post, vídeo, imagem, as várias possibilidades de publicação on-line), e da sua mutação em híper-realismo, Baudrillard refere também a criatividade como refém de uma “homeopatia por simulação”, criatividade a partir de algo semelhante, como se já não fosse possível haver algo completamente novo.

“O velho slogan ‘a verdade é mais estranha que a ficção’, que continua a corresponder à fase surrealista da estetização da vida, é obsoleto. Não há maior ficção que a vida poderia possivelmente enfrentar, mesmo dando-lhe os parabéns, é a própria realidade que desaparece completamente no jogo de realidade - desencantamento radical, a recente fase cibernética persegue a fase quente da fantasia.” (Baudrillard, 1983, p. 148).

Baudrillard preconiza a fase da internet como uma sequência de híper-realismo após a televisão e o que designou de “minutos de verdade” que levaram da simulação à incerteza, fruto da transitoriedade, onde tudo passa é efémero e fugaz, isto é, as referências desaparecem facilmente.

Poderíamos relacionar o pensamento de Baudrillard com o poder dos média (Keane, 2006), o terceiro tipo de poder é cultural ou simbólico e, por seu lado, a atividade está relacionada com a produção, transmissão e recepção de significado das formas simbólicas, “o seu poder deriva da capacidade de intervir no curso dos acontecimentos, de influenciar as acções dos indivíduos e produzir efeitos ao nível da percepção que têm da realidade.

“A Mudança da organização social do poder simbólico está relacionada, por um lado, com a fragmentação da autoridade religiosa e, por outro, com a autonomização do conhecimento científico e do Sistema de Educação” (Keane, 2006, p. 53). Há aqui uma alteração das referências do indivíduo, face ao poder dos meios de comunicação social, e, por conseguinte, uma perda das referências tradicionais.

A perda de referências traz consequências para o indivíduo, em relação à perda de referências, quer religiosas, quer familiares, as chamadas referências institucionais, de (Beck²⁸ (Silva, 2007); Westphal, 2010; Dubet, 1998)) que ao deixarem de existir deixam o indivíduo mais voltado para si e também mais vulnerável, já que não têm o amparo a que estava habituado, fica assim ligado às questões do prazer, de paixões e dos desejos do momento. É uma situação social que é propícia a sentir-se agudamente desamparado e apresenta-se com intensidade na situação de estar à deriva, sem amarras, errante, que caracteriza a experiência

²⁸ Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo global*, Siglo XXI, Madrid; Beck, U et Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós. Barcelona.

contemporânea “uma exacerbação do sentimento de desamparo, que se apresenta inequivocamente como uma faceta afetiva do individualismo em sua versão atual” (Garcia et Coutinho, 2004, p.133).

As situações de desamparo também se enquadram na análise psicológica feita por Blatt, Maroudas e Shichman²⁹ (Campos, 2015, p. 9-10), na sua análise sobre a depressão, “os sentimentos centrais na depressão anaclítica são o desamparo, a fraqueza, o sentimento de se esvaziar (depletion), o medo de ser abandonado e o sentimento de não ser amado. Existem desejos marcados de ser cuidado, protegido e amparado e dificuldades em suportar a espera.”

A depressão anaclítica ou de dependência é diferente da depressão introjectiva ou de auto-criticismo, neste caso as experiências dos indivíduos depressivos centram-se à volta de duas dimensões da personalidade: o relacionamento e a definição do *Self*.

Blatt, aprofundando a questão da depressão relacionou-a com a personalidade e formulou então a personalidade anaclítica e a personalidade introjectiva, as quais podem conduzir a uma vasta gama de psicopatologias.

“o desenvolvimento da personalidade implica uma interação entre duas linhas ou processos fundamentais, ou mais especificamente, entre as tarefas inerentes a essas linhas de desenvolvimento: o estabelecimento de relações interpessoais cada vez mais maduras, recíprocas, mutuamente satisfatórias, estáveis e duradouras, e o desenvolvimento de uma identidade ou auto-definição de um sentido do *Self*, como consolidado, diferenciado, realista, integrado, essencialmente positivo, estável e cada vez mais integrado” (Campos, 2015, p. 13).

Esta integração do *Self*, assemelha-se ao oitavo estágio de desenvolvimento da personalidade de Erikson, o estágio da maturidade, e à sua principal característica a integridade, o estado de aceitação do próprio percurso de vida ou “ciclo vital”.

Barros Filho & Pompeu (2013), em relação a situações de desamparo, apresenta-nos a questão do pertencimento ao mundo civilizado, como uma necessidade incontornável, para salvaguardar a ausência total de referências, daí que seja preferível mesmo “na contramão da vida”.

“Sem essa crença na permanência, estariam comprometidas as relações sociais. Seriam incoerentes de ofício todas as expectativas sobre a conduta alheia. Afinal, para esperar que alguém aja de alguma maneira é preciso que haja alguém. A redução

²⁹ Blatt, S. (1974). *Levels of object representation in anaclitic and introjective depression*. *Psychoanalytic Study of the Child*, 29, 107-157.

Blatt, S. J., & Shichman, S. (1983). *Two primary configurations of psychopathology*. *Psychoanalysis and Contemporary Thought*, 6, 187-254.

Blatt, S. J., & Maroudas, C. (1992). *Convergences among psychoanalytic and cognitive-behavioral theories of depression*. *Psychoanalytic Psychology*, Vol 9 (2), 1992, 157-190.

aparente da contingência do outro, ilusória, mas securitária e tranquilizadora, coloca sob os holofotes o mais habitual, garantindo, assim, aos que se relacionam, alguma existência. Como, por exemplo, enquanto um objeto de posse: meu marido, meu pai, minha professora, meu amor, etc.” (Barros Filho & Pompeu, 2013, p. 47)

Parsons³⁰ (Girola, 1999) mostra-nos uma perspectiva otimista em relação ao ‘Individualismo’ baseado na sociedade com o respeito pelos valores como a importância do trabalho, a responsabilidade cívica, a cidadania. Estes valores e a religião constituem-se como âncora para um ‘individualismo’ responsável tendo sempre em conta as normas e regras sociais consubstanciadas nas leis. É um individualismo baseado na lealdade às associações de pertença com base nas associações religiosas – individualismo associativo igualitário. Individualismo institucionalizado baseado no Individualismo religioso que conduz a um individualismo responsável.

Relacionando o individualismo com as características das sociedades industrializadas, considera-se como a principal manifestação dessas sociedades, atendendo ao que promoviam nas atitudes das pessoas. Considera-se também a importância do trabalho, do pluralismo, da responsabilidade cívica e da cidadania para a constituição do individualismo.

A motivação e a interiorização das normas e valores comuns através das associações estão intimamente ligados.

O indivíduo está constrangido a aceitar as orientações comuns da sociedade e é condicionado, inconscientemente, se o processo de socialização é correto – isto é, se o indivíduo está integrado na sociedade e em consonância com as normas sociais ou leis vigentes.

“Nas sociedades atuais as condições de subjetivação interferem nos circuitos da pulsão, produzindo um excesso pulsional vivenciado pelos sujeitos como angústia, pânico, vazio e desvitalização, expressões contemporâneas do desamparo” (Garcia e Coutinho, 2004, p.125). O indivíduo está sujeito ao desamparo no âmbito da perda de referências institucionais.

A forma como o indivíduo está integrado na sociedade e as normas por que esta se rege influenciam o comportamento do indivíduo.

O individualismo tem por base a orientação coletiva, são tão importantes para uma pessoa as opiniões, interesses e necessidades alheias como os seus próprios.

³⁰ Parsons, Talcott (1960). *Durkheim's Contribution to the Theory of Integration of Social System* en Kurt Wolff, ed., Emile Durkheim, 1858-1917: A Collection of Essays with Translations and Bibliography, Ohio State University (reimpreso en Sociological Theory and Modern Society [1967], The Free Press, Nueva York)

Embora o individualismo seja a atitude que coloque os interesses individuais acima dos interesses coletivos, o indivíduo integrado na sociedade, e no respeito para com a mesma, com lealdade, ajusta os seus interesses individuais aos interesses comuns. Até porque “não há liberdades sem lei, ensina Jonh Locke. É como abrir mão de um pedaço de torta para ter a certeza de dispor do resto” (Barros Filho & Pompeu, 2013, p.28).

A institucionalização do individualismo é uma resposta cívica que tende a considerar os próprios interesses como válidos já que os insere num contexto democrático e num pluralismo cultural. A questão individual está fechada sobre si mesma, na medida em que pode afetar os demais e a médio prazo o próprio indivíduo nas suas relações interpessoais. O desafio passa por harmonizar o individualismo de cada um, atendendo aos próprios interesses, com o interesse dos outros, evitando prejudicar os outros e como consequência também o próprio.

Bauman (1999) relaciona muito bem este dilema do indivíduo, apontando caminhos opostos, dando-nos a escolher a possibilidade de inclusão (solidariedade) ou de exclusão (isolamento) diferença de perspetivas de cada um no âmbito das verdades modernas

“a existência contingente significa uma existência desprovida de certeza – e uma certeza que está faltando neste desolado sítio nosso ou difícil de desencavar por baixo do entulho das verdades modernas é a certeza da solidariedade. O caminho que leva da tolerância à solidariedade, como qualquer outro, é um caminho indeterminado; é ele mesmo contingente. E assim também o outro caminho, que leva da tolerância à indiferença e isolamento; é igualmente contingente e, portanto, igualmente plausível” (Bauman, 1999, p.250).

Barros Filho & Pompeu (2013), sobre as escolhas e a consequência quer para os outros quer para nós, também nos alerta para as dúvidas previsíveis e recorrentes, ao encontro da “existência desprovida de certeza”, da vida de incertezas em que nos encontramos, regularmente temos que fazer escolhas, decidir sobre que caminho devemos de seguir. Quando as decisões que tomamos implicam com a tristeza ou frustração do outro, sentimo-nos responsáveis e sofremos com a escolha. “Porém, esta é a realidade – para viver uma vida de verdade abdicamos de muitas outras. Toda a escolha pressupõe renúncia, sensação de perda. E nesta missão da escolha, muitas dúvidas são previsíveis e recorrentes.” (Barros Filho & Pompeu, 2013, p.11)

A vida que vivemos comporta em si sempre um constante custo de oportunidade, ao escolhermos um caminho abdicamos de outro, ao abdicarmos de outro sofremos com a escolha feita, vivemos em constante contingência.

“Viver em contingência significa viver sem uma garantia, apenas com uma certeza provisória, pragmática, de Pirro, até ordem em contrário, e isso inclui o efeito emancipatório da solidariedade.” (Bauman, 1999, p.250)

A vida vem antes (Barros Filho & Pompeu, 2013), a existência impõe-se, é preciso viver primeiro, ir descobrindo aos poucos quem somos. É a partir da vida que se definem os homens, que se constituirá alguma essência. É a partir da fundamental liberdade para existir que as escolhas ocorrerão.

O “efeito emancipatório da solidariedade” (Barros Filho & Pompeu, 2013) entronca com as questões da moral, tidas em conta, em cada decisão de vida das múltiplas que podemos optar, porque são muitos os fins que podemos perseguir e também os meios para os alcançar. Para se decidir uma via da vida, há várias que são desperdiçadas e só aquela que é identificada como a melhor é vivida, e para isso pressupõe-se a utilização de um critério. Esse critério, é um valor moral – um critério existencial, a partir do qual os fins são valorizados. A definição de valor moral é que não é unânime, por um lado, temos os objectivistas e, por outro, os subjetivistas ou relativistas. Enquanto os primeiros, os objectivistas, tendem a entender o valor moral como algo que se impõe a nós, que é absoluto, os segundos, os subjetivistas, tendem a ver os valores como relativos a cada um, determinados ao sabor dos encontros com o mundo.

Sendo os valores relativos ao sabor dos encontros com o mundo, estaremos a falar da “tolerância mútua”, o estado da tolerância é intrínseca e inevitavelmente ambivalente, presta-se, portanto a situações de amor ódio. A vida é assim muito mais exigente quando se pretende um destino comum: “a uma sina comum bastaria a tolerância mútua, o destino comum requer solidariedade” (Bauman, 1999, p. 249).

Essa exigência da vida, é um longo caminho que com “a consciência da condição pós-moderna revela a tolerância como sina. Ela também torna possível - apenas possível – o longo caminho que leva do fado ao destino, da tolerância à solidariedade.” (Bauman, 1999, p. 251)

Sina e destino, neste contexto, estão em sentidos opostos, enquanto que a primeira, a sina, está no sentido de algo que é aceite sem grande esforço, o destino implica uma maior dimensão de convergência e esforços mútuos e solidários.

“É inteiramente diferente viver com a consciência pós-moderna de que não há nenhuma saída certa para a incerteza; de que a fuga à contingência é tão contingente quanto a condição da qual se busca fugir. O desconforto que tal consciência produz é a fonte de mal-estares especificamente pós-modernos: o mal-estar pela condição repleta de ambivalência, pela contingência que se recusa a ir embora e pelos mensageiros das

novidades – aqueles que tentam explicar e formular o que é novo e o que provavelmente jamais voltará ao que era antigamente; aqueles que, para usar de novo os termos de Agnes Heller, conclama em transformar a sina em destino.” (Bauman, 1999, p.250).

A transformação da sina em destino, aqui entendida, implica uma dimensão de conformismo, a tal ‘tolerância mútua’ ao invés da solidariedade, tornando-a permanente.

Ao não respeitarmos o contexto plural - neste caso implica uma aceitação solidária -, temos consequências com a institucionalização do individualismo:

- angústia existencial;
- alheamento egoísta;
- consequências sociais - consequências negativas na atitude individualista para a cultura considerada globalmente.

O exercício do individualismo com atenção ao outro, ao contexto social permite aliviar a transitoriedade, a angústia existencial. A socialização e o desenvolvimento de atividades no âmbito da cidadania facilitam a interiorização de regras sociais.

A par do “híper-real”, da incerteza, do desamparo, da angústia que se gera pela vida com base em simulação e pela vida de aparências sem referências apresentado por Baudrillard (1983), as situações familiares de muitas das nossas crianças, apresentado por Bauman (2013), as quais em média não têm “um único lar”, têm mais do que um, refere-se Bauman às famílias ‘desestruturadas’ as crianças não têm um “ponto firme”, este desloca-se para o “tempo de uma vida individual”.

Tanto a realidade da valorização do efémero, quer pela estética da apresentação, quer pela importância de um determinado momento que é híper-valorizado, como as situações mais comuns de perda do núcleo familiar, conduzem a uma vida de incertezas e cada vez mais individualizada.

A fragilidade familiar e relacional humana é apresentada por Bauman (2013), desapareceram os bancos de proximidade e os escritórios da consultora que são substituídos por vozes anónimas e impessoais, produzidas por sintetizadores eletrónicos, do outro lado da linha ou por amigáveis e remotos ícones da web, sem nome e sem rosto. Também há crianças que em média tem diversos pares de avós com diversos “lares” que “podem escolher por temporada” à semelhança de casas de praia – não se parecendo nenhum deles com o verdadeiro e único lar. Perderam-se a maioria dos pontos sólidos, orientadores, que sugeriam uma situação social mais duradora, sustentável e confiável do que uma vida individual.

Essa fragilidade complementa os momentos fugazes e transitórios que surgem com as incertezas e com os “signos sem profundidade ou fragmentos”, que caracterizam a simulação da realidade transformada em realidade. A incerteza conjugada com uma vida fogaz e de aparências, provocam o vazio e a angústia. Este enquadramento, em que muitos dos adolescentes de hoje em dia vivem, ajuda a compreender as atitudes que muitos têm, a sua necessidade constante de chamarem a atenção e de se evidenciarem, nem sempre de forma positiva, muitas das vezes atribuídas, erradamente, à irreverência da juventude ou à sua hiper-atividade. Na adolescência há uma enorme carga de ambivalência.³¹

1.8.2 A ambivalência na modernidade e na pós modernidade

Bauman (2013) apresenta-nos, criticamente, a modernidade como algo que tem a pretensão de dominar pela hegemonia ou que é uma forma hegemónica de dominação. Considera a civilização moderna como um princípio estrutural com valor constitucional empenhado em dominar o resto do mundo com a dissolução da sua alteridade e com a assimilação do produto dessa dissolução. Considera, portanto, que se perde no homem social a sua interação e interdependência com o outro, já que considera a alteridade perseverante um aborrecimento temporário, como um erro que seria superado pela verdade, a verdade hegemónica.

Quando nos relacionamos com outras pessoas ou grupos é preciso conhecer a diferença, compreender a diferença e aprender com a diferença, respeitando o indivíduo como ser humano psicossocial. A alteridade também está relacionada com o individualismo responsável, aquele que respeita a integração na sociedade de pertença, que têm em conta as normas vigentes, as quais se desafiam com a perspetiva de modernidade apresentada, que se pensava como semente da futura universalidade, destinada a substituir todas as outras abolindo a própria diferença entre elas. Pensava a diferenciação como sendo universalização, essa era a auto-ilusão da modernidade que conduzia a universalidade a gerar mais diferença,

³¹ “Ambivalência é um estado de ter, simultaneamente, sentimentos conflitantes perante uma pessoa ou coisa. De outro modo, ambivalência é a experiência de ter pensamentos e emoções simultaneamente positivas e negativas em relação a alguém ou alguma coisa. Um exemplo comum de ambivalência é o sentimento de amor e ódio por uma mesma pessoa.” In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/conting%C3%A2ncia> [consultado em 29-11-2015].

e, a levava a produzir mais ambivalência. O que nos conduz de novo ao estado da adolescência e à sua dificuldade acrescida na incerteza da vida.

A vivência do aqui e agora face às possibilidades infinitas da vida. A satisfação com a vida, muito necessária quando chegamos à “velhice”, o sentido de realização ancorado ao da emancipação de acordo com Heller³² (Bauman, 1999):

“Um indivíduo transforma sua contingência em destinos e chega à consciência de ter feito o melhor com suas possibilidades praticamente infinitas. Uma sociedade transforma sua contingência em destinos e os seus membros chegam à consciência de que não prefeririam viver em nenhum outro lugar e em nenhuma outra época que não aqui e agora”. (Bauman, 1999, p. 248)

A vida bem resolvida é uma inspiração para os adolescentes, é no confronto com as dificuldades do comportamento dos adolescentes de que as referências e os exemplos dos mais velhos devem ecoar nos mais novos, ajudando e contribuindo para o desenvolvimento de comportamentos mais assertivos.

Mais do que a questão dos comportamentos, a perspectiva de vida bem resolvida é uma influência desejável para que os mais novos ultrapassem a ambivalência em que permanentemente se encontram, contribuindo para equilíbrios, tão necessários, face às incertezas geradas por uma época de aparências, pela fase cibernética, pela vida em sociedade dos nossos dias carente de referências e abundante de situações de angústia, de vazio e desamparo.

A aprendizagem intergeracional é uma resposta para os problemas que as sociedades sentem nos dias de hoje, porque “as gerações podem aprender com as experiências de cada uma, o que permite que as gerações trabalhem juntas para enfrentar os problemas da sociedade e fornecer uma oportunidade de suporte à juventude nesta sociedade que atravessa tempos tão complexos” (Melville & Hatton-UYeo, 2013, p. 5). Para contrariar um pouco, os resultados do estudos no âmbito do European Research Group on Attitudes to Age, que apresentam análises e resultados de um inquérito do módulo “Experiências e expressões de idadismo” do European Social Survey para Portugal, e concluem que “existem muito poucos contactos entre os indivíduos dos diferentes escalões etários com pessoas idosas de um modo geral.” (Lima et al., 2011, p.2). Para aumentar o contato entre gerações propomos então programas intergeracionais que promovem a prática das aprendizagens intergeracionais.

³² Heller, H. (1989) *Hermeneutics in Social Science toward a Hermeneutics of Social Science*, em *Theory and Society*, vol.18, p.291-322

1.9 Interação geracional

Nesta perspetiva experimental de intervenção com a utilização das tecnologias de informação e comunicação, coloca-se a hipótese de despertar nos idosos o desejo pela aprendizagem e pela partilha, envolvendo-os numa dinâmica de atividade cognitiva estimulando a ativação e a recuperação de memórias já que “a velocidade e probabilidade de acesso à memória são determinadas pelo seu nível de ativação, o qual por sua vez é determinado com a frequência e pelo uso recente da memória” (Anderson, 2000, 183).

O envelhecimento ativo com base nas relações intergeracionais tem subjacente a componente de solidariedade entre gerações, no entanto também a aprendizagem mútua, “importa, assim, encontrar um novo equilíbrio e novas relações entre gerações, procurando novas abordagens e políticas com vista a encorajar a solidariedade intergeracional para se alcançarem sociedades mais coesas e sustentáveis” (Carneiro et al, 2012, p. 142), até porque “à medida que a idade aumenta as taxas de processamento de informação diminuem, mas são, por vezes, compensadas pelo aumento do conhecimento e da maturidade” (Anderson, 2000, 440), este conhecimento e maturidade é uma mais-valia potencial para os jovens.

O uso das tecnologias de informação e comunicação, permite adequar ficheiros sob a forma de modelos pré-realizados, os quais, através da alteração de conteúdos, proporcionam rotinas de utilização, tornando assim facilitador o processo de aprendizagem, porque “à medida que se executam as tarefas com a prática tornam-se automáticas e requerem cada vez menos cognição para serem executadas”. (Anderson, 2000, 100)

Com a interação entre os idosos e os jovens estudantes, pretende-se reproduzir/simular contextos de acordo com os *inputs* dos idosos que favorecerão a compreensão do seu pensamento, contribuindo para a formação dos mais novos segundo as “ideias de Gibson³³ (...) e da corrente da “acção situada”, também chamada de “cognição situada” para a qual o comportamento, a acção e o pensamento só se podem compreender no seu contexto de elaboração: a situação” (Tijus, 2003, p. 29)

Em relação aos idosos, menos ativos e dependentes, e a possibilidade de procederem à recuperação de informação da memória, importa simular contextos, porque a “informação processa-se com a máxima eficácia se o mesmo plano for usado tanto para reavê-la como para

³³ Gibson, J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Boston: Houghton Mifflin,.
Gibson, J. (1982). *Reasons for realism*. Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
Gibson, J. (1986). *The Ecological Approach to visual perception*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.

armazená-la” (Gregg, 1976, p.109). Ainda segundo Gregg esses planos podem ser construídos mediante o desenvolvimento ou criação de um código. As recordações bem-sucedidas numa unidade estruturada, com o apoio de pistas, só poderiam ser recordadas com alguma pista, o que implica uma distinção entre disponibilidade e acessibilidade de informação.

Pretende-se responder à questão da acessibilidade da informação, porque o seu armazenamento foi feito nos mais variados contextos. O estudo propõe incidir sobre esta característica, já que a informação estará disponível, mas poderá não estar acessível, o que acontecerá com a atividade cíclica de reprodução de contextos – contextualização dos *inputs* fornecidos pelos idosos – dando pistas para novas recordações ou reconhecimentos, tornando-a dessa forma acessível, ciclicamente acessível. Por isso, com o recurso à internet, vamos relembrar momentos de outras épocas, utilizando as competências dos jovens adolescentes para o efeito, e recuperando conhecimentos e memórias dos idosos, para o desenvolvimento de trabalho em equipa, com recurso à consulta de sites, de vídeos, de páginas web sobre a história de vida dos idosos.

Atendendo ainda à

“Superioridade do reconhecimento - Modelo do limiar. O modelo de força do traço de memória sustenta que, quando se presta atenção a um item com a intenção de recordá-lo, forma-se um traço que, no começo, possui grande força, mas depois enfraquece com o decorrer do tempo. Parece evidente que esse modelo apenas descreve o desempenho da memória – não o explica! Não obstante, fizeram-se tentativas de utilização desse modelo para explicar o desempenho superior do reconhecimento, comparado com a recordação, combinando-o com a noção de limiar de resposta. De acordo com essa explicação, a força do traço pode ser excessivamente baixa para permitir que seja recordado, mas ainda bastante elevada para permitir o seu reconhecimento.” (Gregg, 1976, p.112)

“A técnica do reconhecimento é uma das mais antigas e melhor consolidadas de todas as técnicas experimentais para medir a memória” (Ruíz-Vargas, 1991, p. 78). Como assinala Murdock³⁴ (Ruís-Vargas, 1991), por reconhecimento entende-se, por um lado, a referência ao ato de identificar alguém ou alguma coisa, por outro lado, refere-se a um método para medir a memória em que os sujeitos têm que identificar, entre várias alternativas, informação previamente apresentada. Aqui concentramo-nos na primeira, reconhecimento de alguém ou de alguma coisa.

Com o desenvolvimento dos trabalhos académicos, isto é, com o registo de informações e posterior pesquisa e documentação do contexto das informações obtidas,

³⁴ Murdock, B. Jr. (1982), A theory for the storage and retrieval of item and associative information, *Psychology Review*, 89, 609-626. In Ruiz-Vargas, J. (1991). *Psicologia de la memoria*. Madrid, Espanha: Alianza Editorial, S.A.

espera-se que, numa primeira fase, se contribua para o reconhecimento de acontecimentos e dessa forma se estimule, numa fase posterior, a recordação de novas memórias.

Na activação dos conhecimentos (Tijus, 2003) e no desenvolvimento da codificação de estimulação induz o seu reconhecimento e a aprendizagem. Reconhecer um objeto, é encontrar, um seu representante na memória a longo prazo que confere ao objeto um estatuto de objecto conhecido, um traço mnemónico que pelo menos nos fará dizer ‘já o vi’. “Esta é a fase de activação dos conhecimentos. (...) Os processos associados ao reconhecimento são adaptados ao formato da estimulação (visual, sonora, etc.)” (Tijus, 2003, p. 91)

Esta estimulação pode, de facto ser proporcionada, pela associação dos mais variados suportes ao alcance dos mais novos, na contextualização dos *inputs* dos idosos e na interação cíclica que com estes poderá ser feita. Essa interacção poderá ser feita com a utilização da internet através de: vídeos, imagens, sons, textos contextualizados com a informação transmitida pelos idosos, pela sua experiência, pelo tema a ser trabalhado em conjunto, numa perspetiva intergeracional, explorando as competências de cada um.

1.10 Aprendizagem, práticas ou programas intergeracionais

O EMIL – European Map of Integerational Learning - Mapa Europeu de Aprendizagem Intergeracional – é uma rede colaborativa de membros que trabalham juntos para apoiar a aprendizagem intergeracional ocorrendo em toda a Europa. Fundada em 2009, a rede usa a experiência existente de organizações parceiras que já trabalham no campo para criar uma rede de aprendizagem para os outros envolvidos em programas intergeracionais em toda a Europa.³⁵ O EMIL define a aprendizagem intergeracional como

“a forma como as pessoas de todas as idades podem aprender juntas e umas com as outras. Aprendizagem intergeracional é uma parte importante da aprendizagem ao longo da vida, onde as gerações trabalham juntas para ganharem competências, valores e conhecimento. Para além da transferência de conhecimento, a aprendizagem intergeracional proporciona aprendizagens recíprocas entre diferentes gerações e ajuda a desenvolver capital social e coesão social nas nossas sociedades envelhecidas. Aprendizagem intergeracional é uma forma de incorporarmos a significativa mudança demográfica que está a acontecer por toda a Europa e é também uma forma de enaltecer a solidariedade intergeracional, através de práticas intergeracionais” (EMIL – *Concept paper*).

O Consórcio Internacional para Programas Intergeracionais (ICIP) define programas intergeracionais como “veículos para a troca intencional e contínua de recursos e

³⁵<http://www.emil-network.eu/about/overview> (Acedido em 2 de maio de 2014)

aprendizagem entre as gerações mais velhas e mais jovens para [alcançar] benefícios individuais e sociais" (Hatton-Yeo & Ohsako, 2001, p. 5)³⁶.

Anos depois, Martínez e Conde (2005) e Hernandis (2009) no Consórcio Internacional para os Programas Intergeracionais (ICIP), definem os programas intergeracionais como “meios para um determinado e continuado intercâmbio de recursos e aprendizagens entre as gerações mais velhas e as mais jovens com o fim de conseguir benefícios individuais e sociais”.

De acordo com o projeto Mates (Pinto, 2009) as “práticas Intergeracionais procuram juntar pessoas com um propósito, através de atividades que as beneficiem mutuamente e que promovam um melhor entendimento e respeito entre gerações” (Pinto, 2009, p.20).

Quer a aprendizagem intergeracional, quer as práticas intergeracionais, quer os programas intergeracionais têm em comum a partilha entre as gerações com o fim de obter benefícios mútuos individuais e sociais, ao nível do conhecimento e ao nível dos valores.

Numa revisão da literatura sobre práticas intergeracionais, Hatton-Yeo³⁷ (Springate et. al. 2008) refere que as definições têm por base a Beth Johnson Foundation (BJF), e referem-se a “atividades intencionais que são benéficas para ambos os jovens (normalmente 25 ou menos) e idosos (geralmente com idade superior a 50)³⁸”.

Ainda no estudo de Springate et. al (2008, p. 4), a definição da BJF, é usada por grande parte da literatura no Reino Unido, quando não é a mesma definição é muito parecida. Numa visão geral da literatura, existem três áreas que necessitam de uma melhor clarificação para a definição de prática intergeracional: os limites de idade; a intergeracionalidade ou multigeracionalidade e as atividades intergeracionais familiares.

Em relação às idades das gerações, o que é consensual é que são duas gerações separadas que estarão a interagir – não adjacentes, portanto –, a idade quer dos mais velhos quer dos mais novos, não está bem definida na generalidade dos programas intergeracionais, os mais velhos podem começar acima dos 60, os mais novos também poderão ser com idades abaixo dos 25, ou apenas os adolescentes.

Quanto à questão dos termos “intergeracional” ou “multigeracional”, “a atividade multigeracional inclui as pessoas entre os 25 e os 50, logo não se considera intergeracional, no

³⁶ Intergenerational programmes are vehicles for the purposeful and ongoing exchange of resources and learning among older and younger generations for individual and social benefits.

³⁷ Hatton-Yeo, A. (2006). Intergenerational Programmes: an Introduction and Examples of Practice. Stoke-on-Trent: Beth Johnson Foundation.

³⁸ refers to purposeful activities which are beneficial to both young people (normally 25 or under) and older people (usually aged over 50) (Hatton-Yeo, 2006)

entanto, poderão ser atividades intergeracionais, quando as pessoas destas idades funcionarem como facilitadores ou mediadores das atividades intergeracionais.

Quanto às atividades intergeracionais familiares, Cambridge e Simandiraki³⁹ (Springate et. al., 2008, p. 4) defendem que a prática intergeracional não envolve membros da mesma família, embora esteja incluído em poucas referências a exclusão dos mesmos, também Granville⁴⁰ (Springate et. al, 2008, p. 4) considera que a atividade intergeracional com membros da mesma família é menos eficaz.

De acordo com o ICIP, (Martínez et Conde, 2005; Hernandis, 2009) os objetivos essenciais dos programas são:

- a. Procurar benefícios mútuos para os participantes;
- b. Estabelecer novos papéis sociais e novas perspetivas para cada uma das gerações participantes;
- c. Envolver múltiplas gerações, pelo menos duas, sem laços familiares e sem serem adjacentes;
- d. Promover maior conhecimento e compreensão entre as gerações mais jovens e mais velhas, bem como o crescimento e auto-estima de cada uma das gerações;
- e. Ocupar-se dos problemas sociais e das políticas mais adequadas para as gerações envolvidas;
- f. Incluir os elementos necessários para uma boa planificação do programa;
- g. Proporcionar o desenvolvimento das relações intergeracionais.

Hernandis (2009) descreve os benefícios dos programas intergeracionais, nos quais as pessoas mais velhas se sentem mais felizes ao participar do que pessoas da mesma idade, e com as mesmas condições de saúde, especificamente aponta várias características que favorecem as pessoas mais velhas:

1 – Proporciona às pessoas mais velhas experiências com prazer, melhora a sua imagem e identidade, porque possibilita um sentimento de utilidade, incluindo as pessoas mais velhas que se encontram em lares residenciais, aumenta a mobilidade, a interação social e reduz o tempo de sonolência;

2 - Podem aprender novas tecnologias; podem ajudar os mais novos a ler;

3 – Conectam uns e outros com o passado, futuro e com o fluir da vida;

³⁹ Cambridge, J. and Simandiraki, A. (2006). *Interactive intergenerational learning in the context of CAS in the IB Diploma Programme. a UK case study*, Journal of Research in International Education, 5, 3, 347–366.

⁴⁰ Granville, G. (2002). *A Review of Intergenerational Practice in the UK*. Stoke-on-Trent: Beth Johnson Foundation.

4 – Enfrentam melhor o stress, o combate às frustrações da vida e ganham uma maior e melhor perspetiva dos acontecimentos. Benefícios cognitivos, nomeadamente a redução da perda de memória, redução de momentos depressivos ou de sentimentos de solidão;

5 – Proporcionar para que ambos aprendam novas habilidades;

6 – Dar a ambas as gerações um sentido de utilidade às suas vidas;

7 – Rejuvenescer e dar energia aos mais velhos;

8 – Ajudar a reduzir os sintomas de depressão nos mais velhos;

9 – Reduzir o isolamento dos mais velhos;

Hernandis (2009), apresenta os benefícios para as pessoas mais jovens:

1 – Melhoram as suas habilidades sociais: especialmente a empatia e a tolerância pela diferença, ganhando um maior controlo, evitando assim comportamentos de risco social;

2 – Melhoram a auto-estima e o conhecimento de si próprios;

3 – Conectam uns e outros com o passado, futuro e com o fluir da vida;

4 – Proporcionam oportunidades para que ambos aprendam novas habilidades;

5 – Fornecem a ambas as gerações um sentido de utilidade às suas vidas;

6 – Ajudam a aliviar os medos de que os mais novos possam ter sobre a velhice ou o envelhecimento;

7 – Ajudam os mais novos a entender o seu próprio envelhecimento, a conhecer e aceitar as mudanças que chegam ao seu próprio corpo.

O projeto Mates (Pinto, 2009) Mainstreaming Intergeracional Solidarity foi co-financiado pelo Programa Aprendizagem ao Longo da Vida da Comissão Europeia como um Projecto Grundtvig. O Programa Grundtvig dirigia-se às necessidades de ensino e de aprendizagem dos intervenientes em todas as formas de educação de adultos, quer esta seja formal, não formal ou informal, bem como às dos estabelecimentos e organizações que oferecem ou promovem essa educação.

O projeto Mates (Pinto, 2009) confirmou a necessidade das práticas intergeracionais, na perspetiva do desenvolvimento de sociedades mais inclusivas e da promoção da solidariedade entre gerações quando afirma que

“as práticas de ensino e aprendizagem intergeracionais podem contribuir para um equilíbrio das disparidades e fazer ultrapassar a segregação social, promovendo uma maior capacidade de compreensão e respeito entre as gerações, permitindo o desenvolvimento de sociedades inclusivas. (...) Existe uma necessidade emergente de se promover a aprendizagem intergeracional na Europa como meio de alcançar a solidariedade intergeracional. Em 2007, a Comissão Europeia encorajou os estados membros a estabelecer uma solidariedade renovada entre as gerações, de modo a confrontar alterações demográficas na Europa.” (Pinto, 2009, p.6).

De acordo com o projeto Mates (Pinto, 2009) temos 8 princípios básicos para a abordagem intergeracional:

1 - Com benefícios Mútuos e Recíprocos – as gerações participantes, ambas obtêm benefícios;

2 - Participadas – Os participantes devem de estar envolvidos na construção do programa, no seu planeamento e desenvolvimento, mantendo a prática intergeracional dinâmica;

3 - Baseadas em Mais Valias – ajuda as gerações a descobrir as suas forças e constrói o sucesso baseado em princípios de compreensão e de respeito mútuo;

4 - Bem Planeadas – As práticas intergeracionais pretendem criar mudanças positivas, que coexistam com os processos que ocorrem naturalmente. Baseia-se em programas com projetos estruturados;

5 - Fundada em Bases Culturais – Dada a grande diversidade cultural (na Europa) não é possível que os programas funcionem da mesma forma em todos os cenários. Os princípios por detrás da abordagem podem ser os mesmos, no entanto as necessidades, contextos e atitudes das pessoas podem ser diferentes;

6 - Reforçam Laços na Comunidade e Promovem uma Cidadania Ativa – A prática intergeracional promove a ligação entre as pessoas, uma ligação que constrói laços entre as pessoas, ligando melhor as comunidades desenvolvendo o capital social que compromete os cidadãos com a democracia local e com os problemas sociais;

7 - Desafiam a Gerontologia – combatem as atitudes preconceituosas relacionadas com a idade. A prática intergeracional promove o encontro entre as gerações, para trabalharem juntas a realidade de quem são realmente, descobrindo o que têm a ganhar por estarem mais envolvidas umas com as outras;

8 - São Interdisciplinares – O aumento da profissionalização permitiu o desenvolvimento da formação. A prática intergeracional permite alargar a experiência dos profissionais, a trabalharem de modo inclusivo envolvendo-se com o trabalho uns dos outros e assim pensarem de modo mais amplo como desenvolvem o seu trabalho.

Como nos diz Shannon Jarrott⁴¹ “Existe uma larga variedade de manuais sobre Intergeracionalidade, mas não há um só manual que sirva a todas as comunidades, necessidades ou estratégias intergeracionais” (Pinto, 2009, p.21). Os manuais provêm de

⁴¹ Jarrott, S. (2007). *Programs that affect Intergenerational Solidarity*. Interagency Expert Group Meeting. New York, 30-31 May, 2007.

experiência, de investigação ou de ambos, no entanto é na prática intergeracional em concreto e no seu contexto, nas suas comunidades que encontram e adequam estes princípios, já que não existe uma receita perfeita e infalível para produzir uma prática intergeracional de sucesso. Ainda assim, uma revisão da literatura conduzida por (Springate et al, 2008, p. 15-17), identificou uma série de factores-chave para o sucesso. Esses factores, determinantes para uma “Boa Prática”, foram agrupados em 6 itens:

Fatores de sucesso para uma boa prática intergeracional

Sustentabilidade	Abordagem de longa duração
	Financiamento
	Monitorização e avaliação
Colaboradores	Competências e formação
	Empenho e entusiasmo
	Tempo de disponibilidade
	Estabilidade
Atividades	Planeadas pelos participantes
	Participadas
	Variadas e Diversas
	Focadas no desenvolvimento de relações
Participantes	Preparação
	Características dos voluntários idosos
	Garantia de benefícios mútuos
Organização	Planeamento
	Calendarização
	Transporte
Parceria	Envolvimento estratégico
	Relações operacionais

Quadro 11 - Fatores de sucesso para uma boa prática intergeracional (Springate et al, 2008, p 17)

“As Práticas Intergeracionais têm uma profunda interligação com os valores, crenças pessoais e familiares, referências culturais, meio ambiente e outros fatores, que diferem de comunidade para comunidade e de país para país” (Pinto, 2009, p.21).

Em relação à intergeracionalidade, analisamos de seguida alguns excertos do X Congresso Nacional das Misericórdias Portuguesas, subordinado ao tema “A intergeracionalidade: passado presente e futuro (Bernardo, 2011), para darmos nota das perspetivas de vários provedores das misericórdias, aqueles que trabalham mais próximo, quer

com a terceira idade, quer com outras gerações, de crianças em idade escolar ou a frequentarem o jardim de infância.

Na intervenção da Dr.^a Maria Piedade Murta (Bernardo, 2011) retiram-se algumas ideias sobre intergeracionalidade, por um lado a interação diária entre os idosos e o corpo técnico da instituição e, por outro, a composição do corpo técnico que é feita por pessoas de idades muito diferentes, por várias gerações. Verifica-se uma perspetiva intergeracional no âmbito profissional, grupo de funcionários com idade para serem netos da provedora e a própria, e ainda, na ligação que faz com o grupo de utentes idosos e os funcionários. Trata-se de uma perspetiva intergeracional entre os mais novos e os mais velhos, gerações não adjacentes. E, ainda, a percepção sobre os mais velhos, os idosos, afastados de atividades profissionais e dependentes, pessoas mais marginalizadas.

Continuando com a sua intervenção, a Dr.^a Maria Piedade Murta faz um apelo ao envolvimento e ao foco no presente, no sentido de viver a vida partilhando experiências, trocar saberes, experiências, valores, princípios e alicerces educacionais:

“Solidão e velhice andam de mãos dadas, quando nos perdemos de nós mesmos e quando ficamos presos à velhice, retidos no passado. Cabe-nos a nós idosos, velhos, o que lhe queiram chamar, não ficar retidos algures no passado, no tempo que lá vai, sós, agarrados às lembranças (...) Cabe-nos a nós promover experiências de vida e estar abertos a trocar saberes, princípios e valores (...) Ficarmos abertos aos tempos vindouros, ficarmos abertos à mudança e acompanhá-la. Aqueles que perdem o comboio do futuro e não acompanham o do presente, arriscam-se como muitos à marginalização, à solidão, à indiferença, ao desprezo, ao “desligamento” do afeto familiar...” (Bernardo, 2011, p.374)

Volta a referir a intergeracionalidade no âmbito profissional, entre os vários técnicos, mas também com os utentes da misericórdia, fazendo referência à necessidade de cada um de nós ficar atento aos novos tempos e à mudança, por forma a nos prepararmos, combatendo assim a marginalização, a solidão e a indiferença. Reforça o papel da intergeracionalidade, da troca de experiências, da partilha de valores, de princípios e alicerces educacionais.

Através da promoção de atividades entre o jardim de infância e os utentes do lar, portanto entre gerações não adjacentes, crianças e pessoas da terceira idade. Na intervenção da Misericórdia de Cantanhede são referidas atividades de âmbito intergeracional: “o desafio atual passa por gerar atividades intergeracionais de desenvolvimento pessoal e comunitário, promovidas, por animadores ou voluntários, criando atividades em que intervenham crianças do jardim infantil e os idosos dos lares” (Bernardo, 2011, p.397-398) referindo várias áreas de intervenção como seja: projetos lúdicos ocasionais; aprendizagem na área das novas tecnologias, na culinária; levantamento de registos etnográficos comunitários; criação de

quintas pedagógicas permitindo o encontro intergeracional e um intercâmbio de conhecimento e consequente mais-valia geracional.

Verificamos também das intervenções, a noção de benefícios mútuos no âmbito das atividades intergeracionais e a compreensão entre as gerações:

“É necessário desmontar o modelo de velhice antiquada, usada e gasta, construindo um novo modelo assente na vivência, transmissão de valores, apostando na motivação e na participação, contribuindo para uma intergeracionalidade construtiva, que vai ao encontro das orientações adoptadas em Dortmund, em 1999, que define programas de dinâmicas intergeracionais, nomeadamente: desenvolver relações intergeracionais, demonstrando benefícios mútuos para os participantes das várias idades; envolver múltiplas gerações tendo que incluir pelo menos duas gerações não adjacentes ou de parentesco; promover a consciencialização crescente e compreensão entre as gerações mais novas e mais velhas e o aumento da auto-estima para ambas. (Bernardo, 2011, p.398)”

Também da intervenção do Dr. Rui Bacalhau, vice provedor da Santa Casa (S.C.) da Misericórdia de Borba se recolhem alguns excertos que representam a intergeracionalidade praticadas por estas instituições.

Este Provedor, fala-nos sobre a intergeracionalidade em duas vertentes: “a intergeracionalidade enquanto modelo de actuação entre os diversos intervenientes e a intergeracionalidade enquanto modelo de gestão da Misericórdia de Borba.” (Bernardo, 2011, p. 399)

“...A intergeracionalidade. Passado, Presente e Futuro’ é, por assim dizer, o culminar de um ciclo onde pudemos testar e discutir se as boas práticas e as inovações já implementadas, serviram para enfrentar a grave crise social que nos acompanha. Assentámos, pois, o nosso projeto em três grandes pilares: a criação e a dinamização de equipamentos sociais; a recuperação do património da Instituição; colocar a Misericórdia de Borba como Instituição interventiva na definição das políticas sociais do concelho, isto é, ter uma identidade própria e forte.” (Bernardo, 2011, p. 400-401)

Com valências de lar, centro de dia, apoio domiciliário, creche e Jardim de Infância, centro comunitário, a S.C. Misericórdia de Borba desenvolveu o que designou de “Aldeia Social” a funcionar na Quinta da Prata.

Desenvolveu ainda um centro de convívio que denominaram de ‘Oficina do Idoso’ – o qual recupera atividades tradicionais dos idosos e promove o convívio entre estes e as gerações mais novas transmitindo aspetos da cultura de outros tempos. O espaço evoluiu para um espaço de convívio e troca de conhecimentos entre pessoas com mais de 50 anos dando origem à Universidade Sénior, enriquecendo assim, parte do tempo livre de que dispõem. É de salientar a referência à Universidade Sénior, *veículo* fundamental para o desenvolvimento do projeto intergeracional, na modalidade que se apresenta.

“Através do grande leque de serviços que presta, é uma instituição integradora social por excelência. Pelos empregos que criou e mantém, tornou-se uma combatente contra a

desertificação do concelho, permitindo fixar famílias que de outra forma iriam procurar noutras paragens o seu modo de vida” (Bernardo, 2011, p. 404). Este contributo social, é certamente um contributo para a manutenção de atividades intergeracionais familiares, já que permite fixar famílias no concelho.

Destacamos aqui o foco da ação centrado nas relações sociais, porque as várias valências da instituição, contribuem para um envelhecimento com mais sucesso, em todas as idades, respeitando as relações sociais como fontes vitais de força emocional (OMS, 2005):

“Acreditando fortemente que, desta maneira, a intergeracionalidade, na nossa aldeia social deve continuar a apostar na melhoria de vida daqueles que partilham connosco os nossos sonhos e os que ajudam a concretizar. Sentimos que estaremos sempre a contribuir para uma valorização do ser humano em todos os estádios da vida, incluindo a velhice, melhorando assim, a auto-estima e o respeito mútuo, bem como as relações de convívio entre todos, ou que a estas pode proporcionar, pois entendemos que só teremos uma sociedade mais justa através destas trocas, considerando as relações sociais como sendo uma característica fundamental do ser humano (Bernardo, 2011, p.405)”

É ainda de salientar que, ao desenvolver as relações sociais, estamos perante medidas de envelhecimento ativo, e particularmente, ao desenvolvê-las ao longo de todos os estádios da vida, contribuem para um envelhecimento bem sucedido e por conseguinte com maior qualidade de vida.

Da intervenção da Dr.^a Cristina Ferreira, provedora da S.C. da Misericórdia da Amadora (Bernardo, 2011, p.407), analisa-se um exemplo de envolvimento intergeracional com o projeto “A história dos avós”. O qual se desenvolve no Complexo Social da Quinta das Torres, entre os alunos da Escola Luís Madureira e os idosos do Lar de terceira idade.

Conta o João de 10 anos,

“...Antes de vir para as aulas gosto sempre de ver os mais novos. Esta é a sala dos bebés, onde também já estive. Aqui fica o Lar de Santo António onde estão os nossos vizinhos avós. De vez em quando vamos visitá-los ou eles vêm visitar-nos à escola. É uma alegria quando nos encontramos. Contam-nos histórias e nós fazemos trabalhos para lhes oferecer (...) olha a avó Clotilde do Lar de Santo António. – Olha a avó Clotilde do Lar de Santo António... Como é de costume, está a tomar um chá e tem sempre conversas engraçadas. ‘Dos colegas, tu gostas? E quando eles precisam de ajuda, tu ajudas?...’ – Estou sempre disponível. ‘Pois ajudar, estudar para amanhã seres um homem, hoje és uma criança...’. Os meus amigos também gostam de ouvir a avó Clotilde. Se houvesse tempo a avó Clotilde tinha conversa para toda a noite. (...) ‘Sabes quantos anos é que eu tenho?...’ – Quantos? ‘Noventa e quatro...’ (...) Hoje levo tudo o que aprendi e os sorriso da avó Clotilde. (Bernardo, 2011, p. 408)”

Com “A história dos avós” faz-se uma viagem no tempo:

“...vamos até ao ano de 1938 (...) para fazermos uma breve fotografia do nosso país: presidente da República: Óscar Carmona; neste ano foi inaugurada a Emissora Católica Rádio Renascença; neste ano também, a Volkswagen lança o modelo ultra-moderno chamado ‘Carocha’; neste ano também, é estreado o filme, ainda hoje muito atual, que todos gostamos de ver, Aldeia da Roupa Branca; se espreitarmos a

estatística do censo mais próximo deste ano, o de 1940, vamos ver como é que eram comunicados os dados sobre a divisão dos sexos: em 1938 o nosso país tinha cerca de 3 711 748 varões e 4 010 404 fêmeas, como está escrito na estatística; outra curiosidade 63% da população vivia do sector primário da agricultura.”

“A nossa avó Cecília não nasceu numa maternidade ultra-moderna, mas sim em casa, como era muito frequente nestes tempos; viveu em Valpaços até aos 11 anos de idade. O que é que aconteceu aos 11 anos de idade? A mãe da nossa avó Cecília teve um 2.º casamento. Isto não teria nada de estranho; contudo, o peso cultural da altura dizia que eram muito perigoso uma menina conviver com o mesmo padrasto debaixo do mesmo tecto. E sendo assim, a nossa avó foi numa carroça viver com uns tios que residem em Viana do Castelo. Ela ainda hoje diz que esta viagem lhe pareceu interminável, não certamente só pela distância, mas pelo sentido daquilo que ela percebeu certamente, que não voltaria ao seio da sua família.”

“Nova viagem no tempo: 1996. Vamos ver qual é a situação do nosso país com alguns traços que o caracterizam.

Este ano foi profícuo em Presidentes da República, pelo menos dois: Mário Soares e Jorge Sampaio; o novo jornal da TVI passou a poder ser visto pela Internet; foi o ano em que a Volkswagen lançou o modelo “Golf GTI”; é estreado o filme O Corcunda de Notre Dame; e a estatística, agora com a divisão dos sexos em masculino e feminino, aponta uma população de 9 867 147, pessoas (4 756 775 + 5 110 372), agora o curioso: apenas 13% da população desta altura vivia do setor primário.(...) uma criança normalíssima (a Ana Catarina), meiga, que teve uma infância normal, feliz com a sua família e que veio ter connosco, à Misericórdia, no ano de 2002.”

“A nossa avó Cecília é uma das avós do projecto “As histórias dos avós” e tem imensos netos na Escola Luís Madureira, que partilham com ela os momentos de aniversário. A avó Cecília mostrou-se muito solitária, e de repente cria um universo à volta dela de carinho e de atenção, partilha momentos de festas quer da escola, quer de ambientes de lar, e faz parte das atividades dos alunos.

Mas, curiosamente é através de uma arte, o ponto de cruz, ou mais concretamente, o tapete de Arraiolos, que a avó Cecília se aproxima da Ana Catarina, porque ensinou-a a bordar Arraiolos e, embora não tenha presenciado, não é difícil de imaginar a paciência, a disponibilidade, a atenção, que esta avó dedicou à Ana Catarina para ela aprender esta arte de bordar.

Foi de facto, através do tapete de Arraiolos que esta amizade foi crescendo. Nos espaços que circundam as nossas valências cruzam-se nos intervalos e esta amizade que se foi criando entre esta avó e a Ana Catarina, foi estendendo os seus laços ao seio da própria família da Ana Catarina, de tal modo que cruzando-se nestes espaços comuns a avó Cecília saiu do lar e passou a ser visita da casa da Ana Catarina. Participou nos momentos festivos de uma primeira comunhão e celebrou alguns natais em casa desta menina. E a mãe aprendeu a bordar também tapetes de Arraiolos, pela mão desta avó.”

“O que nós gostaríamos é que o neto pensasse: O destino une e separa as pessoas, mas, nenhuma força é tão grande para fazer esquecer pessoas, que por algum motivo, um dia... nos fizeram felizes. (Bernardo, 2011, pp. 409-412)”

Com a história da avó Cecília e da Ana Catarina, vemos um exemplo de solidariedade intergeracional, onde a avó deixa a solidão e passa a ter um número alargado de “netos” que a escutam e a visitam, e têm em especial a Ana Catarina a aprender a fazer os tapetes de Arraiolos, permitindo a construção de relações sociais para além do espaço da escola e do lar, com a integração familiar nos momentos festivos. Verificando-se assim um benefício mútuo às gerações envolvidas.

No discurso de encerramento, do congresso das Misericórdias portuguesas, o então presidente da República Portuguesa, Aníbal Cavaco Silva, não utiliza a palavra

“intergeracionalidade” – tema do congresso, no entanto faz referência à solidariedade entre gerações e à cooperação entre instituições, dada a sua importância, condecorando a União das Misericórdias Portuguesas com o título de Membro Honorário da Ordem de Mérito, e entrega das insígnias ao presidente, Dr. Manuel de Lemos:

“Ajudem a promover o reforço dos laços familiares, dêem maior expressão a essa ideia central de solidariedade entre gerações, continuem a estar disponíveis para cooperar com outras instituições” (Anibal Cavaco Silva in Bernardo, 2011, p. 464).

“Um dos valores e princípios comuns europeus mais importantes para as sociedades democráticas e desenvolvidas é o da solidariedade, nomeadamente o da solidariedade intergeracional. Esta solidariedade pode ser afetada por atribuições, concepções ou ideias dominantes nas nossas sociedades sobre os idosos (os de mais idade)”. (Carneiro et al, 2012, p. 149)

A inclusão das pessoas da terceira idade, quer ao nível social, quer ao nível das tecnologias deve de ser assegurada, já que “Quando, em função da idade, tem lugar um tratamento diferenciado, viola-se o princípio democrático do direito à liberdade e o princípio ético da igualdade no trato. Promovem-se conflitos intergeracionais, contribuindo para o abuso das pessoas idosas, o que prejudica a ordem social.” (Carneiro et al, 2012, p. 149)

O relatório sobre o ano de 2012 da EMIL, “considera fundamental uma relação forte entre gerações ficando uma preocupação para o futuro sobre modelos de suporte e compromisso mútuos” (Melville et. Hatton-UYeo, A., 2013, p. 4).

A utilização da “‘tecnologia’ envolve um conjunto de artefactos e dispositivos que incorporam um vasto número de práticas no seu uso e desenvolvimento e que se organizam de acordo com lógicas sociais e organizacionais específicas. A tecnologia combina elementos tecnológicos com práticas e formas de organização social.” (Damásio, 2007, p.45). Neste âmbito, a hipótese de trabalho de intervenção coloca os jovens no centro do estudo, motivado pela facilidade de utilização das tecnologias na disciplina de TIC, e pela mais-valia colaborativa que incorporam, o que está então em causa são as práticas e formas de organização social, neste caso com a interação entre os jovens estudantes e os idosos, num contínuo de trabalho que se pretende, por um lado, que recupere e recorde as memórias dos idosos, e por outro, que sirvam para registo e documentação em suporte facilmente consultável por ambos.

“O objectivo desenvolvimento social sustentável com vista à construção de sociedades coesivas e sustentáveis implica: i) a identificação de novas e equilibradas relações

entre gerações; ii) abordagens e políticas inovadoras com vista a encorajar solidariedade intergeracional...” (Carneiro et al, 2012, p. 141)

2. Problemática

Com o aumento da idade da população, há um aumento do número de pessoas na terceira idade, sendo que muitas destas pessoas ainda se encontram muito ativas, podem contribuir com os seus conhecimentos para enriquecer os mais novos, e em simultâneo, com a interação com os mais novos, beneficiarem com os conhecimentos dessa geração.

Esta problemática intergeracional implica questionarmo-nos sobre a melhor forma de promovermos o encontro entre gerações na sala de aula. Como manter os seniores ativos e ligados com um projeto? Como, em simultâneo, permitir que os alunos desenvolvam não só as competências específicas do próprio curso, como também as competências sociais no âmbito da própria formação. Acresce a estas questões mais diretamente ligadas com a pergunta de partida, as questões relacionadas com as diferenças entre as gerações, sendo que, enquanto os adolescentes estão perante uma fase do ciclo de estudos, cheios de ambivalência, de incertezas/certezas, próprias da adolescência, em especial as perspetivas face ao curso que frequentam e na sua sequência a continuidade de estudos ou a integração profissional, os mais velhos, encontram-se numa fase muito diferente da vida, alguns com a sua vida muito bem resolvida, muito autónomos, a usufruir da reforma e a ajudar a cuidar dos netos, outros também estão numa fase adiantada da sua existência, não fazem nada porque “trabalharam toda a vida”, por se sentirem muito pouco autónomos. Ao participarem num projeto comum qualquer dos intervenientes, são confrontados com uma situação muito diferente da que estão habituados: por um lado, os alunos são convidados a conviver em grupo com pessoas mais velhas de uma forma rotineira no decurso das aulas; por outro lado, as pessoas mais velhas, que também não estão habituadas a trabalhar em grupo, confrontadas a conviver com adolescentes para desenvolver um projeto no âmbito de uma disciplina/módulo por não se sentirem preparadas ou estarem pouco disponíveis para serem confrontadas com a irreverência dos adolescentes.

2.1 Questão de partida

Será que o encontro entre gerações na sala de aula, entre alunos do ensino secundário - profissional, e gerações mais velhas, promove a cooperação intergeracional e mantém as gerações mais ligadas?

Para a execução dos projetos intergeracionais, de acordo com Pinto (2009), há que seguir alguns princípios básicos que condicionam o sucesso e colocar algumas questões que ajudem a montar um bom projeto:

Eu, a minha instituição ou a minha comunidade necessitamos de Projetos Intergeracionais?

Na Escola Profissional Bento de Jesus Caraça – Delegação do Seixal, sentiu-se a necessidade de envolver a comunidade nas práticas educativas e assim lançar desafios diferentes. Equacionou-se o desafio de desenvolver projetos com outras gerações, em que os seniores e os idosos dariam o mote para o desenvolvimento dos conteúdos no âmbito do desenvolvimento do currículo escolar da disciplina de TIC, especialmente com os módulos de criação de páginas web e de gestão de bases de dados. Desta forma promover-se-ia a troca de experiências entre instituições da comunidade, juntando seniores e idosos com os alunos da escola.

Que gerações devo interligar?

As gerações a interligar são os adolescentes – alunos da escola e as pessoas da terceira idade, idosos e seniores.

Que devo fazer para envolver estes dois grupos?

A proposta para envolver os dois grupos é trazer os seniores e os idosos à escola, integrando-os com os alunos em grupos de trabalho com regularidade semanal, frequentando entre um terço e metade das aulas dos módulos de formação programadas. As pessoas da terceira idade participam com a turma uma hora por semana, independentemente da carga horária semanal da disciplina, que poderá ser entre duas e quatro horas por semana. Haverá assim espaço para lecionar a matéria e em simultâneo desenvolver os conteúdos em aulas práticas em estreita ligação com as pessoas da terceira idade.

Com respeito a alunos, deve ser efetuada e apresentada uma proposta junto da escola, para que esta proceda à sua aprovação em conselho de turma e se coloque em plano de atividades logo no início do ano letivo.

Com respeito aos idosos, devem ser contactadas instituições que sejam frequentadas por seniores e idosos, e fazer-se a apresentação do projeto, e assim, tomar nota das pessoas interessadas em participar/colaborar com a escola e com os alunos. Convém que estas instituições fiquem nas imediações da escola e que tenham disponibilidade ou meios para se deslocarem à escola.

Como posso envolver participantes de diferentes grupos etários?

Os grupos etários mais novos, podem encarregar-se de desenvolver a componente tecnológica – criação de páginas web e gestão de bases de dados. Os grupos etários mais velhos podem assegurar a escolha das temáticas a desenvolver enquadradas na sua experiência de vida e/ou na sua atividade no momento da participação no projeto.

Os participantes dos dois grupos envolvem-se participando nas aulas e integrando-se em grupos de trabalho.

Para os participantes se envolverem é necessário que conheçam bem o projeto; que estejam motivados para a temática/conteúdos a desenvolver; que tenham gosto para o contato intergeracional – sendo, por isso, necessário uma sensibilização prévia tendo em conta as diferenças de ambas as gerações.

Como escolher o melhor método para interligar diferentes gerações?

O método que se propõe para interligar as diferentes gerações consiste, por um lado, na partilha de saberes concretizados pelos alunos no âmbito da disciplina de TIC, e por outro, com os idosos propondo os conteúdos para a criação de páginas web.

Como sei se estou no caminho certo?

Como pretendemos desenvolver uma prática continuada, a experimentação permitirá responder à questão se estamos no caminho certo, utilizando questionários e entrevistas com os intervenientes, recebendo retorno e ajustando o trabalho que é desenvolvido. Há sempre que colocar/reformular continuamente as três questões para avaliação do projeto: “O que correu bem? O que não correu tão bem? E como pode ser melhorado?” (Pinto, 2009, p.22)

Onde posso encontrar fontes de financiamento?

O projeto intergeracional que se propõe, utiliza os recursos dos próprios ou das instituições a envolver: carrinha para deslocar os idosos à sala de aula; carros particulares dos seniores para se deslocarem à escola; instalações e equipamento da escola, para o desenvolvimento e apresentação de trabalhos.

Como posso evoluir de uma atividade intergeracional, na sala de aula, para um plano mais amplo?

O plano mais amplo implica dar continuidade e disseminar a experiência por outras escolas e instituições com a divulgação das práticas e alargar a experiência para outros campos.

2.2 Objetivos

2.2.1 *Objetivo Geral*

O objetivo geral da investigação é desenvolver projetos intergeracionais com alunos, do ensino secundário dos cursos profissionais, e com pessoas da terceira idade (seniores e idosos) de uma forma continuada para promover a cooperação intergeracional, o enriquecimento e o desenvolvimento de uns e de outros, a partir da mais-valia dos conhecimentos empíricos - de experiência de vida e de experiência profissional dos mais velhos - aliada à capacidade e apetência para os conhecimentos das tecnologias da informação e comunicação dos mais novos, nomeadamente no âmbito da criação de páginas web e da gestão de bases de dados.

2.2.2 *Objetivo Específico*

Repartem-se por objetivos destinados aos jovens estudantes e por objetivos destinados às gerações mais velhas, podendo estes últimos ser repartidos pelos idosos - geração mais dependente e pelos seniores - geração menos idosa e independente.

Assim os objetivos específicos (a conseguir com os alunos) são os que se apresentam de seguida.

- Aumentar e/ou estimular o sentimento de solidariedade para com as gerações mais velhas;
- Contribuir para aumentar o sentimento de responsabilidade social;
- Proporcionar conhecimento sobre as gerações anteriores;
- Enriquecer a aprendizagem com o conhecimento das situações de vida do passado;
- Aumentar a autoestima dos alunos;
- Aumentar o sentimento de utilidade do aluno, tornando-o uma mais-valia no relacionamento com os mais velhos;
- Aumentar o respeito pelos mais velhos;
- Ajudar a compreender a história dos mais velhos;

Em relação aos mais velhos temos por objetivos específicos:

Objetivos Específicos em Relação aos mais Velhos

Com a geração idosa	Com a geração sénior
- Contribuir para diminuir o sentimento de isolamento;	
	- Contribuir para aumentar a sua vitalidade;
	- Contribuir para o reconhecimento da importância das suas experiências de vida;
- Proporcionar alguns conhecimentos sobre as novas tecnologias;	- Proporcionar mais conhecimentos sobre as novas tecnologias;
- Aumentar a motivação para a realização de atividades;	
- Contribuir para que aprendam acerca dos jovens, reconheçam as diferenças e outras maneiras de ser;	
	- Promover a amizade com a geração mais nova.

Quadro 12 - Objetivos Específicos em Relação aos mais Velhos

2.3 Hipóteses

Para com os alunos no projeto intergeracional as hipóteses a testar são:

- Aumenta e/ou estimula o sentimento de solidariedade para com as gerações mais velhas.

- Aumenta o sentimento de responsabilidade social.

- Proporciona conhecimento sobre as gerações anteriores.

- Enriquece a aprendizagem com o conhecimento das situações de vida do passado.

- Aumenta a autoestima dos alunos.

- Aumenta o sentimento de utilidade do aluno.

- Aumenta o respeito pelos mais velhos.

- Ajuda a compreender a história da origem dos mais velhos.

Em relação aos mais velhos colocam-se as seguintes hipóteses.

Hipóteses em Relação aos mais Velhos

Com a geração idosa	Com a geração sénior
Diminui o sentimento de isolamento.	
	Aumenta a sua vitalidade.
	- Valoriza as experiências de vida dos mais velhos.
- Proporciona alguns conhecimentos sobre novas tecnologias.	- Proporciona mais conhecimentos sobre novas tecnologias.
- Permite aumentar a motivação para a realização de atividades, para os manter ativos.	
Aprendem mais acerca dos jovens, reconhecendo e aceitando as diferenças e outras maneiras de ser.	
	- Promove a amizade com a geração mais nova.

Quadro 13 - Hipóteses em relação aos mais velhos

3. Metodologia

Utilizando uma metodologia de Investigação-Ação, vamos apresentar o projeto intergeracional que é desenvolvido entre três instituições: a Escola Profissional Bento de Jesus Caraça (EPBJC) – com alunos do 10.º ano de escolaridade de cursos profissionais; a Associação de Reformados Pensionistas e Idosos de Paio Pires (AURPIPP) – com idosos convidados a frequentar a escola com regularidade semanal de uma hora durante um trimestre; a Universidade Sénior do Seixal (UNISSeixal) - com seniores representantes de várias turmas a frequentarem a EPBJC com regularidade semanal de uma hora, durante um trimestre.

O projeto envolverá três turmas do 10.º ano, Técnicos de Informática de Gestão, Técnicos de Receção e Técnicos de Gestão de Equipamentos Informáticos.

Insere-se no programa da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com 100 horas distribuídas pelo ano letivo. A disciplina é composta por três módulos (Folhas de cálculo com 33 horas; gestão de bases de dados com 34 horas e criação de páginas web com 33 horas).

A componente intergeracional desenvolver-se-á em dois módulos, o de gestão de bases de dados e o de criação de páginas web a funcionarem em simultâneo.

Com o primeiro desenvolvem-se bases de dados para se registarem (planearem / sumariarem) as aulas, planeamento e execução do projeto; com o segundo, o de criação de páginas web, com grupos de trabalho onde se estruturam os conteúdos propostos pelo grupo dos mais velhos.

3.1 Projeto intergeracional

O projeto tem por objetivo o Encontro Entre Gerações na Sala de Aula, onde os seniores / idosos que serão envolvidos diretamente no projeto, são os que se deslocarão com regularidade à escola para integrar a turma dos adolescentes em grupos de trabalho para desenvolver uma temática (de acordo com a sua experiência de vida ou de acordo com as respetivas disciplinas que frequentam na UNISSeixal, refletindo e encontrando materiais/conteúdos e linhas de orientação para o desenvolvimento dos trabalhos. O trabalho a desenvolver é feito com o auxílio da Internet, onde os alunos pesquisam, com a orientação dos mais velhos materiais (imagens, textos, vídeos) para incorporarem no site que desenvolvem durante as aulas. Para além da Internet, os alunos podem fotografar e/ou filmar outros

materiais que a geração mais velha possa trazer para as aulas, fruto da sua experiência ou das suas vivências.

3.2 Estudo prévio

No ano letivo de 2012/13 foi realizado o estudo que pode ser consultado na íntegra em ENTENP - Egitania Sciencia, ano 7; Special Edition na revista Egitanea Sciencia (Carmo, 2013), de onde extraímos uma pequena amostra de dados e algumas conclusões, que nos permitiram avançar com o projeto intergeracional que apresentamos.

Com base na disciplina da Área de Integração, inquirimos os alunos através de um questionário sobre quais seriam os conteúdos mais adequados para desenvolver em colaboração com os idosos. Estes conteúdos também constituem uma orientação para os temas possíveis a trabalhar com as pessoas da terceira idade.

O primeiro conjunto de questões teve por base o plano curricular de cada uma das duas disciplinas já referidas dos cursos profissionais, da área sociocultural (Área de Integração e TIC).

Formularam-se mais dois conjuntos de questões com base na VFI - *Volunteers Function Theory* (Inventário das Funções do Voluntariado (Clary et al., 1998), numa perspetiva de utilização potencial, porque as “descobertas tem implicações diretas para as organizações dependentes dos serviços dos voluntários; essas organizações podem usar (e aplicar a pesquisa que potencialmente pode demonstrar a utilidade do uso) da VFI – para motivar os potenciais voluntários, ou grupos de potenciais voluntários, utilizando a informação para estrategicamente promover as suas organizações de acordo com as preocupações dos voluntários a recrutar.” (Clary et al., 1998, 1528)

Os elementos da VFI derivam de conceções das seis funções psicológicas e sociais que servem para o envolvimento em trabalho de voluntariado (valores, compreensão, carreira, social, proteção e desenvolvimento/amadurecimento) (Clary et. al, 1998, 1519).

Assim sendo, num terceiro conjunto de questões, partindo da VFI, substituindo os termos “voluntário” por “colaboração com os idosos”, permitiu-nos analisar a perceção dos alunos sobre o trabalho de colaboração intergeracional.

Para que pudéssemos ter a perspetiva da potencial colaboração em regime de voluntariado com os idosos, partimos das questões sobre o voluntariado, reproduzindo-as num

3.º grupo de questões a partir da VFI Clary et al.⁴² (Clary et al. 1998) já que especificam seis motivos para o voluntariado: Valores (manifesta preocupações altruístas e humanitárias relacionadas com os outros); Compreensão (aquisição de novas experiências de aprendizagem e experimentação de competências que de outra forma não se exerceriam; sociais (fortalecer o relacionamento social e a satisfação de expectativas); Carreira/profissionais (aumentar a experiência profissional ou aumentar a expectativa de empregabilidade); proteção (reduzir os sentimentos acerca do próprio e resolver problemas pessoais); crescimento/amadurecimento (melhorar e desenvolver-se psicologicamente e aumentar a autoestima)”

As questões foram aplicadas em sala de aula, após uma breve explicação para obter a opinião dos alunos sobre o que pensam da colaboração com os idosos, por um lado, e, por outro, sobre a atividade de voluntariado, considerando a hipótese de desenvolvimento de um projeto intergeracional que envolvesse as disciplinas de Integração e de TIC.

Foram questionados 88 alunos do ensino secundário, dos cursos profissionais da Escola Profissional Bento de Jesus Caraça, das delegações de Lisboa e Seixal, os quais representavam 69,3% dos alunos do 10.º ano destas duas delegações da Escola. Os alunos oscilavam entre os 15 e os 24 anos de idade, sendo que 67% tinham entre 15 e 18 anos, e a média de idades era de 17,7 anos, 60% eram do sexo masculino e 40% do sexo feminino.

Apenas 17% dos alunos responderam que têm um idoso a colaborar permanentemente. No entanto, às questões “Gostarias de ter algum idoso a colaborar contigo permanentemente?” e “Gostarias de ter algum idoso como conselheiro?” as percentagens de respostas afirmativas foram respetivamente de 36% e 56%.

Curiosamente, o contacto privilegiado com os idosos foi o contacto pessoal (66%) em detrimento de outras formas de contacto eletrónico, como o skype, o e-mail, as sms, o chat ou o facebook que no seu conjunto totalizaram 34%.

À questão “Gostarias de desenvolver um projeto escolar com um idoso?” 55% dos alunos responderam afirmativamente.

⁴² Clary, E.G., & Snyder, M. (1991). A functional analysis of altruism and prosocial behavior: The case of volunteerism. In M. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology*: Vol. 12 (pp. 119–148). Newbury Park, CA: Sage.

Em relação à forma de como poderiam trabalhar com os idosos, apresentam-se as respostas seleccionadas por mais de 40% dos alunos:

Quais seriam as principais dificuldades ao trabalhar com idosos?		
	Respostas	%
Desconhecimento das tecnologias	67	76%
Esquecimento	42	48%

Quadro 14 - Principais dificuldades ao trabalhar com os idosos

Quais as principais vantagens em trabalhar com idosos?		
	Respostas	%
O conhecimento de experiência de vida	77	88%
Conhecimento histórico	38	43%
Poderia ser um conselheiro	35	40%

Quadro 15 - Vantagens ao trabalhar com os idosos

O que é que os jovens podem ensinar aos idosos?		
Módulos	Respostas	%
A utilizar o telemóvel	55	63%
A compreender a evolução da sociedade	55	63%
A utilizar a internet	52	59%
Inclusão ao nível do uso das tecnologias	46	52%

Quadro 16 - O que é que os jovens podem ensinar aos idosos

Em relação às ferramentas a utilizar para organizar conteúdos, propuseram-se aquelas que seriam a preferência dos alunos.

Se pudesses escolher uma aplicação ou ferramenta de organização de conteúdos, qual escolherias?		
Aplicação	Respostas	%
Facebook	27	31%
Páginas web (wix.com)	18	20%
Blogspot	15	17%
MS Word	11	13%
MS powerpoint	10	11%
Wordpress	4	5%
Other	3	3%

Quadro 17 - Escolha de aplicação para organizar conteúdos

Em relação às disciplinas de TIC e Área de Integração, os alunos puderam escolher uma ou mais opções:

Com a disciplina de TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação como poderias utilizar os conteúdos ou propostas de trabalho fornecidos por idosos?		
Módulos	Respostas	%
em páginas web.	48	55%
em folhas de cálculo.	41	47%
em bases de dados.	24	27%

Quadro 18 – Ligação de conteúdos de Área de Integração com a disciplina de TIC

55% dos alunos selecionam o módulo de páginas web para o desenvolvimento de trabalhos com as pessoas idosas. Como ferramenta para organização e gestão de conteúdos, cruzando esta questão com o tipo de ferramentas, apontaríamos o facebook e/ou o wix.com como ferramenta de trabalho possível.

Em relação à colaboração vs voluntariado as respostas adminitam uma escala de 1 a 7 (nada importante – muito importante). Os alunos, entre um quarto e um quinto, respondem como muito importante ou muitíssimo importante às questões colocadas, quer na perspetiva do voluntariado quer na perspetiva da colaboração intergeracional.

Percentagens de respostas 6 e 7		
VFI	colaboração	voluntariado
protecção	16%	16%
valores	30%	28%
Carreira	19%	23%
social	15%	16%
compreensão	33%	30%
crescimento	21%	25%
Média	22%	23%

Quadro 19 - VFI, Colaboração vs Voluntariado

Destacam-se os grupos das questões sobre os *valores* e a *compreensão*, onde, aproximadamente 30% dos alunos classificaram como muito importante ou muitíssimo importante.

Este estudo permite-nos concluir que existe alguma disparidade na perceção da mais-valia que é a colaboração com a pessoa idosa. “Há necessidade de alterar a perceção relativa à pessoa idosa acima dos 50, 60 ou 70 anos; o idoso é ainda encarado como um problema porque o potencial das pessoas idosas é negligenciado” (Carneiro et al, 2012, p. 141)

No caso em análise, após a correção da perceção sobre os idosos, ter-se-ia de motivar os alunos para o comprometimento com o projeto, já que o objetivo é a interação de uma forma continuada com os idosos e, em simultâneo, o cumprimento do plano curricular das disciplinas de TIC e de Área de Integração.

Carneiro (2012) considera também que é necessário “garantir que o potencial de todas as gerações é desenvolvido e que, simultaneamente, se criem condições para a realização desse potencial de experiência e sabedoria.” (Carneiro et al, 2012, p. 141). Com a proposta apresentada, o potencial de sabedoria da pessoa idosa tem condições de ser partilhado com os mais novos e, em simultâneo, a pessoa idosa poderá deixar parte do seu testemunho documentado numa espécie de biografia, desenvolvida com as ferramentas ao alcance dos mais novos, num processo de colaboração e, como tal, ainda a tempo de incluir os mais idosos nesse processo de inclusão digital. A inclusão do idoso ao nível da tecnologia contribui para a sua inclusão social já que “o uso é um fenómeno colaborativo porque o indivíduo não recorre à tecnologia como resposta óbvia a uma carência, é a tecnologia e o sujeito que se moldam mutuamente no interior da esfera social em ordem à obtenção de resultados socialmente enunciados e partilhados.” (Damásio, 2007, p.47).

Pela perceção e pelo trabalho que há a fazer nessa área em relação aos jovens, considera-se ser possível o desenvolvimento de projetos intergeracionais sob várias formas, das quais destacamos:

- A colaboração entre os Jovens do ensino profissional com as disciplinas de TIC necessitaria de uma sensibilização dos jovens para a mais-valia da colaboração intergeracional. Na disciplina de TIC, a maior parte dos alunos considera o módulo de páginas web como possível de desenvolver em colaboração com os idosos, pelos conteúdos proporcionados e sugeridos por estes;

- Fica a ideia para programas de tutoria/aconselhamento.

3.3 Articulação EPBJC / AURPIPP

Durante o ano de 2013/14, desenvolveram-se diligências a vários níveis entre os alunos da EPBJC e a AURPIPP:

- 1 - consulta e sensibilização para o desenvolvimento do projeto com os idosos do centro de dia;

- reuniões com a responsável e com a assistente social do centro de dia, onde se discutiram vários aspetos para que fosse possível desenvolver a experiência. É de salientar a disponibilidade das responsáveis para o diálogo.

Das reuniões tidas com a AURPIPP, ficou definido:

- Logística – havia a necessidade de transportar os idosos, alguns dos quais com mobilidade reduzida. Houve completa disponibilidade para levarem os idosos à escola e trazerem à hora de regresso. Quando chegassem à escola seria necessário que eles tivessem onde se sentarem na sala de aula, porque as salas não estão preparadas para receberem mais 8 pessoas de um momento para o outro. Ficou também definido na EPBJC que a sala de informática mais ampla seria atribuída à turma nas aulas de tic e que os alunos teriam que ir buscar as cadeiras suficientes para que todos se pudessem sentar.

- Concertação de horários – acerto das rotinas do centro de dia e conciliação com o horário escolar das turmas em questão. Aqui houve alguma dificuldade, já que os hábitos diários da AURPIPP são bem diferentes dos hábitos diários da EPBJC, mas cedo chegámos à conclusão que teria que se disponibilizar uma hora do horário, da parte da tarde, a seguir ao almoço da EPBJC. Assim, teria que se concertar com a equipa de horários, a fixação de uma hora na respetiva turma para que se mantivesse semanalmente à mesma hora. E assim foi conseguido, devido à flexibilidade dos horários na EPBJC.

- Qual o envolvimento dos idosos – foi importante após as reuniões com as responsáveis da AURPIPP, definir com os idosos, o envolvimento que poderiam ter no projeto, assim também foi marcada uma reunião com os idosos, onde se abordou a questão – salientando-se a sua experiência de vida e a transmissão da mesma junto dos alunos da EPBJC.

- Como juntar os idosos com os adolescentes – o projeto apontou para o desenvolvimento de trabalho de grupo, constituição de equipas e para isso foi criado documento de distribuição de funções para cada elemento dentro dos grupos de 4, 3 alunos da EPBJC com 1 pessoa da AURPIPP.

- Qual a periodicidade da participação – Foi definida como periodicidade semanal, uma hora por semana, sempre à mesma hora.

- Quais os idosos que poderiam participar no projeto – Poderiam participar aqueles que se disponibilizassem para isso, os que tivessem vontade de partilhar, histórias da sua vida, com os alunos da EPBJC, e que com eles quisessem criar páginas web com base nessas histórias de vida.

3.4 Dinâmica EPBJC / AURPIPP

Entre a EPBJC e a AURPIPP estabeleceu-se uma dinâmica em sala de aula, com duas turmas em moldes distintos, num primeiro período com a turma de 10.º TIG, em que os alunos esperavam que estes proporcionassem conteúdos para a criação das páginas web. Num segundo período, os idosos da AURPIPP participaram no projeto com a turma 10.º TR (Técnicos de Receção), integrando grupos previamente criados e já com o tema das páginas web definido.

3.4.1 10.º TIG / AURPIPP

Na turma 10.º TIG, os grupos foram criados à partida por sorteio, integrando os idosos em grupos de alunos da EPBJC, de acordo com o n.º que lhes calhou em sorte no primeiro dia em que foram à escola e entraram na sala de aula. Foram definidas responsabilidades entre os alunos, de acordo com o perfil dos alunos: responsável pelo desenvolvimento do site; pelo desenvolvimento da base de dados e pela mediação com o idoso, sendo que o idoso seria o responsável pelo tema de trabalho a desenvolver.

Durante o processo, criaram-se situações de impasse em alguns dos grupos, havendo dificuldade em avançar com o trabalho, já que os idosos não acrescentavam nada de novo, para que se pudesse criar páginas web, deu-se o que chamaria um confronto entre a impaciência dos alunos e a tranquilidade dos idosos. Explorou-se, então, em cada um dos grupos, uma página de apresentação da equipa de trabalho, uma página de apresentação do idoso(a) e do seu percurso de vida, foi assim que os alunos ficaram a conhecer realidades muito diferentes das suas, quer em termos pessoais, quer em relação à realidade profissional de décadas muito distantes, tiveram também oportunidade de conhecer atividades de tempos livres, e também as atividades de croché que algumas das idosas desenvolvem no centro de dia. Ora esgotada esta situação, concretizaram-se os sites possíveis, e foram publicamente apresentados no final do 2.º período do ano letivo. É nesta fase que somos confrontados com o duplo desafio, o que fazer com a turma 10.º TIG e o que fazer com as pessoas da AURPIPP.

3.4.2 10.º TR / AURPIPP

Em relação à AURPIPP, foram agendadas reuniões, foi feito um balanço do projeto e foi decidido que no 3.º período continuariam a experiência com outra turma, e assim foi. Foi realizada em moldes ligeiramente diferentes, os idosos juntaram-se aos jovens da turma 10.º TR, mas antes foi combinado que os alunos visitariam a AURPIPP.

O desafio para os alunos seria, apresentarem o idoso(a) nas páginas web, recolherem a sua perspetiva quanto ao que já tinham realizado, integrando comentários do idoso(a) a propósito do trabalho desenvolvido e sendo possível, integrando elementos comparativos da adolescência do idoso nos sites criados. Por último teriam que fazer apresentação pública de trabalhos juntamente com os idosos da AURPIPP.

3.5 Articulação EPBJC / UNISSeixal

Restava-nos então o desafio sobre o que fazer com a turma 10.º TIG, já que tinham estado integrados numa dinâmica intergeracional, a qual tinha terminado no final do 2.º período. Também davam a entender que estavam ávidos por uma reformulação da iniciativa. Assim após ter o aval da direção da EPBJC, foram encetados os contatos com a UNISSeixal para que participassem na EPBJC numa experiência intergeracional. Uma vez mais, a iniciativa teve um bom acolhimento da instituição, e foram então discutidas e definidas algumas questões sobre a possibilidade de concretização da aprendizagem intergeracional entre a UNISSeixal e a EPBJC no 3.º período do ano letivo de 2013/14. Marcaram-se para isso reuniões onde foram analisados os seguintes aspetos:

- Logística – a Logística para a concretização do projeto seria desenvolvida nas instalações da EPBJC, onde teríamos, por princípio a sala mais ampla de informática, aquela que tem melhores condições para ter entre 30 e 40 pessoas. Em relação à deslocação das pessoas, cada uma das pessoas disposta a participar no projeto, se deslocaria pelos próprios meios para a escola.

- Horários – em relação aos horários, o projeto desenvolve-se com a turma 10.º TIG e assim sendo seria necessário reformular o horário da turma, já que no horário que tinha, continuaríamos a receber na EPBJC as pessoas da AURPIPP à mesma hora do trimestre anterior. Em relação à definição da hora, teria que ser acordada com as pessoas que iriam participar no projeto, e assim foi marcada uma reunião para o efeito. Nessa reunião, não foi fácil chegar a um consenso de hora, já que cada uma das pessoas tinha os seus compromissos, quer familiares, quer de outras atividades em que participava, nomeadamente nas aulas da UNISSeixal. Cada uma das pessoas participava em diferentes aulas e a diferentes horas. Chegou-se a algumas hipóteses de horas a propor na EPBJC para que se fixasse também no horário, durante o resto do ano letivo. Esta situação resultou na exclusão de algumas das pessoas disponíveis e com vontade de participar neste projeto.

- Quantas pessoas – atendendo à dimensão da turma e ao formato do trabalho a desenvolver, com grupos de 3 alunos, seriam necessárias 8 pessoas, uma por cada grupo de trabalho.

- Qual a responsabilidade – A responsabilidade das pessoas da UNISSeixal seria a de definirem um tema de trabalho e o estruturarem juntamente com os alunos para a criação de páginas web num site.

- Como iriam trabalhar com os adolescentes – iriam trabalhar em grupos de 4 (com mais três alunos), criar o site e apresentá-lo publicamente antes do final do trimestre;

- Quais os temas a trabalhar? São temas relevantes quer no âmbito das aulas que têm na UNISSeixal, quer no âmbito da atividade profissional que desenvolveram ou da experiência de vida que tiveram.

3.5.1 Dinâmica EPBJC / UNISSeixal

Entre os alunos da EPBJC, alunos da turma de 10.º TIG e as pessoas da UNISSeixal, os seniores, desenvolveu-se então uma dinâmica de trabalho, em consonância com o tema definido por cada um dos seniores. Cada grupo teve que criar um site e apresentá-lo publicamente, antes do final do trimestre. Os temas propostos foram os seguintes: pintura; questões ambientais; dança; fotografia; informática; música e afins...; psicologia e logística. Os seniores foram então distribuídos pelos grupos de trabalho atendendo às preferências pelos temas.

Numa primeira sessão fez-se uma “mesa redonda” e procedeu-se à apresentação entre os alunos e os seniores.

Os seniores foram integrados nos grupos de trabalho e dentro de cada grupo, criou-se uma página de apresentação do projeto, de apresentação do grupo e de apresentação do tema de trabalho, e as demais páginas que serviram de estrutura da informação do site. Foi definido em cada um dos grupos, quem é que seria o responsável pelo desenvolvimento do site, pelo desenvolvimento e registos na base de dados e pela mediação com o sénior. Os seniores participaram com os alunos apenas numa fração do número de aulas, uma vez por semana, enquanto que os alunos tinham mais 1 ou duas horas por semana, dependendo dos ajustes necessários na composição do horário. Assim sendo de uma forma cíclica era definido no âmbito do grupo o que teriam que desenvolver e o que já haviam concretizado em cada aula conjunta, cabendo aos alunos o registo dessa informação em cada uma das aulas.

Foi desta forma que se concluiu a experiência de aprendizagem intergeracional entre as três instituições, desta feita com três experiências, uma no 2.º trimestre (10.º TIG / AURPIPP) e duas no 3.º trimestre (10.º TR / AURPIPP e 10.º TIG / UNISSeixal).

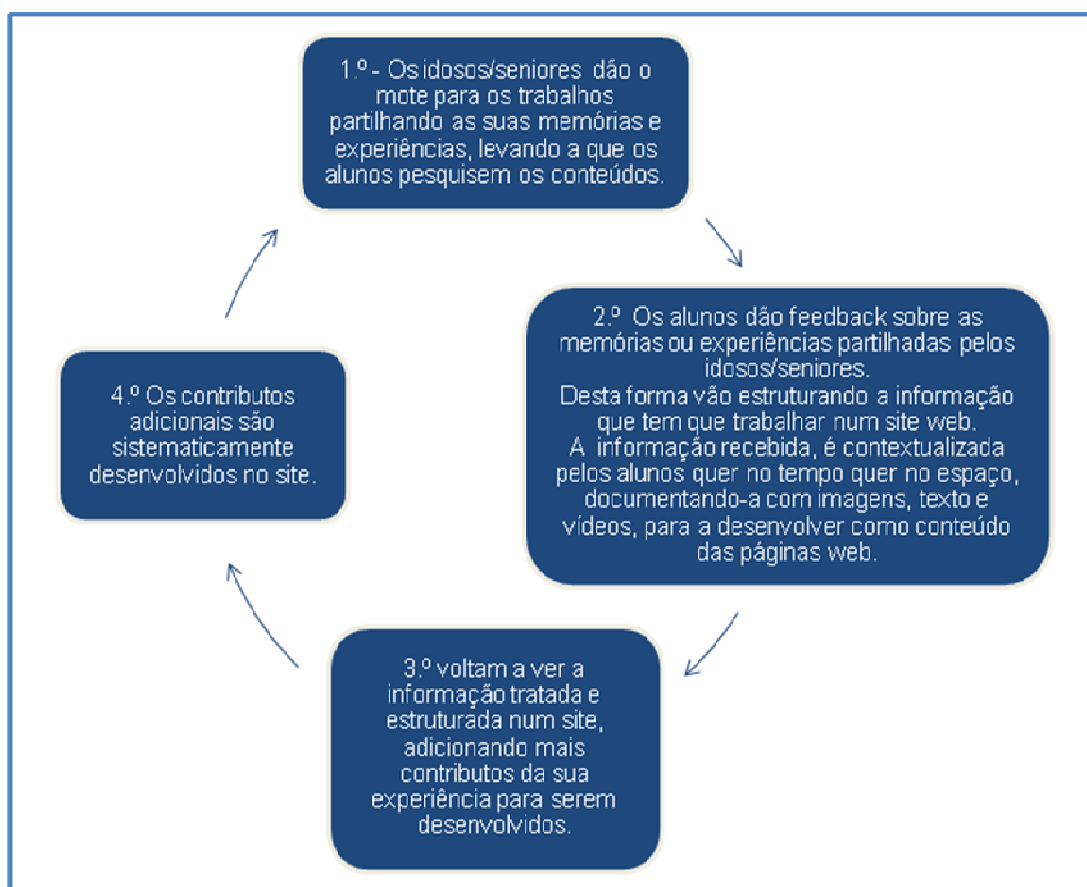
Para avaliar as experiências realizadas, foram propostos a todos os envolvidos, o preenchimento de questionários antes e depois de cada uma das práticas, questionários que se encontram descritos nos instrumentos.

3.6 Projeto intergeracional - implementação

3.6.1 Interação global entre os idosos e os alunos

Mostramos, de seguida, como o projeto se desenvolve ciclicamente, numa dinâmica entre as duas gerações.

Interação global entre as duas gerações



Quadro 20 - Interação global entre os idosos e os alunos

O desenvolvimento do projeto é alicerçado na disciplina de TIC, com base nos grupos de alunos, juntamente com os idosos.

Foram constituídos 8 grupos de trabalho e cada grupo ficou com 3 alunos mais 1 idoso /sénior.

A cada aluno foi atribuída uma função, para um melhor funcionamento do grupo, como seja a de moderador/mediador, responsável web e responsável de base de dados. A pessoa mais velha seria a responsável pelos conteúdos a desenvolver no site. Qualquer uma das funções é concertada com os restantes participantes do grupo, para que o grupo funcione da melhor maneira. Para um melhor desenvolvimento pedagógico estas funções foram rotativas durante o desenvolvimento do projeto.

3.6.2 Constituição de grupos

Criam-se os grupos de alunos de acordo com o perfil dos alunos ou as suas principais preferências: responsável pelo registo de dados; responsável pelo desenvolvimento web e responsável pela mediação com o idoso/sénior.

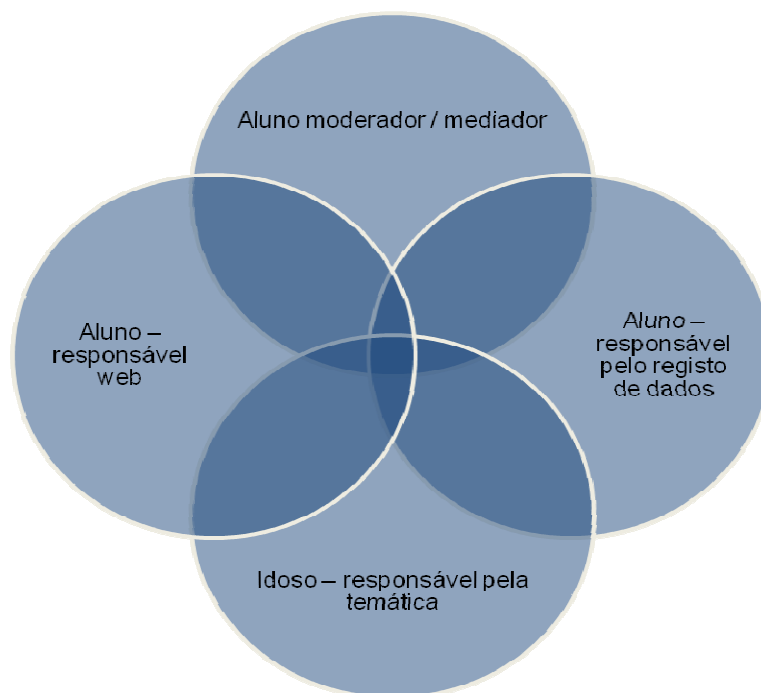
Os idosos da AURPIPP que aderiram ao projeto e se voluntariaram para ir à escola ficaram definidos após as reuniões tidas com a AURPIPP, com a presidente, e com a assistente social. Para a integração dos idosos nos grupos, sortearam-se, cada um dos 8 idosos pelos 8 grupos.

Os seniores da UNISSeixal que aderiram ao projeto e se voluntariaram para ir à escola foram definidos de acordo com a disciplina que frequentavam, contribuindo assim com a temática e com os conteúdos a desenvolver no site com os alunos.

Procurou-se adequar o mais possível os interesses e gostos dos alunos aos temas das disciplinas da UNISSeixal.

As funções foram distribuídas por cada um dos grupos da seguinte forma:

Funções em cada um dos grupos



Quadro 21 - responsabilidades individuais dos grupos

3.6.2.1 Aluno – Moderador /mediador

Insere-se no âmbito da comunicação continuada com o idoso do grupo.

Este aluno terá a responsabilidade junto do idoso/sénior, de mediar a escolha de elementos sobre as temáticas/conteúdos, e em concertação com o grupo definir o(s) tema(s) a desenvolver. Acompanhará de uma forma continuada o desenvolvimento de trabalhos com o grupo e comunicará frequentemente com o idoso sobre os caminhos a seguir sobre os aprofundamentos a fazer.

3.6.2.2 Aluno – responsável web

Insere-se no âmbito do módulo 3 – Criação de páginas web, que será lecionado durante o desenvolvimento do projeto e terminará no 3.º trimestre, tem por objetivo o desenvolvimento de páginas web e terminará com a apresentação conjunta de trabalhos. Os objetivos curriculares do módulo são: reconhecer editores e ferramentas para a Web; criar e definir documentos HTML; identificar técnicas de criação de paginação Web; identificar linguagens de programação para a Web; criar páginas na Web, utilizando editores e programas de animação gráfica; publicar páginas na Web; criar e manter um Web site.

Este aluno será o responsável por definir e estruturar o trabalho a desenvolver, descrevendo juntamente com o grupo todas as tarefas necessárias, distribuindo-as de acordo com os recursos e com as prioridades de trabalho. Articular com o responsável de registo de dados, a informação a registar na base de dados sobre as decisões tomadas, articulando a distribuição de tarefas com o aluno moderador / mediador.

3.6.2.3 Aluno – Responsável pelo registo de dados (BD)

Insere-se no âmbito do módulo 2 – Gestão de bases de dados, que será lecionado durante o desenvolvimento do projeto e terminará no 3.º trimestre. Tem como objetivo o desenvolvimento de bases de dados a concluir com a apresentação conjunta de trabalhos. Os objetivos curriculares do módulo são: conhecer um SGBD (Sistema de Gestão de Bases de Dados) e as suas finalidades funcionais; compreender as inter-relações entre as componentes de um SGBD; identificar a estrutura e componentes de uma base de dados; utilizar convenientemente as potencialidades e características de um SGBD nas suas múltiplas funções; criar, editar e formatar tabelas, consultas, relatórios etc; manipular dados e gerar modelos de tratamento desses mesmos dados; utilizar os componentes essenciais de uma ferramenta de SGBD.

Este aluno será o responsável por definir e estruturar o trabalho a desenvolver, descrevendo juntamente com o grupo todas as tarefas necessárias, no âmbito das bases de dados, distribuindo-as de acordo com os recursos e com as prioridades de trabalho. Articulará com o responsável web, qual a informação a trabalhar/preparar para colocar on-line. Prepara juntamente com o grupo quais as tabelas e registos a criar em cada momento, articulando a distribuição de tarefas com o chefe de equipa.

3.6.2.4 Idoso / Sénior – moderar a temática

O papel que se propõe ao idoso / sénior de cada um dos grupos, é o de concertar com o mediador do grupo a definição dos conteúdos a desenvolver, quer em páginas web, quer em bases de dados. Pretende-se que tenha uma participação ativa, reunindo presencialmente (no dia de aulas em conjunto) ou à distância com o mediador do grupo.

A participação serviria para promover a interação com o grupo de alunos, que será definida com periodicidade semanal, atendendo à carga horária semanal, isto é, o idoso/sénior participa no projeto numa fração de tempo das horas das aulas equivalente a metade, um terço ou um quarto da totalidade das horas a lecionar semanalmente.

O âmbito de intervenção do idoso/sénior, têm por base a sua experiência de vida e como resultado a proposta ou propostas de conteúdos a desenvolver nas páginas web.

3.6.2.5 *Desenvolvimento das aulas*

A cada semana, de forma rotativa, um dos responsáveis web, BD, mediação e temática, reunirá em conjunto com o professor, quer para (re)orientação de trabalhos a desenvolver, quer para partilhar novas aprendizagens, quer para aprenderem novos conteúdos a implementar nos seus grupos.

A cada 10 aulas, cada grupo fará uma pequena partilha com a turma apresentando, sucintamente, o ponto da situação do desenvolvimento do trabalho do grupo.

No final de cada um dos trimestres (2.º e 3.º), todos os grupos apresentam publicamente os trabalhos desenvolvidos. Serão convidados representantes de ambas as instituições participantes e representantes da comunidade.

3.7 Tipo de Pesquisa

A pesquisa insere-se numa linha de Investigação-Ação, e segue as recomendações de Ana Benavente et. al. (1990) quando diz que “uma boa fundamentação teórico-metodológica e uma prática sistemática de pesquisa são trunfos poderosos de uma intervenção que pretenda contribuir para processos de mudança participados e consistentes, com objetivos mobilizadores e emancipadores, e com procedimentos eficazes, susceptíveis de permanente reajustamento e reformulação.” (Benavente et. al., 1990, p.12).

A Investigação-Ação é considerada por alguns como investigação qualitativa, embora não sendo consensual, assim de acordo com Coutinho (2005) e Bogdan et. Biklen (1994, p. 292) é uma modalidade dos planos de investigação pluri-metodológicos ou mistos porque tanto os métodos qualitativos como os quantitativos podem ser utilizados na investigação acção.

De acordo com Coutinho (2005) na opinião da maioria dos autores a investigação acção deve a sua paternidade a – Kurt Lewin (1890-1944), no entanto trata-se de uma expressão ambígua, mas ainda assim se podem encontrar traços coincidentes entre a maioria dos autores, os quais conferem unidade na diversidade:

Em termos ontológicos e epistemológicos esta metodologia é inspirada no paradigma sócio-crítico da investigação educativa

A especificidade da aplicação à investigação no terreno educativo de acordo com Peres Serrano⁴³ resulta por se tratar de um “...processo através do qual os práticos tentam estudar os seus problemas de forma científica, guiando, corrigindo e avaliando as suas decisões e acções” (Coutinho, 2005, p. 220).

De acordo com Coutinho, (2005) a investigação ação renasce em França com a educação formal, nomeadamente com a educação de adultos, com a ocupação de tempos livres e com a animação sociocultural. Em contrapartida, em Inglaterra aparece nos projetos de investigação de John Elliot⁴⁴, como professor investigador (*reflective practitioner*) que acentuam a componente diagnóstica. Nos Estados Unidos, aparece nos anos 80, como *Research & Development* (R&D), no sentido de traduzir em inovação e mudança os resultados dos trabalhos desenvolvidos no terreno educativo.

Segundo Péres Serrano⁴² de acordo com a corrente australiana, de Kemmis & Carr⁴⁵, surge uma nova sistematização e uma definição mais ampla de Investigação Ação “...uma família de atividades para o desenvolvimento do currículo, formação profissional, programas escolares e desenvolvimento de políticas educativas” (Coutinho, 2005, p. 221)

Com a inclusão da componente ideológica, a investigação ação ganha uma outra individualidade, e passa a ser considerada “como uma modalidade de planos de investigação “pluri” ou “multi” metodológicos, por isso mesmo também designados como planos mistos.” (Coutinho, 2005, p. 222).

Cortesão (1988) transmite-nos a ideia de que a investigação-ação não se opõe entre duas metodologias praticadas quer no âmbito do paradigma positivista quer no âmbito do paradigma etnográfico, antes pelo contrário, procura realizar um “meio termo” entre os dois tipos de metodologias, as qualitativas ou as quantitativas, ambas funcionando como um impulso criativo no processo de pesquisa. A investigação não precede a ação, coexiste com ela, ao longo do processo, inter-estimulando-se e alargando mutuamente o âmbito da sua concretização.

⁴³ Serrano, G. (1998, [1994]). *Investigación Qualitativa. Retos e Interrogantes*. Vol I – Métodos. Madrid: Editorial La Muralla, S. A. 2ª Ed.

⁴⁴ Elliott, J.(2003). *Doctor Honoris Causa – John Elliott*. Universitat Autònoma de Barcelona, Discurs llegit a la cerimònia d’investidura celebrada a la sala d’actes de la Facultat de Ciències de l’Educació el dia 23 d’octubre de l’any 2003. Belaterra. John Elliott, sobre “reflective practitioner” remetenos para os trabalhos de SCHON, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.

⁴⁵ Carr, W et Kemmis, S. (1983). *Becoming critical, knowing through action research*. Waurin Ponds, Vic. : Deakin English, Book edition. University : distributed by Deakin University Press

Na abordagem intergeracional do projeto, considerando o envelhecimento da população como os sinais dos tempos e colocando a hipótese da continuidade das práticas escolares intergeracionais, consideramos a necessidade de “proceder a mudanças, de alterar um determinado status quo, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade” logo e de acordo com Coutinho (2009) “a Investigação-Ação será a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos” (Coutinho, 2009, p. 356).

Recolocamos a forma de encarar a realidade como a alternativa a uma prática isolada dos alunos promovendo uma maior interatividade social transpondo para o espaço escolar as práticas e experiências de vida das pessoas da terceira idade utilizando essas experiências como conteúdos a aplicar no plano curricular dos alunos correspondendo à perspetiva teórica da Investigação-Ação, que é de acordo com Stenhouse⁴⁶ “encarada por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interatividade social, maior proximidade do real pela predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica e intencionalidade transformadora” (Coutinho et. al., 2009, p. 357). As aulas transformam-se numa rotina com uma realidade diferente do habitual, plena de exemplos de vida, enriquecedoras para os alunos, quer do ponto de vista humano quer do ponto de vista prático e da concretização. É, como nos diz Coutinho et. al (2009, p. 357),

“neste contexto teórico de pendor mais interventivo e transformador, que surgem, no campo da investigação educativa, metodologias capazes de proporcionar uma ação mais profícua e consequente na medida em que se centram na reflexão crítica, por um lado, e na atitude operacional de práticas que acabam por ser o ponto de partida para emergências de possíveis teorias”.

Também nesta perspetiva, juntando gerações quer de seniores quer de idosos com adolescentes pretende-se contribuir para a teorização das práticas e/ou aprendizagens intergeracionais. A investigação funciona como “prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança, é sempre uma ação deliberada” (Coutinho, 2005 in Coutinho et. al., 2009, p. 362).

Tratando-se de uma metodologia de pesquisa predominantemente prática e aplicada, com a preocupação de resolver problemas reais, durante a investigação, a ação visa a transformação da realidade, e, consequentemente, produzir conhecimentos resultantes da ação.

⁴⁶ Stenhouse, L. (1983). *Research as a basis for teaching* [Inaugural lecture, University of East Anglia]. In L. Stenhouse (Ed.), *Authority, education and emancipation* (pp. 177-195). Portsmouth, NH; Heinemann

“podem ser separados os conceitos de ‘reflexão na ação’, ‘Reflexão sobre a ação’ e ‘Reflexão sobre a reflexão na ação’, embora todos possam, e quanto a nós, devam estar presentes na atividade do docente enquanto ‘prático reflexivo’, ou melhor, enquanto investigador das suas próprias práticas. A reflexão na ação ocorre durante a prática letiva, fazendo parte de um processo de observação; enquanto a segunda tem lugar após essa mesma prática ter sido levada a efeito com o propósito de rever as operações efetuadas; já a reflexão sobre a reflexão na ação tem como principal virtude a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento, aperfeiçoamento ou mesmo a mudança das práticas docentes e tem como finalidade perspetivar novas práticas, na medida em que permite ao professor/investigador compreender melhor os acontecimentos provenientes da ação educativa, encontrar soluções para os eventuais problemas surgidos e, dessa maneira, (re)orientar as suas práticas no futuro (Coutinho et. al., 2009, p. 358).

A reflexão na Ação está patente na rotina das aulas com a participação conjunta de diferentes gerações em sala de aula, e entre os próprios intervenientes, com particular ênfase nas pessoas da terceira idade, aqueles que orientam os trabalhos dando a conhecer as suas experiências de vida aos mais novos e de maneira cíclica orientam, em cada um dos grupos, o desenvolvimento dos trabalhos.

A Reflexão sobre a Ação, ocorre após a reflexão na Ação e assim têm um papel fundamental, quer com a geração mais velha quer com a mais nova – com os adolescentes - na análise da evolução dos trabalhos e na redefinição da prática.

Já a Reflexão sobre a Reflexão na Ação, tem uma importância fundamental sobre a prática docente, com especial relevo sobre a adequação da prática/aprendizagem intergeracional ao desenvolvimento curricular da(s) respetiva(s) disciplina(s). Resultando em orientações para futuras práticas. Podemos assim enquadrar a definição da Investigação-Ação de Elliot⁴⁷ “como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma” (Coutinho et. al., 2009, p. 360).

A Investigação-Ação de acordo com Dick⁴⁸ (Coutinho et. al., 2009, p. 360) é descrita como uma “família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica”

Fazer Investigação-Ação, de acordo Zuber-Skerritt⁴⁹ implica “planejar, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir

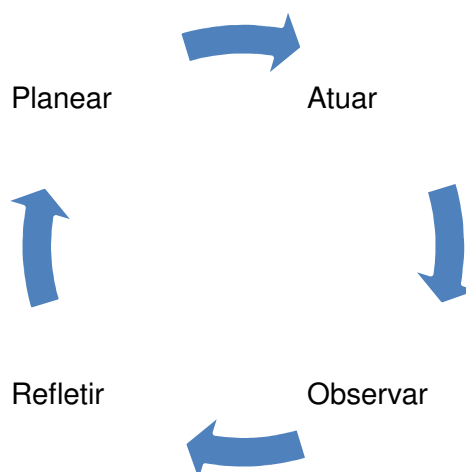
⁴⁷ Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata

⁴⁸ Dick, B. (1999). *What is action research?*

⁴⁹ Zuber-Skerritt, O. (1996). *New Directions in Action Research. Edited by Ortrum Zuber-Skerritt*. RoutledgeFalmer Taylor & Francis Group.

melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas” (Coutinho et. al., 2009, p. 363).

Círculo de Investigação / Ação



Quadro 22 - Espiral de ciclos da Investigação-Ação (Coutinho et. al., 2009, p. 366)

A Investigação-Ação é Cíclica (Cortesão, 1998), porque envolve uma espiral contínua de ciclos, onde as descobertas iniciais proporcionam possibilidades de mudança, que são implementadas e avaliadas para introdução do ciclo seguinte. Há uma permanente ligação entre teoria e prática repetindo-se quer ao nível micro quer ao nível macro. Ao nível micro, durante a observação das aulas, os seniores e os idosos vêm à sala de aula com regularidade semanal, assim semanalmente, o ciclo de Planeamento, Ação, Observação e Reflexão acontece ao nível das aulas, com cada uma das pessoas mais velhas em cada aula (a agir junto dos alunos) a verificar (observar) o trabalho desenvolvido durante a semana com os alunos, a refletir com os alunos sobre a concretização do planeado e novamente a planejar o ciclo seguinte, até à próxima aula em conjunto na semana seguinte. A um nível macro, através de um segundo ciclo de implementação do projeto, a um planeamento conjunto e atempado, quer com os seniores e idosos, quer com os alunos para uma ação durante as aulas dos ciclos de ação micro, onde uns e outros estejam preparados para desenvolver e implementar as temáticas/conteúdos selecionados ao longo dos 2.º e 3.º trimestre do ano letivo de 2013/2014.

3.7.1 Algumas modalidades e características da Investigação Ação

Analisamos de seguida as várias modalidades de Investigação Ação no enquadramento do projeto.

Modalidades da Investigação-Ação

Modalidades	Objetivos	Papel do Investigador	Tipos de Conhecimento que Geram	Formas de Acção	Nível de Participação
Técnica	Melhorar as ações e a eficácia do sistema	Especialista Externo	Técnico / explicativo	Sobre a ação	Cooptação
Prática	Compreender a realidade	Papel Socrático (favorecer a participação e a autorreflexão)	Prático	Para a ação	Cooperação
Emancipadora (Crítica)	Participar na transformação social	Moderador do processo	Emancipatório	Pela ação	Colaboração

Quadro 23 - (Coutinho et. al., 2009, p. 364) Modalidades da Investigação-Ação

Quanto à modalidade da Investigação-Ação “Prática”, o apoio às práticas intergeracionais com base curricular: rotatividade na prática intergeracional – implementação no 10.º ano em cada ano tem novos alunos; rotatividade na geração mais velha, porque pode haver seniores e idosos que queiram repetir a experiência como pode haver outros que se fiquem pela experiência do ano letivo de 2013/14; experiências de uma só vez, quer pelo lado dos alunos – geração mais nova – quer pelo lado da geração mais velha, idosos e seniores que não repetem a experiência. A Investigação-Ação “Prática” é assim caracterizada “por um protagonismo ativo e autónomo do professor, sendo ele que conduz o processo de investigação” (Coutinho et. al., 2009, p. 365);

Quanto à modalidade de Investigação-Ação “Emancipadora” podemos pensar em um ato em contínuo, porque pode haver pessoas das gerações mais velhas que apostem no projeto e estejam dispostas a repetir a experiência dando-lhe continuidade, mantendo assim a colaboração na Investigação-Ação e participando na “transformação social” trazendo outras pessoas para o projeto, envolvendo-se na prática intergeracional contribuindo assim como moderadores no processo. A Investigação-Ação “crítica ou emancipadora” vai assim “para além da ação pedagógica, intervindo na transformação do próprio sistema, procurando facilitar a implementação de soluções que promovam a melhoria na ação”, sendo assim possível que o “grupo assuma coletivamente a responsabilidade do desenvolvimento e transformação da prática” (Coutinho et. al., 2009, p. 365).

A responsabilidade do professor investigador é acrescida e no contexto do projeto com a promoção da intergeracionalidade como contributo para um envelhecimento ativo proporcionam o envolvimento do “investigador (...) na causa da investigação” (Bogdan et.

Biklen, 1994, p. 292), sendo que como observador “deve relatar as suas observações tão honesta, completa e objetivamente quanto lhe seja possível” Taylor⁵⁰ (Bogdan et. Biklen, 1994, p. 292).

A Investigação-Ação “pode facultar-nos informação, compreensão de factos, com o objetivo de tornar a posição e planos do investigador mais credíveis para audiências mais vastas” (Bogdan et. Biklen, 1994, p. 297). A observação e o registo das práticas, permitem sistematizar a informação com orientações para possibilitar uma prática continuada.

A Investigação-Ação “permite que as pessoas se conheçam melhor, aumentem a consciência que têm dos problemas, bem como o empenho na sua resolução” (Bogdan et. Biklen, 1994, p. 297). Um melhor conhecimento entre gerações contribuirá para uma melhor consciencialização das questões relacionadas com o envelhecimento.

A Investigação-Ação é uma estratégia organizativa que pode servir para envolver as pessoas em questões particulares ajudando-as a ganhar confiança. “A recolha de dados auxilia-nos no planeamento da estratégia e no desenvolvimento de programas de ação comunitária. A investigação-ação fortalece o empenhamento e encoraja a prossecução de objetivos sociais e particulares” (Bogdan et. Biklen, 1994, p.298).

Os objetivos de mudança social podem ser ameaçadores para muitas pessoas, por isso é “essencial ser honesto, exato e completo, na prossecução dos objetivos. Ainda que a recolha de dados possa levar mais tempo, isso permite-lhe estar menos vulnerável a quaisquer desafios de distorção e, a longo prazo, poderá alcançar os seus objetivos mais rapidamente” (Bogdan et. Biklen, 1994, p. 300).

Para o desenvolvimento do projeto consideram-se alguns dos instrumentos e técnicas constantes do quadro Técnicas e Instrumentos de Investigação-Ação: Escalas, Questionários, Observação sistemática; Entrevista; Observação participante; Vídeos e Fotografias. (*ver Quadro 24 - (Coutinho et. al., 2009, p. 373) Técnicas e Instrumentos de Investigação-Ação*)

⁵⁰ Taylor, C. (1980). *Understanding in human science*. The Review of Metaphysics, n.34, p.24-38, 47-55.

Técnicas e Instrumentos de Investigação Ação

Instrumentos (Lápis e Papel) Computador ⁵¹	Estratégias (Interativas)	Meios Audio-Visuais
Testes Escala Questionários	Entrevista Observação participante Análise documental	Vídeo Fotografia Gravação áudio Diapositivos

Quadro 24 - (Coutinho et. al., 2009, p. 373) Técnicas e Instrumentos de Investigação-Ação

3.8 Desenho da Pesquisa

A pesquisa inseriu-se no programa da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com 100 horas distribuídas pelo ano letivo. A disciplina é composta por três módulos (folhas de cálculo com 33 horas; gestão de bases de dados com 34 horas e criação de páginas web com 33 horas).

A componente intergeracional desenvolveu-se com os dois módulos, de bases de dados e de páginas web, a funcionarem em simultâneo. Com o primeiro desenvolveram-se as bases de dados para se registarem as aulas, o planeamento e execução do projeto; com o segundo, o de páginas web, desenvolveram-se sites temáticos onde se apresentaram os grupos de trabalho e se estruturaram os conteúdos apresentados/propostos pelas gerações mais velhas.

A comunidade escolar, e os seus órgãos (Direção, Conselho Pedagógico e Orientação Educativa das turmas, para além de terem aprovado o projeto, envolveram-se na gestão logística do mesmo, quer na gestão de horários, concertando com a disponibilidade das instituições e das pessoas envolvidas, quer na disponibilização das salas mais adequadas para receber as pessoas das gerações mais velhas semanalmente.

A pesquisa intergeracional – “Encontro entre gerações em sala de aula” - desenvolveu-se em duas fases, primeiro com os idosos do centro de dia da Associação Unitária de Reformados Pensionistas e Idosos de Paio Pires (AURPIPP) e numa segunda fase com os seniores da Universidade Sénior do Seixal (UNISSeixal).

Pretendeu-se um formato semelhante, integrando idosos/seniores em sala de aula com grupos de alunos das turmas de 10.º ano em colaboração na disciplina de TIC, de forma regular, uma hora por semana. De uma forma regular os alunos (organizados por grupos) reuniram, interagiram com os mais velhos, na definição quer dos conteúdos ou temáticas quer

⁵¹ Adicionado ao esquema

no desenvolvimento da estrutura de trabalho, definindo tarefas para cada um dos elementos do grupo e registando essa informação.

3.9 Sujeitos/Fontes

Foram sujeitos da pesquisa as instituições envolvidas no projeto a Escola Profissional Bento de Jesus Caraça – delegação do Seixal (EPBJC) com alunos do 10.º ano de escolaridade dos cursos profissionais; a Associação de Reformados Pensionistas e Idosos de Paio Pires (AURPIPP) e a Universidade Sénior do Seixal (UNISSeixal).

3.9.1 Alunos da EPBJC

O projeto envolveu as turmas do 10.º ano do curso profissional de Técnicos de Gestão Equipamentos Informáticos (TGEI) e a turma de Técnicos de Receção (TR). Cada uma das turmas composta por vinte e oito alunos, com uma média de idades de 16,7 anos e de 16,9 anos respetivamente. A turma de TGEI tinha 25 alunos do sexo masculino e 3 do sexo feminino, inversamente a turma de TR, tinha mais alunos do sexo feminino (23) e apenas 5 do sexo masculino. (*ver quadros em baixo*)

Alunos (10TGEI e 10TR)

Género	Curso		Total
	TGEI	TR	
Masculino	25	5	30
Feminino	3	23	26
Total	28	28	56

Quadro 25 - Alunos (10TGEI e 10TR)

Média de idades (10TGEI e 10TR)

Média de Idades	TGEI	TR
	16,7	16,9

Quadro 26 - Média de Idades (10TGEI e 10TR)

Em relação ao perfil académico dos alunos, verificou-se que em ambas as turmas havia alunos que já tinham frequentado o 10.º ano, sendo 7 alunos em TGEI e 8 em TR. Um total de 15 em 56 o que corresponde a uma taxa de 27%.

Primeira inscrição no 10.º ano (10TGEI e 10TR)

Primeira Inscrição no 10º ano	Curso		Total
	TGEI	TR	
Sim	21	20	41
Não	7	8	15
Total	28	28	56

Quadro 27 - Primeira inscrição no 10.º ano (10TGEI e 10TR)

Quanto às retenções em anos anteriores, o número de alunos é maior sendo 17 em TGEI e 25 em TR. Um total de 42 em 56 o que corresponde a uma taxa de 75%.

Retenções em anos anteriores 10.º ano (10TGEI e 10TR)

Reprovações em anos anteriores	Curso		Total
	TGEI	TR	
Sim	17	25	42
Não	11	3	14
Total	28	28	56

Quadro 28 - Retenções em anos anteriores 10.º ano (10TGEI e 10TR)

3.9.2 Utentes da AURPIPP

Participaram 8 idosos da AURPIPP, com idades compreendidas entre 56 e 87 anos, um homem e sete mulheres, média de 77 anos. Na generalidade com elevado grau de dependência e com pouca mobilidade. Quanto às habilitações 2 pessoas sem habilitações escolares, 4 com o 4.º ano, 1 com o sexto ano, e uma com o 12.º ano. Importa salientar que a integração de uma senhora de 56 anos justificou-se pelo maior grau de dependência essencialmente do foro psicológico/psiquiátrico enquadrando-se no perfil de pessoas idosas com elevada dependência das pessoas entre 65 e 95 anos. Apenas uma das senhoras, em contraste com a mais nova, a senhora de 87 anos, a única que tinha o 12.º ano, apresentava um elevado grau de autonomia, quer no que diz respeito à mobilidade quer no que diz respeito ao estado de saúde. De acordo com a classificação de Serrão⁵² (Carneiro 2012) 7 das pessoas do centro de dia enquadram-se na categoria de idosos dependentes – “cuja dependência é resultante, sobretudo, de doença crónica que obriga a tratamentos médicos constantes” (Carneiro et al, 2012, p. 33). Uma das pessoas pode-se considerar sénior porque

⁵² SERRÃO, D. (2006) - Seniores: um novo estrato social. In Paula Frassinetti (Ed.) *Intervenção social. Saberes e contextos*. Porto: Escola Superior de Educação Porto, pp. 129-137 in Carneiro, R.; Chau, F.; Soares, C.; Fialho, J. et Sacadura, M. (2012). *O Envelhecimento da População: Dependência, Ativação e Qualidade*. Portugal, Lisboa: Centro de Estudos dos Povos e culturas de Expressão Portuguesa – Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Católica Portuguesa. , acedido em 2 de maio de 2013 em http://www.qren.pt/np4/np4/?newsId=1334&fileName=envelhecimento_populacao.pdf.

está desligada de atividades profissionais formais, mas mantém as capacidades de independência mantendo-se ativa.

3.9.3 Alunos da UNISSeixal

Participaram igualmente 8 seniores, com idades superiores a 55 anos.

O perfil dos alunos da UNISSeixal é composto por pessoas maioritariamente com idades superiores a 55 anos, no entanto, como a situação económica e social do país tem lançado muitas pessoas de meia idade no desemprego, tem também alunos com idades inferiores a 55 anos. Reproduz-se o gráfico com informação recebida da UNISSeixal referente ao ano letivo de 2013/14, sobre as idades dos alunos.



Gráfico 10 - Classes etárias dos alunos da UNISSeixal (2013/14)

Os alunos da UNISSeixal procuram ocupar o seu tempo valorizando-se e tem a possibilidade de se matricular em uma ou mais disciplinas, de acordo com os dados fornecidos, reproduz-se o gráfico que representa a frequência de disciplinas por aluno.

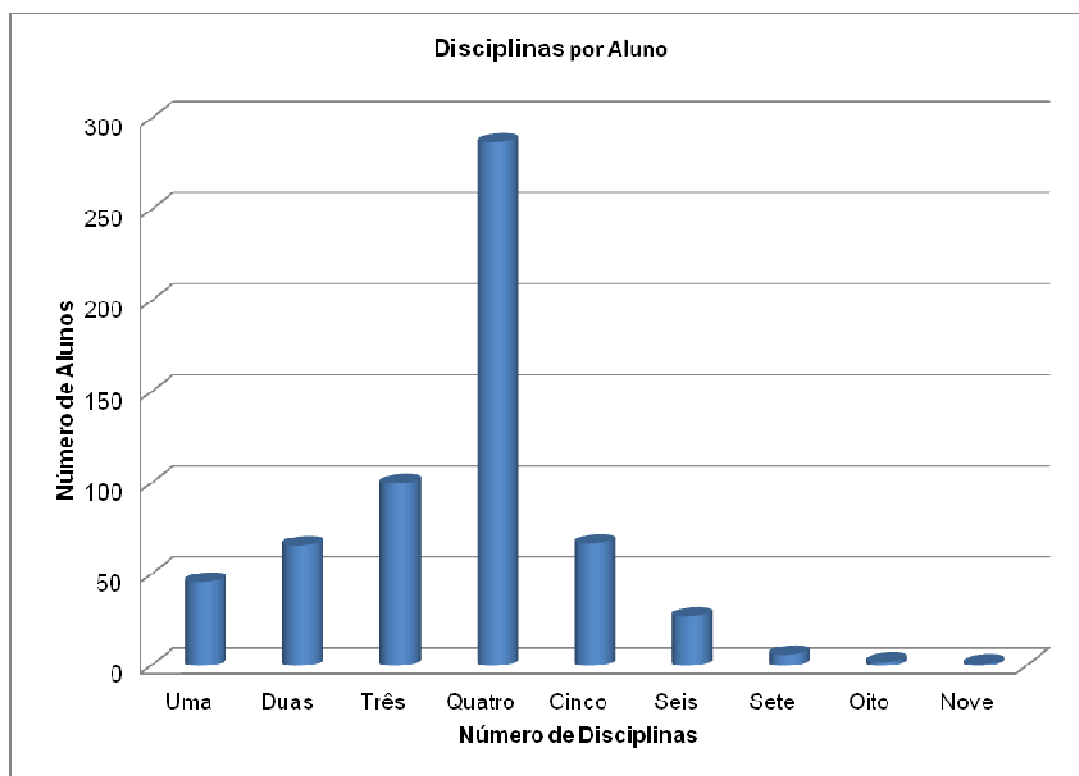


Gráfico 11 - Disciplinas por aluno (2013/14)

De acordo com a informação obtida junto da UNISSeixal, no ano letivo de 2013/14 a UNISSeixal lecionou 88 disciplinas para 602 alunos com 75 professores, constituindo 106 turmas.

UNISSEIXAL - EVOLUÇÃO				
	Alunos	Professores	Disciplinas	Turmas
2006/07	239	40	37	32
2007/08	385	59	45	64
2008/09	413	67	47	74
2009/10	484	73	73	84
1010/11	476	71	77	85
2011/12	553	77	83	99
2012/13	590	77	84	102
2013/14	602	75	88	106

Quadro 29 - Quadro de evolução da UNISSeixal (2013/14)

A diversidade de disciplinas demonstra a diversidade de áreas de trabalho que se poderá proporcionar aos alunos da Escola Profissional para o desenvolvimento curricular na Criação de páginas web.

Participaram no projeto intergeracional nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15.

Em relação ao perfil académico dos alunos, a grande maioria (433) têm habilitações iguais ou superiores ao 3.º ciclo, para um total de 602 alunos (dados do ano letivo de 2013/14, UNISSeixal)

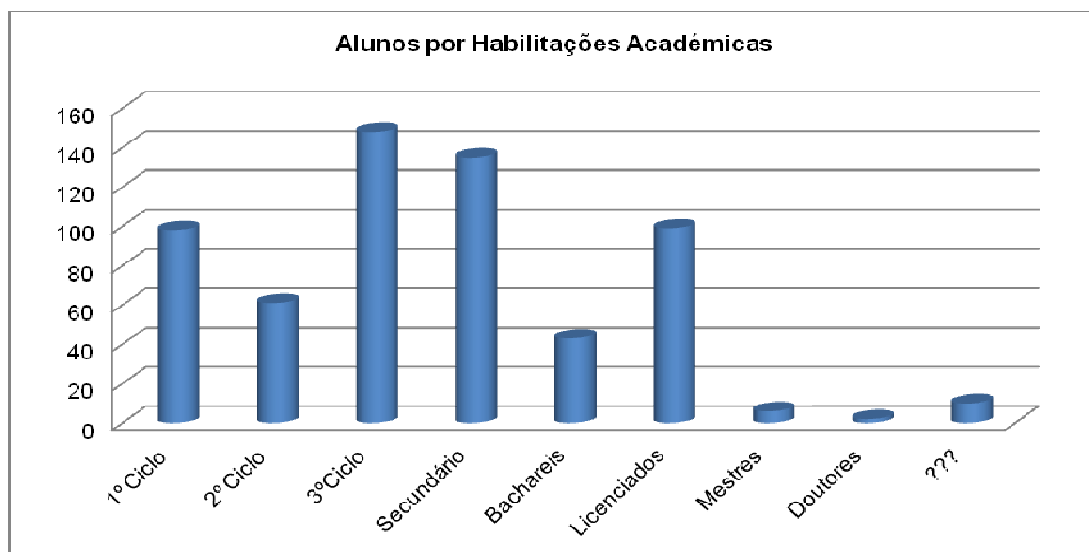


Gráfico 12 - Habilitações Académicas dos alunos da UNISSeixal (2013/14)

3.9.4 Formação de grupos

Neste capítulo apresenta-se o processo de formação de grupo e a organização das aulas para desenvolvimento da aprendizagem intergeracional.

3.9.4.1 Constituição de grupos de trabalho

Os grupos foram constituídos respeitando dentro do possível as preferências dos alunos quanto aos seus gostos ao nível de dois módulos e ao nível do contato com as pessoas mais velhas.

3.9.4.1.1 No primeiro caso (AURPIPP)

A constituição dos grupos de alunos, fez-se de acordo com as preferências dos alunos em relação aos módulos de trabalho e em relação à apetência para se relacionarem com os idosos:

- Elencaram-se as preferências dos alunos no âmbito das bases de dados, páginas web e contato com o idoso. Definiram-se os grupos com base nessas preferências, juntando numa primeira fase os alunos que preferiam as páginas web (8 a 9 alunos), os que preferiam bases de dados (8 a 9 alunos) e os que preferiam ou tem gosto com o contato com os idosos (8 a 9 alunos);

- após a recolha da informação das preferências, os alunos distribuíram-se de forma aleatória pelos grupos (1 a 8).

- da mesma forma o idoso a integrar em cada um dos grupos, foi sorteado, tendo-se feito na primeira aula conjunta o sorteio - assim que os idosos chegaram à sala tiraram um papelinho numerado de um a oito, e foram encaminhados para o respetivo grupo.

Em relação aos idosos do centro de dia, foram feitas reuniões de apresentação do projeto e procurou-se junto da direção, da assistente social e da animadora sócio cultural, que cativassem os idosos para constituírem um grupo de oito para integrarem o projeto. Combinou-se uma hora por semana de acordo com a disponibilidade de transporte do centro de dia para que se pudesse antecipadamente fixar essa hora no horário da EPBJC-Seixal.

3.9.4.1.2 No segundo caso (UNISSeixal)

A constituição dos grupos de alunos com os seniores, decorreu da composição dos grupos com os idosos mantendo-se a função de mediador para os alunos com apetência para se relacionar com os mais velhos. Manteve-se também a função de responsável web ou de base de dados, reforçando a questão da responsabilidade ser diferente de execução.

Quanto à integração dos seniores em cada um dos grupos, tivemos um dado novo, como cada um dos seniores representava uma dada turma da UNISSeixal, logo a temática de trabalho a desenvolver foi definida no âmbito da disciplina da respetiva turma da UNISSeixal, assim sendo, procurou-se adequar as preferências sobre as temáticas aos grupos de trabalho, ouvindo os alunos e negociando com estes, procurando respeitar as preferências concertando com o sénior, de cada um dos grupos, as várias possibilidades.

Os seniores integrados no projeto, foram definidos em conjunto nas reuniões com o reitor e a vice-reitora da UNISSeixal, onde se apresentou o projeto e se fez um protocolo de colaboração, no sentido de encontrar respostas para a possibilidade de desenvolvimento de projetos intergeracionais de uma forma continuada. Assim sendo os alunos da UNISSeixal integraram os grupos de alunos da EPBJC, representando turmas ou temáticas de trabalho desta universidade, oito alunos da universidade, de oito turmas diferentes, aliaram a sua experiência de vida ao trabalho que desenvolveram como alunos da UNISSeixal, partilharam assim o que lá se faz com os alunos da EPBJC.

3.9.5 Tarefas realizadas

3.9.5.1 No primeiro caso (AURPIPP)

Nas aulas conjuntas, o principal desafio foi ambos se conhecerem um pouco melhor no sentido de despoletar a partilha de experiências de vida, com essa partilha os alunos fizeram o registo e a recolha de informação para decidirem conjuntamente quais os conteúdos / tema ou temas a desenvolver no trabalho de páginas web.

O trabalho, numa primeira fase, foi desenvolvido com uma ferramenta on-line designada de wix.com, a qual possibilitou aos alunos escolherem um *template*, e a partir daí criarem as suas próprias páginas, que foram guardadas e publicadas regularmente, para que pudessem ser consultadas on-line também no centro de dia.

- os idosos partilharam a sua experiência de vida com os alunos: experiência profissional, passatempos, viagens, como era a vida a várias décadas atrás; família (...);
- os alunos registaram a informação sobre as temáticas através da experiência de vida relatada;
- os alunos pesquisaram informação, em texto, em imagens ou em vídeos;
- os alunos partilharam essa informação com os idosos, mostrando nas aulas conjuntas;
- os alunos registaram as pesquisas efetuadas na base de dados criada para o desenvolvimento do projeto;
- os alunos fizeram os sumários individuais;
- os alunos desenvolveram a maior parte do trabalho nas aulas em que os idosos não estavam presentes, o trabalho de criação de páginas e organização de conteúdos;
- a cada aula com os idosos, mostraram o trabalho desenvolvido, decorrente da integração das pesquisas efetuadas, e planearam o que se iriam desenvolver na(s) aulas a seguir.

3.9.5.2 No segundo caso (UNISSeixal)

Os moldes da pesquisa tiveram por base o pressuposto de que os seniores da UNISSeixal estariam disponíveis para integrar grupos de trabalho da turma do 10.º ano, funcionaria um sénior por cada um dos grupos de três alunos.

Os seniores trabalharam as temáticas que serviram de base aos conteúdos de páginas web e de bases de dados. Desta forma houve um sénior por cada grupo de alunos.

Nas aulas conjuntas, realizadas na EPBJC, o principal desafio consistiu em ambos se conhecerem um pouco no sentido de despoletarem a partilha de experiências, e com essas experiências os alunos puderam fazer o registo e a recolha de informação para decidirem em conjunto quais os conteúdos / tema ou temas que desenvolveram no trabalho de páginas web, tiveram como primeiro foco as aulas que os seniores frequentaram na UNISSeixal.

O trabalho foi desenvolvido com uma ferramenta on-line designada de wix.com, a qual possibilitou aos alunos escolherem um *template*, e a partir daí criaram as suas próprias páginas, guardaram e publicaram regularmente, para que pudessem ser consultadas on-line também pelos seniores.

Foram também desenvolvidas páginas em HTML, para cumprimento do programa curricular, sobretudo nas aulas em que não tiveram a presença dos seniores.

- os seniores partilharam as experiências com os alunos: experiências no âmbito das aulas da UNISSeixal juntamente com a sua experiência profissional, passatempos, viagens, perspetiva de vida, motivação;

- os alunos registaram as temáticas;

- os alunos pesquisaram informação, em texto, em imagens ou em vídeos;

- os alunos partilharam essa informação com os seniores, mostraram nas aulas conjuntas;

- os alunos registaram as pesquisas efetuadas na base de dados criada para o desenvolvimento do projeto;

- os alunos fizeram os sumários individuais;

- os alunos desenvolveram a maior parte do trabalho nas aulas em que os seniores não estiveram presentes, o trabalho de criação de páginas web, organização e estrutura dos conteúdos;

- a cada aula com os seniores, fez-se o balanço e definiu-se a estratégia a desenvolver a seguir, mostrando o trabalho desenvolvido e planeando o que iriam desenvolver na(s) aulas a seguir.

3.10 Instrumentos / processo de formação

Neste capítulo apresentam-se os instrumentos utilizados bem como o produto da organização das aulas para desenvolvimento da aprendizagem intergeracional.

3.10.1 Questionário - Desenvolvimento das competências sociais

Em relação à melhoria das habilidades ou competências sociais, e de acordo com Goldstein et al (1989 in Lopes et Silva, 2013, 48) avalia-se a utilização das competências sociais através da aplicação de questionário com os seguintes pontos: prestar atenção; formular uma pergunta; agradecer; apresentar-se; dizer amabilidades; pedir ajuda; participar; conhecer os próprios sentimentos; expressar os sentimentos; compreender os sentimentos dos outros; auto-compensar-se; pedir licença; repartir algo; ajudar os outros; negociar; empregar o auto-controlo; defender os próprios direitos; não entrar em brigas ou disputas; responder ao insucesso; enfrentar as pressões do grupo; tomar iniciativas; resolver problemas de acordo com a sua importância.

Estas competências selecionadas por Lopes et Silva (2013), fazem parte de um conjunto de 50 competências agrupadas em 6 grupos sobre aprendizagem estruturada: “Grupo I – primeiras competências sociais; Grupo II – Competências sociais avançadas; Grupo III – Competências relacionadas com os sentimentos; Grupo IV – competências alternativas à agressão; Grupo V – Competências para fazer frente ao stress; Grupo VI – Competências de planificação.” (Goldstein et. al, 1989, p. 66-67). Será aplicado o questionário antes e depois da participação em cada experiência de aprendizagem intergeracional. Para procurar perceber se se regista alguma evolução global no conjunto dos alunos da turma no âmbito das competências mencionadas.

Foram aplicadas 22 questões, recorrendo à escala de Likert de 1 a 5 (1 – Nunca; 2 – muito poucas vezes; 3 - algumas vezes; 4 - frequentemente; 5 – sempre) selecionadas e traduzidas por Lopes et Silva (2013, p. 48) de Goldstein et. al. (1998, p. 59-65) (*Ver anexo 1*)

3.10.2 Questionários de dados pessoais (idosos / seniores)

Para se conhecer as pessoas que participam nas experiências de aprendizagem intergeracional, utilizamos o questionário “Estudo sobre a relação entre o bem estar subjetivo e a participação em atividades intergeracionais” constituído por quatro partes: questionário sociodemográfico, escala de avaliação da saúde subjectiva, escala de satisfação com a vida (SWLS), escala de afeto positivo e de afeto negativo – PANAS e o questionário Dellmann-Jenkins adaptado por Nunes (2009),

“O bem-estar subjetivo representa a avaliação que as pessoas fazem da sua própria vida, quer em termos de satisfação com a mesma (aspeto cognitivo), quer em termos das suas relações emocionais positivas e negativas (aspeto afetivo)” (Nunes, 2009, p. 25).

O bem-estar subjetivo, é medido através da Escala de Satisfação com a Vida (*Satisfactions with Life Scale – SWLS*) de Diener e colaboradores⁵³ (Nunes, 2009) e pela escala de Afeto Positivo e Negativo (*Positive and Negative Affect Schedule – PANAS*) de Watson, Clarck e Tellegen⁵⁴ (Nunes, 2009)

Este questionário tem por principal objetivo ficar a conhecer as pessoas que participam no projeto de aprendizagem intergeracional, e é aplicado tanto às pessoas seniores da UNISSeixal como às pessoas idosas da AURPIPP.

O grau de bem-estar subjetivo e em especial o grau de satisfação com a vida, pode, no entanto, ser comparado com o estágio de desenvolvimento definido por Erikson, quer sobre a perspetiva de generatividade (adulto de meia idade) quer sobre a perspetiva de Maturidade / integridade na terceira idade, no sentido de aferir a capacidade para a pessoa da geração mais velha poder ficar responsável pela temática a desenvolver com os alunos. Interagindo com a geração mais nova, quer na perspetiva de poder constituir uma referência para o adolescente, quer na perspetiva de poder transmitir alguns conhecimentos da sua vida com a interação realizada no desenvolvimento de trabalhos em grupo. (*Ver anexo 2*)

3.10.3 Questionário - Benefícios dos programas intergeracionais para os jovens

Recorremos a um outro questionário para colher informações sobre os benefícios dos projetos intergeracionais para os alunos. O questionário foi elaborado com base em Hernandis (2009). Procurou-se adaptar o questionário consoante o grupo de pessoas que estava a desenvolver o projeto com os alunos da EPBJC, utilizando o termo idoso quando se tratava da AURPIPP e utilizando o termo sénior quando as pessoas envolvidas eram da UNISSeixal. O questionário recorre a uma escala de Likert de cinco pontos, que varia de 1 - pouco ou nada a 5 – Bastante (*Ver anexo 3*)

3.10.4 Questionário - Benefícios para os mais velhos (idosos/seniores)

Em relação às questões sobre os benefícios dos projetos intergeracionais para os idosos ou para os seniores, foram formuladas com base em Hernandis (2009), e aplicadas a

⁵³ Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). *The Satisfaction with Life Scale*. Journal of Personality Assessment, 49, 71-75. Acedido em <http://fetzer.org/sites/default/files/images/stories/pdf/selfmeasures/SATISFACTION-SatisfactionWithLife.pdf>

⁵⁴ Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). *Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales*. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 1063-1070.

ambos os grupos, quer da UNISseixal quer da AURPIPP, O questionário recorre a uma escala de Likert de cinco pontos, que varia de 1 - pouco ou nada a 5 – Bastante (*Ver anexo 4*)

3.10.5 Questionário – Balanço trimestral

Questionário a aplicar a todos os intervenientes após cada trimestre em cada uma das experiências de aprendizagem intergeracional e com cada um dos grupos: alunos/seniores – UNISseixal e alunos/idosos – AURPIPP (Hernandis, 2009) (*Ver anexo 5*)

3.10.6 Questionário – Balanço final

Questionário a aplicar a todos os intervenientes após cada uma das experiências de aprendizagem intergeracional e com cada um dos grupos: alunos/seniores – UNISseixal e alunos/idosos – AURPIPP (Pinto, 2009, p.22) (*Ver anexo 6*)

3.10.7 Questionário – Envolvimento escolar

Tendo em conta, o perfil dos alunos e o enquadramento que esse perfil deve ter na análise de resultados, recorreremos ao estudo recente de Veiga et al. (2013), que adaptaram para Portugal, ‘*Students’ Engagement in School International Scale (SEIS)*’ - escala internacional de envolvimento dos alunos na escola, que trabalha três dimensões, cognitiva, afetiva e comportamental, e, de acordo com o estudo apresentava boas qualidades psicométricas. Foram exploradas por Veiga et al. (2013) aprofundando a sua multidimensionalidade e procurando uma quarta dimensão, a dimensão agenciamento.

O primeiro questionário é composto por 36 questões, distribuídas pelas 3 dimensões, contém 6 questões formuladas pela negativa e recorre a uma escala de Likert de 1 a 6. (*Ver anexo 7*)

O segundo questionário, reformulado por Veiga, é composto por 20 questões, distribuídas pelas 4 dimensões, contém 6 questões formuladas pela negativa recorrendo igualmente a uma escala de Likert de 1 a 6. (*Ver anexo 8*)

Para uma maior perceção sobre o envolvimento, dos alunos da EPBJC, na escola, aplicaram-se as duas escalas, verificando/confirmando a proximidade dos dados obtidos.

3.10.8 Guião de entrevista

No 2.º ano, em 2014/15, durante dois trimestres, dando continuidade à experiência, na perspetiva de aprendizagem intergeracional continuada, procedeu-se à repetição da experiência com um grupo de seniores da UNISseixal e com a turma de 10.º GEI (Gestão de

Equipamentos Informáticos). Neste ano, para além da aplicação dos questionários acima referidos, no final do ano letivo, entrevistaram-se os seniores, com o objetivo de validar os dados recolhidos nos questionários e ainda de explorar novas vertentes de desenvolvimento da aprendizagem intergeracional.

Os Destinatários da entrevista são as pessoas da UNISSeixal, da intervenção de 2013/14 (os que participaram nos dois anos letivos) e 2014/15.

Com o objetivo de validar os questionários aplicados durante as práticas de aprendizagem intergeracional, é desenvolvido, complementarmente, o presente Guião de entrevista, que se baseou no livro “Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação” (Rodrigues, 2002) e é complementado com informação do programa 2020 da comissão europeia.

Blocos do Guião de Entrevista

Bloco	Objetivos	Tópicos
A Legitimação da Entrevista	Informar acerca do objetivo da entrevista e do contexto em que ela surge	Objetivos da entrevista e do trabalho de investigação
		Posição, estatuto e papel do investigador
		Utilização dos resultados
	Valorizar o contributo do entrevistado	Importância da participação do entrevistado para a construção do conhecimento na área da aprendizagem intergeracional
Bloco A - Legitimação da Entrevista	Garantir a confidencialidade e o anonimato	Registo
	Agradecer a participação no estudo	
Bloco B - Processo de formação	Conhecer o modo como os sujeitos avaliam o processo de formação.	Dimensões e critérios
	O Referencial de avaliação da formação que utilizam E o modo como eventualmente tenham evoluído a esse respeito	Aspetos positivos E negativos Problemas e dificuldades Obstáculos e limitações Erros e lacunas Expectativas Sugestões Preferências concepções e formação – objetivos Evolução / mudança

Bloco C – O valor da formação	Conhecer o modo como os sujeitos avaliam a pertinência e funcionalidade da formação e qual o referencial de avaliação da formação que utilizam.	Relação com o contexto Necessidades Problemas Objetivos Utilidade Competências Atividades tarefas e Funções.
Bloco D – Resultados da formação	Analisar o balanço que os alunos da EPBJC fazem do processo de formação intergeracional.	Positivos: Responsabilidade do grupo Relacionamento entre gerações - Maior respeito pelas pessoas mais velhas e maior responsabilidade Novos conhecimentos - Aprendizagem do passado Amizade Negativos: Desentendimento do grupo Falta de concentração dos alunos Participação individual diferenciada Organização Falta de ligação com os seniores. Autonomia dos grupos nas aulas em que o sénior não estava. Base de dados Sugestões: Mais atividades Atividades para uma maior ligação entre todos Desenvolver outros temas
Bloco E – Avaliação Global da formação	Conhecer a avaliação global que os sujeitos fazem da formação e o que a determina, ou o modo como ponderam os aspectos positivos e negativos e as diferentes dimensões do referencial de avaliação da formação	Apreciação geral (global) O que prevalece O que predomina
Bloco F – Desenvolvimento do projeto intergeracional	Avaliação de hipóteses de desenvolvimento do projeto intergeracional, tendo por base o comunicado da comissão 2020 (2010) e o programa (PO Capital Humano, 2013), os quais têm por base as necessidades e desafios que se colocam ao desenvolvimento quer em Portugal quer na União Europeia e as respetivas prioridades de investimento definidas para Portugal.	
Bloco F-1 Sucesso Escolar	Delinear estratégias de desenvolvimento do projeto intergeracional. Tendo em conta os objetivos apontados pela comissão Europeia para a estratégia 2020 e o Programa Operacional Capital Humano POCH (2013), de Portugal no seu “Eixo 1: Promoção do sucesso educativo, do combate ao abandono escolar e reforço da qualificação dos jovens para a empregabilidade” (POCH, 2013, p. 13).	Sucesso escolar

Bloco F-2 Empregabilidade / qualificações ao longo da vida	A comissão apresentou sete iniciativas em relação às prioridades do crescimento estabelecidas, dessas medidas destacam-se as medidas 6 e 7: Medida 6 da Comissão - “‘Agenda para novas qualificações e novos empregos’ para modernizar os mercados de trabalho e capacitar as pessoas desenvolvendo as suas qualificações ao longo da vida, com vista a aumentar a participação no mercado de trabalho e a estabelecer uma melhor correspondência entre a oferta e a procura de mão-de-obra, nomeadamente através de uma maior mobilidade dos trabalhadores.”(Comissão Europeia, 2010, p.6)	
Bloco F - 3 Inovação – escalável / disseminar	“A inovação social visa a conceção e a aplicação de soluções (produtos, serviços, estratégias e modelos de governação) novas, ou mais eficazes, para necessidades sociais, correspondendo a uma mudança que se inscreve num processo que vai do diagnóstico, à experimentação e desenho de novas soluções” (POCH, 2013, p. 83-84)	
Bloco F-4 Novas formas de participação / Exclusão social	Encontrar novas formas de participação no projeto intergeracional.	Sucesso escolar Novas formas de participação
G – Validação da entrevista	Recolher informação não prevista, ou não solicitada anteriormente, e que se afigure importante para o entrevistado. Averiguar acerca das suas reacções à situação de entrevista. Recolher as sugestões do entrevistado acerca dos aspectos a incluir na entrevista. Avaliar a exaustividade da planificação (do guião) e da realização da entrevista. Concluir entrevista	Aspetos importantes não abordados a referir Reações (à entrevista, ao tipo de trabalho e ao entrevistador) Sugestões

Quadro 30 – Blocos do Guião de Entrevista
(Ver anexo 9 – Guião de entrevista)

3.11 Intervenção/Processo

Os alunos para além das aulas com os seniores e com os idosos, têm aulas sem estes, onde desenvolvem os trabalhos e aprendem novos conteúdos curriculares. O desenvolvimento de trabalhos é feito a partir do planeado nas sessões conjuntas.

Exemplo da sumariação das aulas, do módulo 2 - Gestão de Base de Dados e do módulo 3 - Criação de Páginas Web, os quais são ajustados, atendendo à definição dos horários semanais, número de horas por semana, em que uma ou duas de 3 ou 4 horas se desenvolvem em conjunto. O módulo de Gestão de Base de Dados tem 34 horas, e o de Criação de Páginas Web tem 33. Porque a carga horária semanal varia entre 2 e 4 horas semana, as aulas conjuntas variam entre 1/4 e metade das horas a lecionar, o que significa que os alunos estão com os seniores ou com os idosos entre 20 e 30 horas de aulas.

Exemplo de Sumários do módulo 2 (Gestão de Base de Dados)

Turma	Disciplina	Lição	Módulo	Descrição
	TIC	1/34	BD	Início do módulo - projeto intergeracional
	TIC	2/34	BD	Definição de grupos de trabalho. Aplicação de questionário sobre competências sociais.
	TIC	4/34	BD	1.ª sessão com os idosos/seniores: Projeto intergeracional. Preparação da sessão de apresentação dos idosos. Análise das competências sociais - responsabilidades individuais no grupo. Funções: Apresentar site, apresentar base de dados e apresentar individualmente, registar aspetos da experiência de vida do idoso - Preparar/definir trabalho a desenvolver na próxima aula.
	TIC	5/34	BD	Preparação de base de dados com tabelas para registos dos sumários/atividades desenvolvidas e planeadas pelo grupo.
	TIC	6/34	BD	Registo de informação na base de dados; pesquisas de enquadramento da informação recolhida sobre os idosos/seniores.
	TIC	7/34	BD	Criação de tabela sumários, Chaves primárias nos campos número. Relações entre tabelas de alunos e responsabilidades
	TIC	8/34	BD	Ponto da situação do projeto intergeracional. Registos na base de dados. Correção das relações entre tabelas. Recolha de trabalhos para avaliação.
	TIC	9/34	BD	Correção da estrutura de dados, entreajuda entre grupos de trabalho. Registos de informação do projeto.
	TIC	10/34	BD	Preparação da apresentação do projeto. Verificação da base de dados: Tabelas; relações; registos e formulários. Preenchimento de questionário sobre a apresentação e sobre o processo de registo na base de dados, por dias de aula.
	TIC	11/34	BD	Registo de dados na base de dados, registo da informação recolhida durante as sessões com os idosos/seniores.
	TIC	12/34	BD	Avaliação qualitativa/formativa das bases de dados do projeto intergeracional. Entrega/discussão da apreciação a todos os alunos e reflexão por grupo de trabalho. Responsáveis por bases de dados auxiliam outros grupos de trabalho.
	TIC	13/34	BD	Preparação da apresentação intermédia, a realizar com os 'colegas' do centro de dia e da UNISSeixal.
	TIC	14/34	BD	9.ª - Sessão com os idosos/seniores: Apresentação/avaliação intermédia (conjunta) dos trabalhos realizados com os idosos do centro de dia da AURPIPP ou com os seniores da UNISSeixal.
	TIC	15/34	BD	Balanço do projeto intergeracional - preenchimento de questionários.
	TIC	16/34	BD	Planificação de novo ciclo de trabalhos; aprofundamento de conhecimentos de bases de dados: construção de formulários; consultas melhoria na apresentação dos registos com menus interativos. Desenvolvimento de novas temáticas conjuntas.

Quadro 31 - Exemplo de sumários do módulo 2 (BD)

Em relação às aulas do módulo de páginas web, serão desenvolvidas de forma intercalada com as de bases de dados. Apresenta-se de seguida o esboço do planeamento dos sumários do módulo de páginas web.

Exemplo de Sumários do módulo 3 (Criação de Páginas Web)

Turma	Disciplina	Lição	Módulo	Descrição
	TIC	1/33	web	Início do módulo. Introdução ao wix.com. Criação de página de apresentação do grupo de trabalho - Projeto intergeracional.
	TIC	2/33	web	Projeto intergeracional. Preparação da sessão de apresentação dos idosos. Análise das competências sociais - responsabilidades individuais no grupo. Funções: Apresentar site, apresentar base de dados e apresentar individualmente, registar aspetos da experiência de vida do idoso/sénior - Preparar/definir trabalho a desenvolver na próxima aula.
	TIC	3/33	web	2.ª sessão com a presença do idosos. Continuação do projeto intergeracional: Criação da Apresentação da página web do grupo, colocação de fotos dos idosos/seniores.
	TIC	4/33	web	3.ª sessão com os idosos; preparação de página de apresentação dos idosos e do grupo. Inserção de fotos e descrição do grupo/projeto. Começam a surgir as primeiras propostas de trabalho a desenvolver com o idoso/sénior.
	TIC	5/33	web	4.ª sessão com os idosos/seniores: Desenvolvimento de temática de trabalho, visualização de imagens e vídeos sobre a experiência de vida dos idosos/seniores. Organização de informação de acordo com a característica dos idosos/seniores: Tema desenvolvido de acordo com a experiência de vida; tema estimulado de acordo com algumas pistas dadas pelo idoso/senior; Tema estimulado pelos alunos para perceber a melhor reação dos idosos e assim desenvolver trabalho temático. Visualização de locais de origem através do google.
	TIC	6/33	web	5.ª Sessão com os idosos, colocação de imagens e vídeos em páginas do wix.? Desenvolvimento dos sites com os temas dos grupos. Pesquisa e apresentação de vídeos aos idosos/seniores, para possível desenvolvimento de trabalhos.
	TIC	7/33	web	6.ª sessão com idosos - Projeto intergeracional - Apresentação da síntese sobre o desenvolvimento do projeto. Agendamento de avaliação/apresentação do projeto.
	TIC	8/33	web	Visualização dos sites desenvolvidos - revisão de textos e orientação sobre a estrutura a desenvolver. Revisão sobre o conceito de responsabilidades
	TIC	9/33	web	7.ª sessão com os idosos - Preparação da Apresentação do projeto. Verificação do trabalho desenvolvido; apresentação do grupo; apresentação do projeto e desenvolvimento temático. Preenchimento de questionário sobre a apresentação e sobre o desenvolvimento de trabalho.
	TIC	10/33	web	8.ª Sessão com os idosos/seniores correção/revisão dos textos do site.
	TIC	11/33	web	web-Preparação da apresentação, a realizar com os 'colegas' do centro de dia/UNISseixal nas próximas aulas
	TIC	12/33	web	Preparação das apresentações a realizar com os utentes do centro de dia AURPIPP: sequência da apresentação dos grupos com base em apresentação de powerpoint, teste das hiperligações e funcionamento do vídeo.
	TIC	13/33	web	10.ª Apresentação/avaliação intermédia (conjunta) dos trabalhos realizados com os idosos do centro de dia da AURPIPP ou com os seniores da UNISseixal.
	TIC	14/33	web	Balanço do projeto intergeracional - preenchimento de questionários.
	TIC	15/33	web	Planificação do novo ciclo de trabalhos: aprofundamento da paginação web com HTML e desenvolvimento de novos conteúdos.

Quadro 32 - Exemplo de Sumários do módulo 3 (Web)

3.11.1 Dinâmica nos grupos

Durante a realização do projeto, acompanha-se o desenvolvimento de trabalhos em cada um dos grupos, debatendo com os alunos a melhor forma de dar continuidade a cada um dos trabalhos, quer da base de dados quer do site. Analisa-se o tema em desenvolvimento e o grau de aprofundamento do mesmo, estruturando cada um dos sites com menus e sub-menus.

Observa-se regularmente as interações em cada um dos grupos, o acompanhamento dos idosos da carrinha à sala de aula e vice-versa e dos seniores até à saída da escola e à sua entrada, a atenção dentro da sala de aula. E guardam-se os registos efetuados sobre os temas de trabalho a desenvolver. Com respeito às dificuldades na definição do tema, far-se-ão os ajustes em relação ao trabalho a desenvolver, criando a possibilidade de não ser apenas um tema, mas a apresentação de várias abordagens sobre uma ou várias temáticas: por exemplo a partir do registo fotográfico de cada uma das sessões com os idosos/seniores publicar no site as fotos e os produtos trazidos pelos idosos (peças de croché, fotografias dos próprios, fotografias e postais de viagens, ou outras curiosidades que estes possam trazer fruto das suas vivências).

Registar fotograficamente as várias sessões e momentos de trabalho em cada um dos grupos e filmar as apresentações.

3.11.2 Produto

No final dos 2.º e 3.º período agendam-se e realizam-se as apresentações de trabalhos. Em relação às bases de dados desenvolvem as seguintes aprendizagens: criação de tabelas (atas, reuniões, alunos, responsabilidades/funções, sumários), relações entre tabelas; criação de formulários; registo de dados.

Em relação às páginas web, os alunos aprendem a realizar e a publicar sites com o wix.com. Os oito grupos, no módulo de páginas web, para além de criarem páginas web preparam a apresentação individual e de cada um dos grupos, criam uma pequena biografia dos idosos em cada um dos sites, desenvolvendo vários temas

3.12 Calendarização

3.12.1 No primeiro caso (AURPIPP)

A pesquisa/investigação terá lugar no 2.º trimestre do ano letivo de 2013/2014, decorrerá até ao final do ano letivo.

Os idosos participarão no projeto deslocando-se à escola uma hora por semana, frequentando a sala de aula, integrando o respetivo grupo de trabalho durante uma parte do trimestre.

Os idosos participarão no projeto assistindo às apresentações de trabalhos.

Durante o 3.º trimestre os idosos participarão no projeto em uma outra turma.

3.12.2 No segundo caso (UNISSeixal)

O grupo da UNISSeixal integrará uma turma de 10.º ano no 3.º trimestre do ano letivo de 2013/14 e participará regularmente com os alunos uma hora por semana.

Os seniores participarão no projeto deslocando-se à escola uma hora por semana, frequentando a sala de aula, integrando o respetivo grupo de trabalho.

Integrarão uma turma, uma hora por semana durante o 2.º e 3.º trimestres de 2014/15.

3.13 Procedimentos

A partir dos módulos de formação onde se possam integrar a experiência de vida dos mais velhos em conjunto com os mais novos, desenvolvem-se trabalhos com o apoio da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) de páginas web, integrando: apresentações multimédia, vídeos, imagens e textos. Pretende-se um enriquecimento e partilha de parte a parte para valorizar a riqueza e diversificada experiência de vida dos mais velhos e dos seus conhecimentos acumulados.

Os idosos/seniores envolvidos diretamente no projeto, deslocam-se com regularidade à escola para integrar a turma dos alunos em grupos de trabalho para desenvolver e acompanhar o trabalho do grupo.

São levados em consideração os vários fatores de sucesso, dos projetos intergeracionais, de acordo com Springate et. al (2008):

Sustentabilidade – o projeto enquadra-se no âmbito do funcionamento das duas instituições, utilizando os recursos de cada uma, sendo que a AURIPP disponibiliza-se para deslocar os idosos às instalações da EPBJC. Os seniores da UNISSeixal voluntariam-se e deslocam-se pelos próprios meios.

Colaboradores – há empenho por parte das duas instituições, da direção de ambas e dos técnicos – assistente social, técnica de animação sócio-cultural e professores. Durante o tempo de aulas e em cada uma das instituições monitorizando (observando) os participantes alunos e utentes, quer com a aplicação de questionários quer com o acompanhamento pessoal

(Observação participante). Para garantir a estabilidade, mantém-se os horários durante os períodos de desenvolvimento do projeto.

Atividades – planeadas entre os grupos de participantes e ajustadas durante o período de acordo com as características de cada um dos grupos.

Participantes – Preparação antecipada, com reuniões no centro de dia da AURPIPP e na UNISSeixal, procurando-se envolver os idosos e os seniores na EPBJC com os alunos sensibilizando para as diferenças intergeracionais.

Organização – Atividades planeadas com os grupos de alunos, os quais integram cada um dos idosos nos seus grupos de trabalho, calendarização de uma hora semanal com o Centro de dia, com o transporte assegurado pelos próprios. Quanto à colaboração da UNISSeixal, os alunos deslocam-se em transportes próprios.

Parceria – parceria estabelecida entre as três instituições procurando gerar sinergias.

Para o presente projeto intergeracional, consideram-se ainda os determinantes do envelhecimento ativo (OMS, 2005, p. 19), procurando, com as condições existentes em cada uma das instituições, contornar as necessidades económicas, e com os recursos existentes juntar as duas gerações num ambiente físico e social diferente do habitual, por forma a influenciar os determinantes pessoais e de comportamento de cada um.

Pedem-se autorizações aos encarregados de educação dos alunos para que se pudesse fotografar e filmar as aulas do projeto intergeracional, bem como aos utentes do centro de dia e aos seniores da UNISSeixal.

Aplicam-se vários questionários durante o projeto, quer no início, quer a meio quer no fim.

O questionário “Avaliação das competências sociais” aplica-se em vários momentos do projeto: No momento inicial, para avaliar a utilização que cada aluno faz das diversas competências sociais. Aplicam-se os questionários sobre o “envolvimento escolar”.

A meio do projeto, no final do 2.^a trimestre para avaliar a utilização que cada aluno faz das competências sociais durante a fase inicial da implementação do projeto.

No final do projeto, para avaliar os resultados, no âmbito das competências sociais com a execução do projeto.

Questionário “Estudo sobre a relação entre o bem-estar subjetivo e a participação em atividades intergeracionais” aplica-se aos seniores, no início e no fim de cada um dos trimestres.

Questionário “Escala de satisfação com a vida”, aplica-se aos idosos no início e no fim de cada um dos trimestres.

Questionário “Balanço do Projeto intergeracional” para os seniores aplica-se no final de cada um dos trimestres

Questionário “Balanço do projeto intergeracional” para os alunos aplica-se no final de cada um dos trimestres.

Fotografam-se as aulas em que os seniores estão em conjunto com os alunos.

Filmam-se os momentos de avaliação/apresentação no final dos 2.º e 3.º trimestres.

4. Análise de dados / Resultados

4.1 2013/14 – 1.^a experiência (10.º TIG/AURPIPP)

O projeto intergeracional, iniciou-se com a experiência com a turma do 10.º de Técnicos de Informática de Gestão (10.º TIG) e o centro de dia da Associação Unitária de Reformados Pensionistas e Idosos de Paio Pires (AURPIPP).

4.1.1 Caracterização dos grupos

A turma, inicialmente composta por 26 alunos (6 alunas e 20 alunos), organizados da seguinte forma (*ver Quadro 33 - Grupos de alunos 10.º TIG (1.^a Experiência)*) para a participação no Projeto Intergeracional, como um dos alunos, estava em processo de anulação da matrícula, na realidade só já participaram 25 (6 alunas e 19 alunos):

Grupos para projeto intergeracional		
Nome	Grupos	Funções/responsabilidades
I. S.	1	Mediador - moderador
B. N.	1	Responsável BD
B. S.	1	Responsável Web
R. F.	1	
J. S.	2	Mediador - moderador
F. S.	2	Responsável BD
M. G.	2	Responsável Web
M. P.	3	Mediador - moderador
A. M.	3	Responsável BD
G. N.	3	Responsável BD
S. F.	3	Responsável Web
N. V.	4	Mediador - moderador
R. V.	4	Responsável BD
S. C.	4	Responsável Web
R. S.	5	Mediador - moderador
R. P.	5	Responsável BD
D. S.	5	Responsável Web
S. G.	6	Mediador - moderador
S. G.	6	Responsável BD
L. L.	6	Responsável Web
S. T.	7	Mediador – moderador
Â. C.	7	Responsável BD
R. R.	7	Responsável Web
J. V.	8	Mediador – moderador
R. M.	8	Responsável BD
R. M.	8	Responsável Web

Quadro 33 - Grupos de alunos 10.º TIG (1.^a Experiência)

O grupo dos idosos do centro de dia, ficou composto por 7 mulheres e um homem com uma média de idades de 77 anos.

É a seguinte a caracterização do grupo de idosos:

Caracterização dos idosos (AURPIPP)

Grupo	1	2	3	4	5	6	7	8
nome	Rosa Casaca	Isilda Nunes	Jacinto	Perpétua Maria	Maria Isabel Fernandes	Felicidade Pereira	Delfina	Maria Adília Geraldo dos Reis
idade	72	87	67	84	83	78	87	56
sexo	F	F	M	F	F	F	F	F
situação conjugal	Viúva	Viúva	Viúvo	Casada	Viúva	Viúva	Viúva	Divorciada
habilitações	0	12	4	4	4	0	4	6
profissão	Matadouro de Frangos	Secretária da força aérea	Servente	Costureira	Cozinheiro	Empregada doméstica	Fábrica de cortiça	Publicidade
Local de residência	urbana	urbana	urbana	rural	urbano	urbana	urbana	urbana
filhos	1	0	0	2	2	2	<u>0</u>	0
netos/bisnetos	2	0	0	1	3	3	<u>0</u>	0
contato com netos/bisnetos	Muito	nenhum	nenhum	Muito	Muito	Muito	<u>nenhum</u>	nenhum
Saúde	Péssima	Boa	Boa	Boa	Razoável	Péssima	<u>Má</u>	Razoável

Quadro 34 - Caracterização dos idosos (AURPIPP)

Com relação à idade, temos uma média global de 77 anos, no entanto se não considerarmos a senhora de 56 anos, porque se enquadra no perfil dos idosos dependentes (Serrão, 2010), a média de idades era de 80 anos:

Idade dos Idosos (AURPIPP)

8 idosos	
Idade	
77	Média
87	Máximo
56	Mínimo
80	Média, excepto pessoa de 56 anos

Quadro 35 - Idade dos Idosos AURPIPP (1.ª experiência)

Os temas que se desenvolveram na primeira experiência, 10.ºTIG/AURPIPP, foram:

Temas desenvolvidos com o 10.º TIG/AURPIPP (1.ª experiência)

8 grupos 25 alunos – 6 (F) 19 (M) 8 idosos – 7 (F) e 1 (M) – 77 a.
Biografia; violência; batizado
Maquilhagem
Crochét
Minas de São domingos – Corte de Pinto
Experiências de vida várias
Rolhas – cortiça
Viagens
Rendas; Temáticas

Quadro 36 - Temas desenvolvidos com o 10.º TIG/AURPIPP (1.ª experiência)

Os grupos ficaram assim constituídos para apresentação dos trabalhos no dia 31 de março de 2014:

Grupos - Apresentação de trabalhos 10.º TIG/AURPIPP (1.ª experiência)

Grupo	Nome	Site
1	BS	http://bruno00nunes.wix.com/3-idade- 
	BN	
	IN	
	RC	
2	FS	http://miguel Silvagomes.wix.com/taylor-gang 
	JS	
	MG	
	IN	

3	AM	http://informatic50.wix.com/workgeneration 
	GN	
	MP	
	SF	
	J	
4	NV	http://sergiocarvalho-97.wix.com/projintergeracional 
	RV	
	SC	
	PM	
5	DS	http://fleurcrochet.wix.com/fleurcrochet 
	RS	
	RP	
	MF	

6	LL	http://leojjj50.wix.com/grupo-ssl 
	SG	
	SG	
	FP	
7	AC	http://naturalyywogl.wix.com/tig626 
	RR	
	ST	
	DS	
8	JV	http://geracao626.wix.com/geracao-em-geracao 
	RM	
	RM	
	MA	

Quadro 37 - Grupos - Apresentação de trabalhos 10.º TIG/AURPIPP (1.ª experiência)

No final desta experiência o número de alunos da turma alterou-se, houve uma desistência durante o período, ficando assim com 25 alunos no momento da apresentação

4.1.2 Resultados dos questionários – 10.º TIG

Os resultados mostram a evolução das competências sociais entre o início e o fim da experiência. Organizou-se a informação sobre a forma de tabela, com os seguintes dados: média e desvio padrão das respostas por cada questão; média e desvio padrão global, análise dos dois períodos e evolução – diferença do início para o fim:

- Média de respostas por questão – soma das respostas a dividir por número de alunos que responderam no início e no fim da experiência;

- Desvio padrão por questão no início e no fim da experiência;

Na evolução, mostra-nos a diferença entre o início e o fim da experiência.

- No topo do quadro podemos ver a média global – média das médias por cada uma das respostas no início e no fim da experiência.

- No topo do quadro podemos ver o desvio padrão global – por cada uma das respostas no início e no fim da experiência.

- No topo do quadro podemos ver a evolução global – diferença entre o início e o fim da experiência.

Com a aplicação do questionário das competências sociais, verificou-se com o projeto intergeracional – antes do início do 2.º trimestre e o fim do 2.º trimestre uma evolução favorável no conjunto das competências sociais, passando de uma média de classificação nas escalas de 3 a 5, de 3,59 para 3,70 em média, com um desvio padrão inicial de 1,03 e de 0,89 no fim.

Quadro de evolução das competências sociais 10.º TIG (AURPIPP)						
Média e desvio padrão global	3,59	1,03		3,70	0,89	
	16-12-2013			04-03-2014		
	Média	Desvio padrão		Média	Desvio padrão	Evolução
Presta atenção à pessoa com quem está a falar e faz um esforço para compreender o que está a dizer?	4,20	1,04		4,33	0,82	0,14
Determina a informação de que necessita e pede-a à pessoa adequada?	3,88	1,01		4,00	0,83	0,12
Agradece os favores, etc.?	4,63	0,97		4,79	0,51	0,16
Dá-se a conhecer às outras pessoas por sua própria iniciativa?	3,20	0,99		3,29	0,91	0,09
Diz que gosta de algum aspecto da outra pessoa ou algumas das atividades que realiza?	3,28	1,01		3,38	0,92	0,09
Pede ajuda quando tem alguma dificuldade?	3,56	1,07		3,67	0,96	0,10
Escolhe a melhor forma para integrar-se num grupo ou para participar numa determinada atividade?	3,59	0,89		3,71	0,69	0,12
Tenta reconhecer as emoções que experimenta?	3,29	1,11		3,38	1,06	0,09
Permite que os outros conheçam o que sentem?	2,41	1,22		2,46	1,25	0,05
Tenta compreender o que os outros sentem?	3,80	1,03		3,92	0,88	0,12
Diz a si mesmo coisas agradáveis quando merece uma recompensa?	2,78	1,43		2,83	1,46	0,05
Reconhece quando é necessário pedir licença para fazer algo e pede-o logo à pessoa indicada?	4,03	0,92		4,17	0,64	0,14
Oferece-se para repartir algo que é apreciado pelos outros?	3,72	1,08		3,83	0,96	0,11
Ajuda quem necessita?	3,79	0,93		3,92	0,72	0,12
Chega a estabelecer um sistema que satisfaça tanto a si próprio como a quem mantém pontos de vista diferentes?	3,39	0,84		3,50	0,66	0,11
Consegue manter um autocontrole em situações de conflito?	3,33	1,12		3,42	1,06	0,09
Defende os seus direitos dando a conhecer aos outros qual é a sua postura ou comportamento?	3,79	0,93		3,92	0,72	0,12
Não entrar em brigas ou disputas: encontra outras formas para resolver situações difíceis sem ter de brigar?	3,53	1,16		3,63	1,10	0,10
Compreende a razão pela qual fracassou numa determinada situação e o que pode fazer para ter mais sucesso no futuro?	3,79	0,93		3,92	0,72	0,12
Decide o que quer fazer quando os outros querem que façam outra coisa diferente?	3,56	1,00		3,67	0,87	0,11
Resolve a sensação de aborrecimento iniciando uma nova atividade interessante?	3,60	1,10		3,71	1,00	0,10
Determina de forma realista qual dos numerosos problemas é o mais importante e que o deverá resolver primeiro?	3,76	0,97		3,88	0,80	0,12

Quadro 38 - Competências Sociais (Goldstein, 1989 in Lopes et Silva, 2013, p. 48)

Da aplicação de questionário sobre os benefícios dos projetos intergeracionais, 24 alunos responderam, organizou-se a informação sobre a forma de tabela, com os seguintes dados: média; quantidade das respostas por cada questão; média global obtida; contagem das

respostas de acordo com cada opção da escala (1,2,3,4 e 5); soma do número de respostas positivas (3,4 e 5) e avaliação percentual por questão e global das respostas positivas, obtiveram-se os seguintes resultados:

Benefícios dos projetos intergeracionais para os jovens 10.ºTIG > AURPIPP

		Quantidade de respostas classificação							
	Média	1	2	3	4	5	Respostas	Resp. >=3	% de respostas positivas
1 - Consideras que com os idosos as tuas aprendizagens aumentaram?	2,62	5	6	8	3	2	24	13	54%
3 - Consideras que ficaste com mais conhecimentos de como era a vida das gerações anteriores?	2,70	6	4	6	7	1	24	14	58%
4 - Ao teres conhecimento de situações de vida do passado, permite-te olhar o futuro com outros olhos?	2,87	4	5	7	6	2	24	15	63%
5 - Consideras que nas aulas com os idosos aprendeste coisas novas?	2,54	7	4	8	3	2	24	13	54%
6 - Consideras que o teu envolvimento no grupo foi útil para o Idoso(a)?	3,33	2	3	10	3	6	24	19	79%
7 - Consideras que o facto de trabalhares com uma geração mais velha, te ajuda a superar receios em relação à velhice e ao envelhecimento?	2,58	7	4	7	4	2	24	13	54%
8 - O trabalho com outra geração, ajuda-te a entender o teu próprio envelhecimento?	2,87	6	2	7	7	2	24	16	67%
9 - O trabalho intergeracional contribuiu para aumentar a tua autoestima?	2,33	9	4	7	2	2	24	11	46%
10 - O trabalho intergeracional contribuiu para aumentar o teu sentimento de seres uma mais valia?	2,87	4	5	8	4	3	24	15	63%
11 - O envolvimento intergeracional contribuiu para um menor alheamento?	2,41	6	7	7	3	1	24	11	46%
12 - O projeto intergeracional contribuiu para uma maior compreensão das diferentes vivências da velhice?	2,87	6	3	5	8	2	24	15	63%
13 - o projeto intergeracional até ao momento contribuiu para aumentar o sentido cívico e de responsabilidade para com a comunidade?	2,95	4	3	9	6	2	24	17	71%
14 - O projeto intergeracional contribuiu para aumentar o sentimento de responsabilidade social?	2,95	4	4	7	7	2	24	16	67%
15 - O projeto intergeracional contribuiu para aprenderes a ganhar respeito pelos momentos de infelicidade dos outros?	3,12	4	4	5	7	4	24	16	67%
16 - Contribuiu para aprender a história das origens dos outros?	3,12	2	4	8	9	1	24	18	75%
Global	2,81 (56,2%)								62%

Quadro 39 - Benefícios dos projetos intergeracionais 10.ºTIG>AURPIPP (Hernandis, 2009)

Nota: questionário obtido em 3 abril de 2014

Verificou-se uma classificação média das respostas em 2,81 na escala de 1 a 5, o que corresponde a 56,2% de classificação global pela turma. Em relação às respostas positivas, representam 62%.

Destacam-se da avaliação dos benefícios dos projetos intergeracionais para os jovens, em relação ao número de respostas acima ou igual a 3: envolvimento útil para o idoso (79%); aumentar o sentido cívico e de responsabilidade para com a comunidade (71%); aprender a história das origens dos outros (75%); ainda em relação às questões 14 e 15 relativas à responsabilidade social e ao respeito pela infelicidade dos outros, obtiveram ambas 67%.

Na questão 2 - Quais as aprendizagens que melhoraram/aumentaram? Obteve-se o seguinte n.º de respostas para cada item:

Paciência e concentração	13
Tolerância pela diferença	8
Conhecimento da vida de décadas anteriores	9
Relacionamento social	7
Competências sociais	4

Quadro 40 - Aprendizagens que melhoraram (10.º TIG / AURPIPP)

Em relação à questão “17 - O que gostarias de referir sobre os aspetos positivos da experiência intergeracional?” organizam-se da seguinte forma os comentários dos alunos:

12 dos alunos não expressaram nenhuma opinião, sendo as restantes opiniões dos alunos, as seguintes:

- “É um projeto que ajuda a entendermos e a respeitarmos os idosos, e a esquecer as diferenças.”
- “Sobre como era a vida antes”
- “Penso que me mostrou o quanto era difícil viver antigamente.”
- “Achei muito importante não só para nos ajudar a compreender o nosso futuro como também a aprender a lidar com outras pessoas, outras personalidades.”
- “Para mim a experiência foi um teste à minha paciência.”
- “Aumentou a minha capacidade de concentração e paciência”
- “A senhora é muito simpática!”
- “Aprendi bastante”
- “Para todos os idosos isto foi uma experiência muito boa, eles que não fazem muito no dia-a-dia, foi muito bom fazer isto.”
- “Conhecer novas coisas”
- “Conhecemos novas pessoas e elas a nós. Para essas pessoas foi algo diferente de fazer (para nós também) mas caso não viessem ao projeto estariam provavelmente em casa sem nada para fazer.”

Com as respostas dos alunos organizadas por ideias chave, obtivemos o seguinte gráfico:

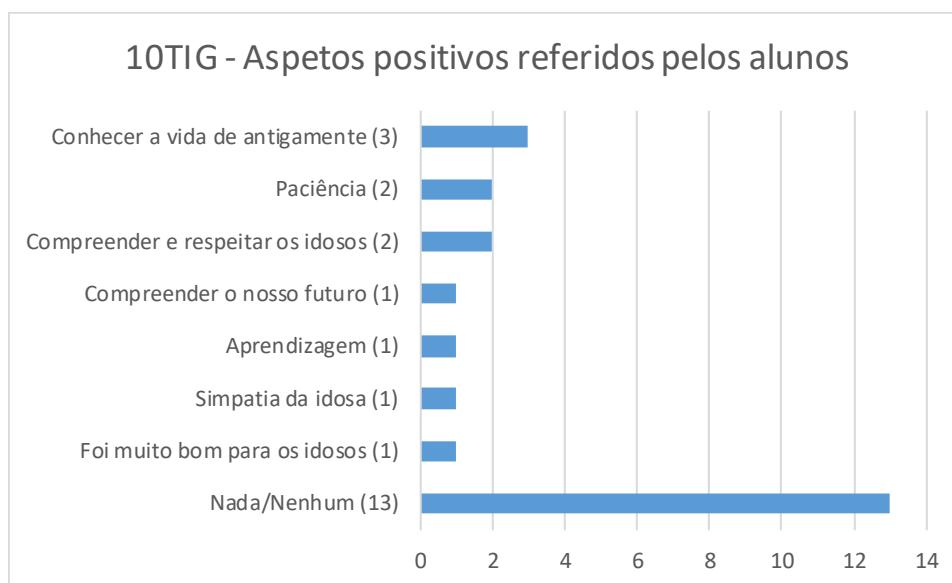


Gráfico 13 - 10.º TIG - Aspectos positivos referidos pelos alunos

Dos aspetos referidos como positivos, no máximo três alunos referiram cada um dos seguintes (sete) aspetos: conhecer a vida de antigamente; Paciência; compreender e respeitar os idosos; compreender o nosso futuro; aprendizagem; simpatia da idosa; foi muito bom para os idosos. Sensivelmente metade da turma referiu nada ou nenhum aspeto positivo.

Em relação à questão “18 - O que achas que não correu bem no trabalho intergeracional?” Os alunos apresentaram-se críticos, organizando-se as respostas da seguinte forma:

13 dos alunos responderam em relação a: “falta de assunto, vida pouco ativa dos idosos, capacidade mental dos idosos ou falta de interesse dos alunos, dificuldade de socialização”;

6 alunos responderam “Nada ou que correu tudo bem”;

4 alunos “Muita coisa”;

1 respondeu “falta de assiduidade dos alunos”;

Em relação às opiniões expressas pelos alunos, organizamos numa representação gráfica, contando o número de vezes que cada posição é referida pelos alunos. É de salientar,

que um aluno poderá exprimir diferentes ideias e assim sendo a soma nunca será igual ao número de alunos.

Com as respostas dos alunos organizadas por ideias chave, obtivemos o seguinte gráfico sobre o que não correu bem:

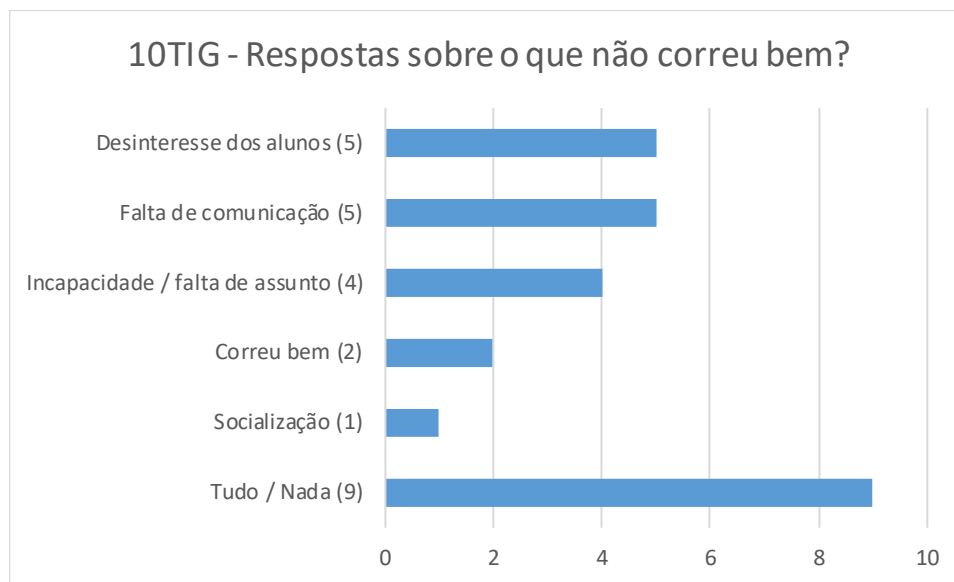


Gráfico 14 - 10.º TIG - Respostas sobre o que não correu bem.

Em relação ao que não correu bem, os alunos são muito críticos: cinco referem que houve desinteresse; cinco que houve falta de comunicação; quatro que houve incapacidade ou falta de assunto dos idosos e dificuldade em desenvolver o tema. Apenas dois referem que correu bem e um indica a socialização. O que merece maior reflexão é que quase metade dos alunos (9) referem que nada correu bem ou tudo correu mal.

Em relação à questão “19 – Sugestões” organizam-se da seguinte forma os comentários dos alunos:

“Nenhumas” (14)

“Acabar com este trabalho” (5)

“Não trabalhar com idosos, trocar idosos ou escolher pessoas com melhor sanidade” (3)

“A nossa colega Isilda é supersimpática e bastante inteligente... Gostava de trabalhar mais tempo com a nossa colega do centro dia.” (1)

“Tornar o trabalho que tem de ser feito em si mais interessante para dar mais motivação aos alunos para tornar as apresentações mais interessante para quem vê.” (1)

Com as respostas dos alunos organizadas por ideias chave, obtivemos o seguinte gráfico de sugestões:

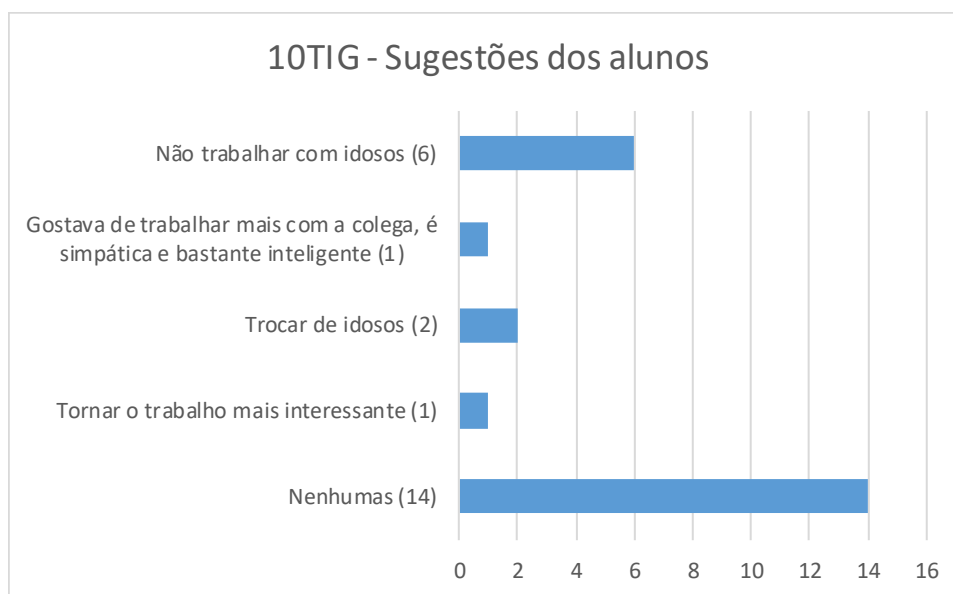


Gráfico 15 - 10.º TIG - Sugestões dos alunos

Quanto às sugestões, também têm um sentido muito negativo em relação ao desenvolvimento do projeto, 6 dizem “não trabalhar com idosos”, 2 “trocar de idosos”, 1 “tornar o trabalho mais interessante” e apenas 1 refere que gostava de trabalhar mais com a colega porque é simpática e inteligente. Mais de metade da turma referiu nenhuma sugestão, o que de alguma forma demonstra desinteresse.

Em relação à pergunta “20 - Globalmente como classificas a experiência intergeracional”, numa escala de 1 a 10, a média de respostas ficou-se pelos 5,75, o que corresponde a 57,5%

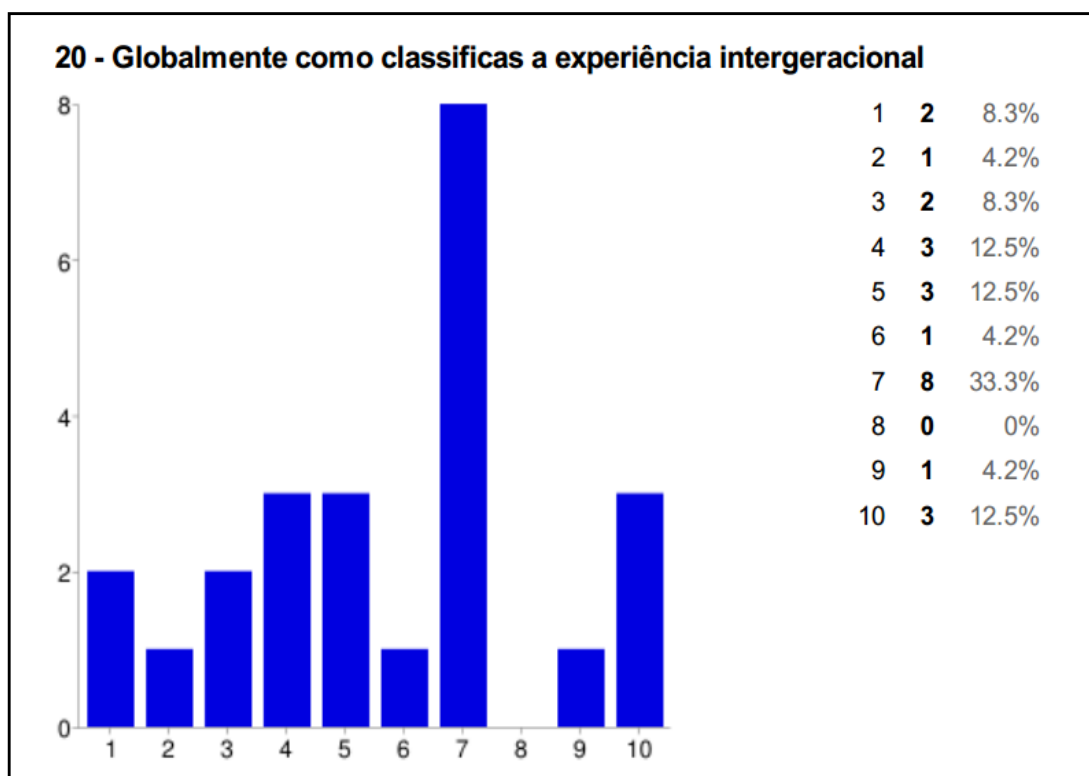


Gráfico 16 - 10.º TIG - Classificação da experiência intergeracional

O Gráfico distribui bastante os alunos da turma, tendo situações claramente opostas, entre os que não gostaram mesmo e os que gostaram muito, verificamos também que até meio da escala de 1 a 5 somamos 45,8% deixando 54,2% de 6 a 10. Ainda que maioria dos alunos classifique como positiva a experiência, está muito próximo de metade a classificação como negativa.

4.1.3 Resultados do questionário - AURPIPP

Da análise do questionário dos benefícios dos projetos intergeracionais para os idosos obtiveram-se as seguintes respostas:

Questionário sobre os benefícios dos projetos intergeracionais para os idosos

	bem-disposto(a)?	com mais vontade de viver?	...de enfrentar a adversidade?	4 - Serviu para combater os sentimentos de isolamento?	5 - Serviu para desenvolver a amizade com os jovens?	6 - Aumentou a auto-estima?	de vida passadas?	8 - Desenvolveu novas oportunidades de aprendizagem?	empatia?	10 - Melhorou o conhecimento de novas tecnologias?	atividades? (estímulo cognitivo e de motricidade)	ser. Aprendeu acerca dos jovens?	13 - O que pensa da experiência? Aspectos positivos? Aspectos negativos?
I. F.	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	5	5	Gostou muito foi tudo bom
J.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Boa
M. A.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	aspectos positivos
I. N.	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	Positiva
R. C.	5	1	4	4	5	4	5	5	5	4	3	4	Foi bom, gostei de tudo
D.	3	5	2	3	5	5	4	2	5	4	2	2	Distraí-me, vi coisas bonitas
P.	5	4	4	5	5	4	4	4	5	2	4	4	Foi tudo bom, quer continuar
F. P.	5	4	3	4	4	5	5	3	5	3	5	4	Gostei de os ouvir, gosto de ir
Média	4,13	3,75	3,63	4,00	4,38	4,25	4,25	3,63	4,50	3,38	3,75	3,75	
Desvio padrão	1,46	1,75	1,51	1,41	1,41	1,39	1,39	1,51	1,41	1,41	1,58	1,49	
Média global	3,95												

Quadro 41 - Quadro das respostas ao questionário sobre os benefícios dos projetos intergeracionais para os idosos

Quadro síntese das respostas aos benefícios dos projetos intergeracionais para os idosos

	Média	Desv.Pad.
1 - Melhoria nas mudanças de humor - Sentiu-se mais bem-disposto(a)?	4,13	1,46
2 - Aumento da vitalidade - Sentiu-se com mais saúde, com mais vontade de viver?	3,75	1,75
3 - Melhorou a capacidade de fazer frente à doença? - ...de enfrentar a adversidade?	3,63	1,51
4 - Serviu para combater os sentimentos de isolamento?	4,00	1,41
5 - Serviu para desenvolver a amizade com os jovens?	4,38	1,41
6 - Aumentou a auto-estima?	4,25	1,39
7 - Renovado reconhecimento pelas próprias experiências de vida passadas?	4,25	1,39
8 - Desenvolveu novas oportunidades de aprendizagem?	3,63	1,51
9 - Desenvolvimento de habilidades sociais, sobretudo a empatia?	4,50	1,41
10 - Melhorou o conhecimento de novas tecnologias?	3,38	1,41
11 - Aumentou a motivação para a realização de atividades? (estímulo cognitivo e de motricidade)	3,75	1,58
12 - Reconhecimento da diferença, de outras maneiras de ser. Aprendeu acerca dos jovens?	3,75	1,49
Global	3,95	1,48

Quadro 42 - Quadro síntese das respostas aos benefícios dos projetos intergeracionais para os idosos

Da análise dos questionários da avaliação da AURPIPP, verificamos que:

Na questão “Contribui para diminuir o sentimento de isolamento” a média das 8 respostas é de 4, pelo que podemos dizer que de uma maneira geral os idosos respondem positivamente a esta questão. Apenas um avaliou com 1, mas também colocou 1 a todas o que entra em contradição com a questão “o que pensou da experiência”, à qual respondeu “boa”. Estamos em querer que não foi bem interpretada a classificação colocada pelo Sr. J. as mesmas baixam o valor médio de todas as questões, ainda assim conseguimos uma média global de 3,95 na resposta aos questionários na escala de 1 a 5.

Na questão “Contribui para aumentar a sua vitalidade” a média das respostas é de 3,75.

“Contribui para o reconhecimento da importância das suas experiências de vida” a esta questão a média das respostas é de 4,25, o que demonstra que os idosos recordaram algumas das experiências de vida e partilharam-nas com os mais jovens, com os alunos.

“Aumenta a motivação para a realização de atividades” a média das respostas é de 3,75, o que traduz, para mais metade dos idosos, um aumento claro da motivação.

“Contribui para que aprendam acerca dos jovens, reconheçam as diferenças e outras maneiras de ser” também aqui, com os mesmos 3,75 de média, os idosos tiveram aprendizagens com os alunos, apenas 2 dos idosos respondem negativamente a esta questão (1 e 2).

“Promove a amizade com os alunos” a média das respostas a esta questão é de 4,28, destacando-se pela negativa a D.^a D. e o Sr. J., uma vez mais em contradição com a informação das técnicas, do Centro de Dia, reproduzidas em baixo, já que os dois foram os mais entusiastas com o projeto.

Para complementar a informação dos questionários pediu-se às técnicas da AURPIPP – que relatassem a perspetiva delas sobre o projeto, tendo-se recolhido as seguintes informações:

“Em primeiro lugar, cremos ser importante salientar que a faixa etária dos intervenientes deste projeto não foi educada para o lazer, isto é, toda a vida se resumiu a trabalho, à casa e à sua família. Assim, quando lhes propomos este tipo de atividades, por vezes, podem tornar-se pouco recetivos. Existe ainda, a diferença de idades, com duas gerações de diferença entre os alunos e os idosos, o que também pode levar a incompreensões de ambas as partes: os idosos por não compreenderem as novas gerações, com os seus costumes, roupas e formas de falar; e os alunos por não terem ‘paciência’ para as limitações que por vezes os idosos apresentam, como repetir muitas vezes o mesmo, falar alto ou utilizarem expressões que não compreendem.

Na primeira fase do projeto, que decorreu de janeiro a março, os idosos que integraram foram (8). Neste período o feedback por parte dos mesmos foi positivo. No entanto, a D. D. começou a mostrar-se menos recetiva e impaciente no que concerne ao produto final, ou seja, referiu diversas vezes que não lhe apetecia ir, não queria ir e que não sabia o que ‘ia lá fazer’. O restante grupo, apesar de, por vezes, também referir que não tinha nada mais a dizer, sempre foi paciente e interessado. O Sr. J. e a D.^a A. foram os mais entusiastas, visto que sempre que regressavam após a aula, tinham sempre algo para contar e ideias a partilhar. No final do 2.º período letivo, a apresentação que teve lugar na escola foi muito interessante e os idosos sentiram-se orgulhosos com o produto final (...).” (Assistente social & Técnica Animadora sócio cultural)”

4.1.4 *Análise de Resultados questionários – (10.º TIG/AURPIPP)*

Face às hipóteses colocadas centramos a discussão em torno dos seguintes elementos:

Tendo em conta que os objetivos gerais testamos a hipótese de saber se é possível dar continuidade ao projeto intergeracional - “Encontro entre gerações em sala de aula”? A esta questão a resposta é sim, embora, importe analisar melhor as competências do grupo de

idosos e o perfil do grupo de alunos, isto é, importa refletir sobre o perfil do curso dos alunos a envolver num projeto desta natureza.

Se por um lado os alunos melhoraram nos aspetos de paciência e concentração, nas questões relacionadas com a tolerância pela diferença, nos conhecimentos da vida de décadas anteriores, no relacionamento social e competências sociais, há que atender também aos aspetos negativos assinalados, para o desenvolvimento da temática. Os idosos acabaram por não desenvolver muito o tema, e necessitavam também de alunos mais envolvidos no projeto ou com uma maior autonomia, para que estimulassem as memórias dos idosos a partir do que conheciam destes.

Também se consideram importantes as sugestões deixadas por cinco dos alunos que respondem “acabar com este trabalho” e três “trocar idosos e escolher pessoas com melhor sanidade”, apontando para pouca colaboração.

Ainda a sugestão de “tornar o trabalho que tem que ser feito em si mais interessante para dar mais motivação aos alunos para tornar as apresentações mais interessantes para quem vê”, sugere uma abordagem diferente a esta modalidade intergeracional.

Se olharmos para os objetivos específicos, queríamos saber, se o projeto intergeracional aumenta e/ou estimula o sentimento de solidariedade para com as gerações mais velhas?

Os alunos na sua maioria consideraram que:

- “O envolvimento no grupo foi útil para o idoso” (79% dos alunos responderam de forma positiva a esta questão, entre 3 e 5).

- “Contribuiu para aumentar o sentimento de responsabilidade social” esta questão teve 67% de classificação positiva. Também à questão sobre sentido cívico e de responsabilidade para com a comunidade obtivemos 71% de classificação.

- “Proporciona conhecimento sobre as gerações anteriores” tem uma classificação de 58% de respostas positivas.

- “Enriquece a aprendizagem com o conhecimento das situações de vida do passado?” Mais de metade dos alunos responderam de forma positiva às questões sobre se “as aprendizagens aumentaram” ou se “aprenderam coisas novas”, ou ainda se “ficaram com mais conhecimento de como era a vida de antigamente”, 54%, 54% e 58% respetivamente de respostas positivas.

- “Aumenta a auto-estima dos alunos” - Aqui menos de metade dos alunos responderam de forma positiva (46%), o que significa que mais de metade da turma não considera que aumente a sua auto-estima.

- “Aumenta o sentimento de utilidade do aluno, tornando-o uma mais valia no relacionamento com os mais velhos” 63% dos alunos considera que sim.

- “Aumenta o respeito pelos outros” Os alunos à pergunta sobre se aprenderam a ganhar respeito pelos momentos de infelicidade dos outros, 67% dos alunos classificaram positivamente.

- “Ajuda a compreender a história da origem dos outros” aqui claramente, a grande maioria dos alunos considera que sim - 75%.

- Melhora as competências sociais, elencadas segundo Lopes e Silva, (2013) nomeadamente: Prestar atenção; Formular uma pergunta; Agradecer; Apresentar-se; Diz amabilidades; Pedir ajuda; Participar; Conhecer os próprios sentimentos; Expressar os sentimentos; Compreender os sentimentos dos outros; Auto-compensar-se; Pedir Licença; Repartir algo; Ajudar os outros; Negociar; Empregar o auto-controlo; Defender os próprios direitos; Não entrar em brigas ou disputas; Responder ao insucesso; Enfrentar as pressões do grupo; Tomar iniciativas; Resolver problemas de acordo com a sua importância?

Em relação às competências sociais, ainda que não possamos atribuir exclusivamente ao projeto intergeracional, os dados obtidos indicam uma ligeira melhoria neste indicador global, tendo passado de uma média de classificação de 3,59, na escala de 0 a 5 para 3,70.

A juntar a estes dados do questionário, é importante também salientar que pelo menos 7 alunos selecionaram o “relacionamento social” e/ou “competências sociais” quando questionados sobre quais as aprendizagens que melhoraram, respostas indicadas respetivamente por 7 e 4 alunos.

Em relação aos benefícios dos projetos intergeracionais os idosos responderam positivamente (quase todos), à generalidade das questões apresentadas, conseguindo uma média de respostas às 13 questões de 3,96 com um desvio padrão médio de 1,48.

Quanto à análise apresentada da AURPIPP, é patente o contraste entre a falta de paciência dos alunos e as limitações dos idosos, facto que também é confirmado pelos alunos.

Quanto ao facto de os idosos não terem mais nada para dizer em relação à temática ou aos conteúdos dos sites, também é partilhado pelos alunos, e sugere uma abordagem diferentes e/ou dinamização de outras atividades com os idosos para entusiasmar ambas as partes no desenvolvimento do projeto.

4.1.5 Conclusões – 1.^a experiência (10.º TIG/AURPIPP)

Da análise conjugada dos questionários das competências sociais e dos benefícios dos projetos intergeracionais, podemos concluir que o projeto trouxe benefícios para os alunos e para os idosos, e que é possível desenvolverem-se e dar-lhe continuidade.

Esta primeira experiência sugere e implica ajustamentos para que se possa efetuar com uma maior eficácia e trazer mais benefícios para todos. Por um lado, pelas pessoas a envolver nos projetos e, por outro, pelas atividades ou forma de as desenvolver:

- Decorre desta experiência a importância em analisar no mesmo formato de trabalho a integração dos idosos com outros alunos; O desenvolvimento de temáticas a partir da perspetiva dos alunos integrando o conhecimento dos idosos, evitando assim que as temáticas/conteúdos fiquem completamente dependentes dos idosos. Os sites ao serem iniciados pelos alunos, permitem que estes partilhem/mostrem o seu trabalho e o possam desenvolver com o contributo dos idosos, proporcionando, a partir daí, a interação para dar continuidade aos trabalhos.

- Analisar também a pertinência da sua participação em momentos de apresentação de trabalhos, numa partilha de conhecimentos.

- Para a composição dos grupos, dever-se-ão juntar idosos mais autónomos com alunos menos autónomos e vice-versa para permitir uma maior dinâmica na interação e desenvolvimento dos trabalhos.

- Dando continuidade ao projeto intergeracional, e seguindo as sugestões de integrar outras pessoas “trocar de idosos”, continuar o projeto intergeracional com grupos de seniores com maior autonomia, como é o caso dos alunos da UNISSeixal, que analisaremos mais à frente.

É importante a sensibilização dos alunos para o facto de os idosos não terem o mesmo ritmo na linguagem, nem utilizarem as mesmas palavras e muitas vezes não ouvirem o que se comunica com eles. É necessário ajustar a falta de paciência dos alunos às limitações dos idosos.

4.2 2013/14 – 2.^a experiência (10.º TR /AURPIPP)

4.2.1 Caracterização dos grupos

A 2.^a experiência realizada no ano letivo de 2013/14, com os idosos da AURPIPP e com uma outra turma o 10.º TR (Técnicos de Receção).

A turma, à data do início da experiência era composta por 26 alunos (13 alunas e 13 alunos) (ver *Quadro 44 - Composição dos grupos 10TR/AURPIPP (2.ª experiência) para a participação no Projeto Intergeracional*).

No final da experiência, havia menos um aluno.

Em relação aos idosos, o grupo do centro de dia, ficou composto por 6 mulheres e um homem com uma média de idades de 76 anos.

Com relação à idade, temos uma média global de 76, no entanto se não considerarmos a senhora de 56 anos, porque se enquadra no perfil dos idosos dependentes (Serrão, 2010), a média de idades era de 79 anos:

Idade dos Idosos (AURPIPP)	
7 idosos	
Idade	
76	Média
87	Máximo
56	Mínimo
79	Média (excepto senhora de 56 anos)

Quadro 43 - Idade dos Idosos AURPIPP (2.ª experiência)

Tendo em conta que apenas 7 dos idosos continuaram no 3.º trimestre do ano de 2013/14, um dos grupos desenvolveu o site do projeto, apresentando os grupos e criando hiperligações para os sites criados pela turma; um outro grupo, o que desenvolveu o tema dos jogos eletrónicos acrescentou informação sobre os jogos tradicionais consultando os idosos e a internet. Os grupos ficaram definidos da seguinte forma:

Composição dos grupos 10TR/AURPIPP (2.ª experiência)

Nome	Grupo	AURPIPP	Links
EV	1	F	http://mabelaraujo30.wix.com/trabalho-de-TIC
DR	1		
MA	1		
AG	2	P	http://barucaferreira.wix.com/sobama https://www.facebook.com/intergeracionalidade?ref=hl
AS	2		
BF	2		
CR	3		http://withugy.wix.com/meowrus Jogos eletrónicos vs tradicionais
WP	3		
PA	3		
DR	4	J	http://carisiaafonso8.wix.com/futebol--srjacinto
BA	4		
ES	4		
FN	5	MR	http://fsgn7.wix.com/moda
GC	5		
LB	5		
CB	6	MA	http://carlosbarros-90.wix.com/intergeracionalidade
DV	6		
CP	6		
GB	7	I	http://danielacosta4.wix.com/d-isabel
JB	7		
DT	7		
RS	8	I	http://rubensantos95.wix.com/graffiti
RB	8		
TF	9		http://jotlog.wix.com/projectointer Junção dos links dos vários grupos no site do projeto
VT	9		
HÁ	9		

Quadro 44 - Composição dos grupos 10TR/AURPIPP (2.ª experiência)

Os temas que se desenvolveram pelos grupos 10.º TR/AURPIPP, foram:

Temas desenvolvidos com o 10.º TR/AURPIPP (2.ª experiência)

9 grupos 25 alunos – 13 (F) 12 (M) 7 idosos – 6 (F) e 1 (M) – 75 a. http://jotlog.wix.com/projectointer
Pringles
Música, moda, opinião, preferências;
Jogos Eletrónicos / Jogos tradicionais (grupo apenas de alunos)
Futebol
Moda / Moda no tempo da idosa
Economia e Diabetes / Prevenção
Bullying / O que consigo fazer
Graffiti
Facebook/intergeracionalidade (2 alunas selecionaram fotos e colocaram post's do projeto)

Quadro 45 - Temas desenvolvidos com o 10.º TR/AURPIPP (2.ª experiência)

4.2.2 Resultados dos questionários – 10.º TR

Com o objetivo de sensibilizar os alunos para o projeto, aplicaram-se os questionários sobre os benefícios dos projetos intergeracionais, alterando a perspectiva, para perceber quais as expectativas que os alunos teriam sobre a participação no projeto. Recolheu-se a seguinte informação.

Em relação ao 10.º Receção / AURPIPP, perspetivas iniciais (22 respostas dos alunos ao questionário).

O quadro mostra-nos a seguinte informação:

- média de respostas por questão – soma das respostas a dividir por número de alunos que responderam;
- número de respostas por cada classificação – contagem dos alunos que responderam 1, 2, 3, 4 e 5;
- número de respostas positivas – contagem das respostas 3,4 e 5.
- percentagem de respostas positivas por questão – número de respostas positivas a dividir por número de alunos que responderam (22)
- média global das respostas obtidas em valor média das médias das respostas a cada uma questão.

- média global das respostas obtidas percentagem – média global das respostas a dividir por 5

- percentagem global de respostas positivas – média das percentagens de respostas positivas. Ou então, soma do número de respostas positivas / (22 alunos * 16 questões).

Perspetivas iniciais sobre o projeto intergeracional para o 10.ºTR>AURPIPP										
Questionário obtido em 13/05/2014	3,26 (65,2%)	Quantidade de respostas por classificação						82%		
	Média	1	2	3	4	5	Respostas	Resp. >=3	% de respostas positivas	
1 - Consideras que com os mais velhos as tuas aprendizagens vão aumentar?	3,00	2	4	8	8	0	22	16	73%	
3 - Consideras que ficarás com mais conhecimentos de como era a vida das gerações anteriores?	3,55	1	2	7	8	4	22	19	86%	
4 - Ao teres conhecimento de situações de vida do passado, permite-te olhar o futuro com outros olhos?	3,59	2	2	2	13	3	22	18	82%	
5 - Consideras que com o convívio nas aulas com pessoas mais velhas poderás aprender coisas novas?	3,41	1	4	6	7	4	22	17	77%	
6 - O teu envolvimento no grupo será útil para os mais velhos?	3,32	1	1	12	6	2	22	20	91%	
7 - Consideras que o facto de trabalhares com uma geração mais velha, te ajuda a superar receios em relação à velhice e ao envelhecimento?	2,77	6	2	5	9	0	22	14	64%	
8 - O trabalho com outra geração, ajuda-te a entender o teu próprio crescimento/envelhecimento?	3,36	1	2	9	8	2	22	19	86%	
9 - Pensas que com o trabalho intergeracional aumentará a tua autoestima?	2,73	5	4	6	6	1	22	13	59%	
10 - Com o trabalho intergeracional aumentará o teu sentimento de poderes ser uma mais valia?	3,05	2	3	10	6	1	22	17	77%	
11 - O envolvimento intergeracional contribuirá para um menor alheamento?	2,95	0	5	13	4	0	22	17	77%	
12 - O projeto intergeracional contribuirá para uma maior compreensão das diferentes vivências da velhice?	3,41	0	2	10	9	1	22	20	91%	
13 - O projeto intergeracional contribuirá para aumentar o sentido cívico e de responsabilidade para com a comunidade?	3,36	0	3	9	9	1	22	19	86%	
14 - O projeto intergeracional contribuirá para aumentar o sentimento de responsabilidade social?	3,27	0	3	12	5	2	22	19	86%	
15 - O projeto intergeracional contribuirá para aprenderes a ganhar respeito pelos momentos de infelicidade dos outros?	3,6	0	0	11	8	3	22	22	100%	
16 - Contribuirá para aprenderes a história das origens dos outros?	3,5	0	2	10	7	3	22	20	91%	

Quadro 46 - Perspetivas iniciais sobre o projeto intergeracional para o 10.ºTR>AURPIPP

Na questão 2 - Quais as aprendizagens que podem melhorar/aumentar? Obteve-se o seguinte n.º de respostas para cada item:

Paciência e concentração	14
Tolerância pela diferença	9
Conhecimento da vida de décadas anteriores	12
Relacionamento social	10
Competências sociais	5
Outras	0

Quadro 47 - Aprendizagens que podem melhorar (10.º TR / AURPIPP)

Em relação às questões abertas colocadas, obtiveram-se as seguintes respostas:

17 - Quais as perspectivas que tens sobre os aspetos positivos da experiência intergeracional?

“Ainda não são muitas perspectivas, há que ter mais experiência para poder responder a tal questão.”

“Podemos conhecer melhor a vida noutros tempos”

“Poderemos aprenderes mais sobre a velhice, os prós e os contras”

“Boas”

“Boas prespetivas, não sei explicar”

“Quase nada”

“Não tenho.”

“Boa relação com os idosos, novos conhecimentos, novos saberes e vice-versa.”

“É muito bom porque conseguimos interagir com pessoas de outras gerações e aprendemos bastante!”

“Nada.”

“Ainda não tenho perspectivas”

“Aprender mais no futuro”

“Acho boa”

“Aprender um pouco mais sobre a vida antiga”

“Divertimento”

“Visto que ainda estamos no início e que ainda não desenvolvemos praticamente trabalho nenhum ainda não tenho uma grande perspectiva, mas acho que será bom para ambas as partes este convívio.”

“Podemos aprender algo sobre alguém com mais experiência de vida.”

“Vai ser bom porque vamos poder conviver com os velhotes e vamos aprender coisas que não sabemos. E também é uma forma de escapar às aulas.”

“Permite que ambas gerações se conheçam mais. Os tempos são diferentes se apesar dos idosos ainda viverem com a mesma geração do jovens, eles não conseguem aproveitar como os jovens conseguem.”

“Não tenho.”

“As minhas perspectivas é que vai correr bem pois a senhora Perpétua percebe mais ou menos do nosso tema que é fotografia expressiva.”

“Nada”

Organizando as perspetivas por ideias chave, apresentamos o resultado sob a forma gráfica:

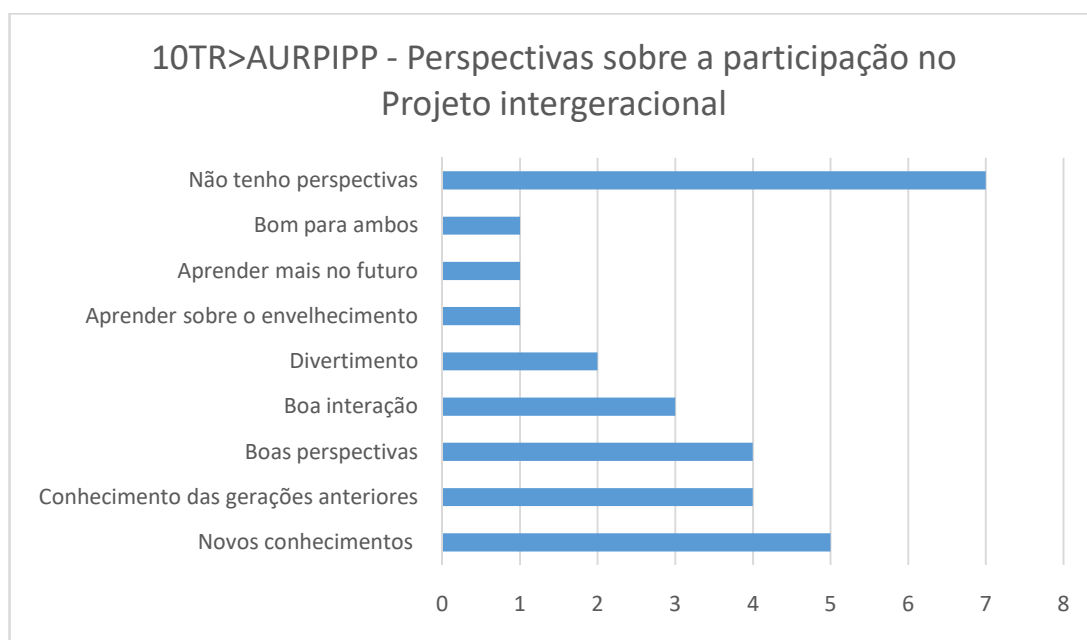


Gráfico 17 - 10TR>AURPIPP - Perspetivas iniciais sobre a participação no projeto intergeracional

Verificamos que 7 dos alunos não indicam nenhuma perspetiva, que 4 referem que têm boas perspetivas e 3 terão boa interação. As restantes perspetivas distribuem-se à volta de questões relacionadas com o conhecimento e aprendizagem; com novos conhecimentos, conhecimentos de gerações anteriores ou sobre o envelhecimento(somando as perspetivas, 1+1+4+5 (11 opiniões). Sobram duas que refletem algum divertimento, no sentido de não terem aulas tradicionais (um aluno refere não ter aulas).

18 - Quais as perspetivas negativas sobre o desenvolvimento de trabalho intergeracional?

“Nenhumas”

“Nada”

“Não tenho perspetivas negativas”

“Não tenho.”

“Mas no meu ponto de vista a geração mais nova não gosta porque acha os idosos "um aborrecimento". Que é bastante triste. . .”

“Comunicação”

“Nao conseguem interagir com a gente”

“Não conseguir comunicar como deve de ser com os idosos”

“Não existe”

“Nada.”

“Não tenho.”

“Agora não tenho perspetivas negativas nenhuma.”

“Ainda não tenho perspetivas”

“Eles são um bocado lentos e não percebem logo o que lhes dizemos, o que torna a comunicação difícil.”

“O facto de estar mais informada àcerca das novas gerações e tecnologias, isso poderá fazer uma certa confusão na nossa comunicação.”

“Não encontro nenhuma.”

“Não tenho aspectos negativos a dizer!”

“Não tenho.”

“Referi na pergunta anterior.”

“Não tenho perspetivas negativas”

“Nenhuma”

“Nada”

Sintetizando graficamente as perspetivas negativas, obtemos o seguinte gráfico:

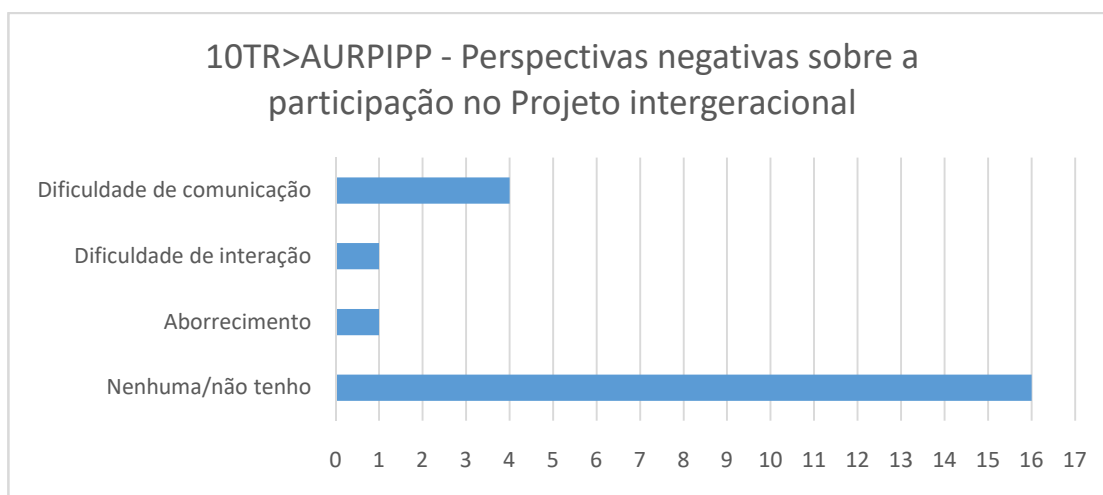


Gráfico 18 - 10TR>AURPIPP - Perspetivas negativas sobre a participação no Projeto Intergeracional

A maior parte dos alunos não vê nada de negativo na participação no projeto intergeracional. Entre dificuldades de comunicação e de interação temos 5 opiniões, sendo que uma delas se refere às diferenças de conhecimentos das duas gerações, referindo que os alunos dominam as tecnologias e pode ser negativo para os idosos. Um dos alunos refere o aborrecimento falando no geral os adolescentes que acham os idosos um “aborrecimento”, talvez se estivesse a referir aos colegas da outra turma, da experiência referida atrás.

19 - Tens alguma sugestão sobre o modelo de funcionamento?

“Trabalhar com um grupo de jeito irá ajudar”

“Nenhuma”

“Não.”

“Não”

“Não”

“Por agora acho que o trabalho esta a andar bem.”

“Não”

“Não”

“Não.”

“Não”

“Não nenhuma.”

“Não tenho nenhuma sugestão!”

“Devíamos fazer uma visita de estudo com os idosos”

“Não”

“Acho que devíamos fazer mais atividades com os senhores, de modo a que eles se movimentassem como por exemplo dança ou canto.”

“Para ser sincero, nem por isso. . . Peço as minhas desculpas.”

Sintetizando a informação graficamente obtém-se:

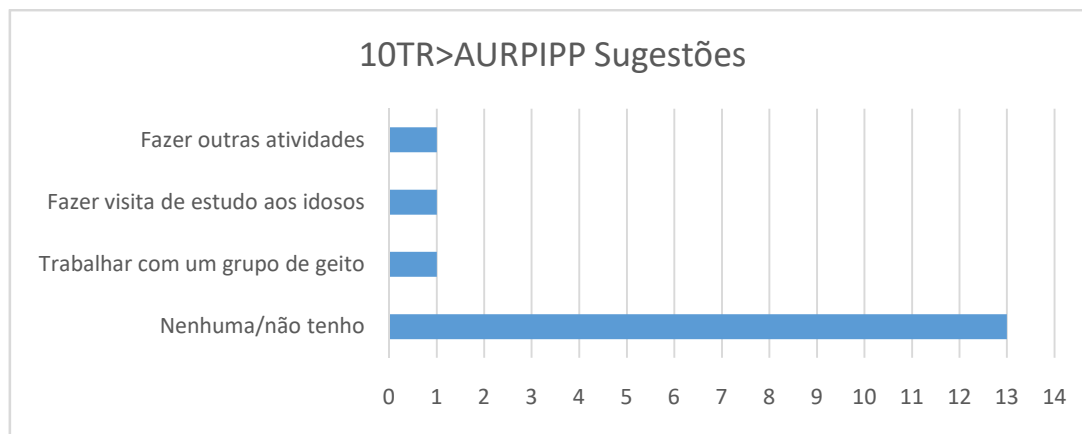


Gráfico 19 - 10TR>AURPIPP Sugestões

A maior parte dos alunos não têm nenhuma sugestão, no entanto, obtiveram-se 3 sugestões que merecem reparo: fazer outras atividades (canto ou dança); fazer uma visita de estudo aos idosos; e trabalhar com um grupo de geito.

É de referir que a visita de estudo acabou por se fazer, tendo os alunos visitado o centro de dia, participado em alguns jogos tradicionais preparados pelos idosos e lancharam antes de vir embora, foi uma forma de se conhecerem antes de constituírem os grupos.

Contribuiu ainda para a preparação inicial da experiência a recolha dos questionários sobre competências sociais e sobre o envolvimento escolar.

Em relação às competências sociais, obtiveram-se os seguintes resultados, em dois momentos, aplicado em 16/12/2013 e em 13/05/2014:

Quadro da evolução das Competências Sociais - 10.º TR (AURPIPP)

Média e desvio padrão global	3,75	0,79	3,67	0,91	-0,08	0,11
	16/12/2013		13/05/2014		Evolução	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Presta atenção à pessoa com quem está a falar e faz um esforço para compreender o que está a dizer?	4,09	0,68	3,71	0,96	-0,38	0,27
Determina a informação de que necessita e pede-a à pessoa adequada?	3,55	0,67	3,71	0,85	0,17	0,17
Agradece os favores, etc.?	4,50	0,80	4,43	0,81	-0,07	0,01
Dá-se a conhecer às outras pessoas por sua própria iniciativa?	3,41	1,05	3,24	1,04	-0,17	-0,01
Diz que gosta de algum aspecto da outra pessoa ou algumas das atividades que realiza?	3,55	0,74	3,52	0,75	-0,02	0,01
Pede ajuda quando tem alguma dificuldade?	4,00	0,93	3,57	0,93	-0,43	0,00
Escolhe a melhor forma para integrar-se num grupo ou para participar numa determinada atividade?	3,68	0,72	3,38	1,07	-0,30	0,36
Tenta reconhecer as emoções que experimenta?	3,77	0,75	3,71	1,01	-0,06	0,26
Permite que os outros conheçam o que sentem?	3,00	0,69	2,95	1,28	-0,05	0,59
Tenta compreender o que os outros sentem?	3,91	0,61	3,95	0,80	0,04	0,19
Diz a si mesmo coisas agradáveis quando merece uma recompensa?	3,05	1,05	3,05	1,20	0,00	0,16
Reconhece quando é necessário pedir licença para fazer algo e pede-o logo à pessoa indicada?	4,27	0,83	4,10	0,70	-0,18	-0,13
Oferece-se para repartir algo que é apreciado pelos outros?	4,00	0,82	3,81	0,87	-0,19	0,06
Ajuda quem necessita?	4,23	0,75	4,05	0,59	-0,18	-0,16
Chega a estabelecer um sistema que satisfaça tanto a si próprio como a quem mantém pontos de vista diferentes?	3,73	0,83	3,52	0,75	-0,20	-0,08
Consegue manter um autocontrolo em situações de conflito?	3,82	0,85	3,67	1,11	-0,15	0,26
Defende os seus direitos dando a conhecer aos outros qual é a sua postura ou comportamento?	3,91	0,75	3,81	0,75	-0,10	0,00
Não entrar em brigas ou disputas: encontra outras formas para resolver situações difíceis sem ter de brigar?	3,77	1,11	3,86	0,96	0,08	-0,15
Compreende a razão pela qual fracassou numa determinada situação e o que pode fazer para ter mais sucesso no futuro?	3,68	0,72	3,81	0,87	0,13	0,16
Decide o que quer fazer quando os outros querem que façam outra coisa diferente?	3,55	0,67	3,57	0,87	0,03	0,20
Resolve a sensação de aborrecimento iniciando uma nova atividade interessante?	3,55	0,80	3,57	1,12	0,03	0,32
Determina de forma realista qual dos numerosos problemas é o mais importante e que o deverá resolver primeiro?	3,45	0,67	3,76	0,70	0,31	0,03

Quadro 48 - Quadro da evolução das Competências Sociais - 10.º TR (AURPIPP)

Em relação à análise das competências sociais, de uma média global de 3,75 obtida no primeiro questionário, passou-se para uma média de 3,67 no 2.º questionário. Houve um ligeiro decréscimo, ainda que possa não se dever ao desenvolvimento do projeto, indicia que o projeto intergeracional não exerceu grande influência sobre a evolução destas competências com este grupo de alunos.

Em relação ao envolvimento dos alunos na escola, aplicou-se o mesmo questionário em dois momentos diferentes.

Apresentam-se os dados dos questionários organizados por dimensões, e obtivemos os seguintes elementos:

- Média e desvio padrão por cada resposta;
- Média e desvio padrão por cada uma das dimensões;
- Média e desvio padrão global.

Envolvimento dos alunos na escola - 2.º quest. (veiga, 2013) - 10.º TR (AURPIPP) 26jan2015						
Dimensões	% (dimensões)	Média	Desvio padrão	Questões	Média	%
					3,76	63%
Cognitiva	58%	3,46	1,25	01 - Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	3,33	56%
				02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	4,00	67%
				03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	3,14	52%
				04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	3,62	60%
				05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	3,19	53%
Afetiva	69%	4,15	1,63	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).(l)	3,95	66%
				07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	4,48	75%
				08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	4,19	70%
				09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	4,24	71%
				10. A minha escola é um lugar onde me sinto só. (l)	3,90	65%
Comportamental	68%	4,09	1,53	11. Falto à escola sem uma razão válida. (l)	4,19	70%
				12. Falto às aulas estando na escola. (l)	4,33	72%
				13. Perturbo a aula propositadamente. (l)	4,19	70%
				14. Sou mal-educado(a) com o professor. (l)	4,38	73%
				15. Estou distraído(a) nas aulas. (l)	3,33	56%
Agenciamento	56%	3,36	1,33	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	3,71	62%
				17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	3,05	51%
				18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	3,62	60%
				19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	3,29	55%
				20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	3,14	52%

Nota: (l) – Respostas formuladas pela negativa

Quadro 49 - Envolvimento dos alunos na escola - 2.º quest. (veiga, 2013) - 10.º TR (AURPIPP)

Envolvimento dos alunos na escola - (veiga, 2013) - 10.º TR (AURPIPP) 6-mai-15						
Dimensões	%(dimensões)	Média	Desvio padrão	Questões	Média	%
					3,84	64%
Cognitiva	58%	3,47	1,29	01 - Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	3,42	57%
				02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	4,00	67%
				03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	2,75	46%
				04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	4,00	67%
				05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	3,17	53%
Afetiva	72%	4,31	1,70	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).(I)	4,08	68%
				07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	4,58	76%
				08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	4,50	75%
				09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	4,21	70%
				10. A minha escola é um lugar onde me sinto só. (I)	4,17	69%
Comportamental	68%	4,06	1,25	11. Falto à escola sem uma razão válida. (I)	3,88	65%
				12. Falto às aulas estando na escola. (I)	4,42	74%
				13. Perturbo a aula propositadamente. (I)	4,33	72%
				14. Sou mal-educado(a) com o professor. (I)	4,42	74%
				15. Estou distraído(a) nas aulas. (I)	3,25	54%
Agenciamento	58%	3,51	1,33	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	3,67	61%
				17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	3,33	56%
				18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	4,08	68%
				19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	3,54	59%
				20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	2,92	49%

Nota: (I) – Respostas formuladas pela negativa

Quadro 50 - Envolvimento dos alunos na escola - (veiga, 2013) - 10.º TR (AURPIPP)

Da análise dos dados da turma (10.º TR), consideraram-se as respostas pela negativa (I), invertendo a classificação (6-X), calculou-se a média e a correspondência da média em percentagem, quer para cada uma das questões, quer por dimensão.

O envolvimento dos alunos na escola não sofreu grandes alterações, olhando ao resultado global que se obteve 63 e 64% respetivamente.

Houve uma alteração ligeiramente mais significativa, de um momento para o outro, na dimensão afetiva, de 69% para 72%, vejamos a síntese em percentagem:

Dimensões do Envolvimento Escolar – Evolução (10TR/AURPIPP)

Dimensões	26-jan-2015	6-mai-2015
Cognitiva	58%	58%
Afetiva	69%	72%
Comportamental	68%	68%
Agenciamento	56%	58%

Quadro 51 - Dimensões do Envolvimento Escolar – Evolução (10TR/AURPIPP)

As dimensões, Cognitiva e Comportamental, mantiveram-se inalteráveis e as dimensões Afetiva e Agenciamento tiveram uma pequena subida de 3% e 2% respetivamente, o que faz com que a avaliação global tenha subida de 1% dos 63% para os 64% que correspondem a uma média de avaliação de 3,76 e 3,84 (na escala de 1 a 6) respetivamente.

Em relação aos benefícios dos projetos intergeracionais para os jovens apresenta-se de seguida o quadro síntese das questões, o quadro das aprendizagens que melhoraram; a síntese gráfica dos aspetos positivos, negativos e sugestões e ainda o gráfico da avaliação final da experiência.

Benefícios dos projetos intergeracionais para os alunos 10.ºTR > AURPIPP										
Questionário obtido em 01/07/2014	3,34 (66,8%)	Quantidade de respostas por classificação							90%	
	Média	1	2	3	4	5	Respostas	Resp. >=3	% de respostas positivas	
1 - Consideras que com os idosos as tuas aprendizagens aumentaram?	3,57	1	1	9	8	4	23	21	91%	
3 - Consideras que ficaste com mais conhecimentos de como era a vida das gerações anteriores?	3,43	1	1	10	9	2	23	21	91%	
4 - Ao teres conhecimento de situações de vida do passado, permite-te olhar o futuro com outros olhos?	3,43	2	0	8	12	1	23	21	91%	
5 - Consideras que nas aulas com os idosos aprendeste coisas novas?	3,48	1	1	9	10	2	23	21	91%	
6 - Consideras que o teu envolvimento no grupo foi útil para o Idoso(a)?	3,52	1	1	9	9	3	23	21	91%	
7 - Consideras que o facto de trabalhares com uma geração mais velha, te ajuda a superar receios em relação à velhice e ao envelhecimento?	3,04	3	1	12	6	1	23	19	83%	
8 - O trabalho com outra geração, ajuda-te a entender o teu próprio envelhecimento?	3,22	3	1	9	8	2	23	19	83%	
9 - O trabalho intergeracional contribuiu para aumentar a tua autoestima?	3,09	2	1	14	5	1	23	20	87%	
10 - O trabalho intergeracional contribuiu para aumentar o teu sentimento de seres uma mais valia?	3,35	0	1	14	7	1	23	22	96%	
11 - O envolvimento intergeracional contribuiu para um menor alheamento?	3,13	1	2	14	5	1	23	20	87%	
12 - O projeto intergeracional contribuiu para uma maior compreensão das diferentes vivências da velhice?	3,43	1	0	11	10	1	23	22	96%	
13 - o projeto intergeracional até ao momento contribuiu para aumentar o sentido cívico e de responsabilidade para com a comunidade?	3,41	1	1	10	8	2	22	20	91%	
14 - O projeto intergeracional contribuiu para aumentar o sentimento de responsabilidade social?	3,22	2	0	13	7	1	23	21	91%	
15 - O projeto intergeracional contribuiu para aprenderes a ganhar respeito pelos momentos de infelicidade dos outros?	3,43	2	0	10	8	3	23	21	91%	
16 - contribuiu para aprender a história das origens dos outros?	3,27	2	0	11	8	1	22	20	91%	

Quadro 52 - Benefícios dos projetos intergeracionais para os alunos 10.ºTR > AURPIPP

Em relação aos benefícios dos projetos intergeracionais para os jovens, globalmente obtivimos da análise dos questionários uma avaliação média de 3,34, que corresponde a

66,8% e 90% das respostas obtêm uma classificação entre 3 e 5. Em comparação com as expectativas iniciais, podemos dizer que as mesmas foram excedidas, já que, de uma avaliação de 65,2% passámos para 66,8% e, também, de 82% de respostas com classificação igual ou superior a 3 passámos para 90%.

Na questão 2 - Quais as aprendizagens que melhoraram/aumentaram? Obteve-se o seguinte n.º de respostas para cada item:

Paciência e concentração	8
Tolerância pela diferença	6
Conhecimento da vida de décadas anteriores	9
Relacionamento social	7
Competências sociais	1
Outras	4

Quadro 53 - Aprendizagens que melhoraram (10.º TR / AURPIPP)

Nesta questão, comparando com as perspectivas iniciais, há menos alunos a assinalar cada uma das opções de resposta. Na opção “outras” têm alunos a responder, ao contrário do questionário inicial que nenhum dos alunos assinalou esta opção. Há portanto 4 dos alunos que indicariam outras aprendizagens.

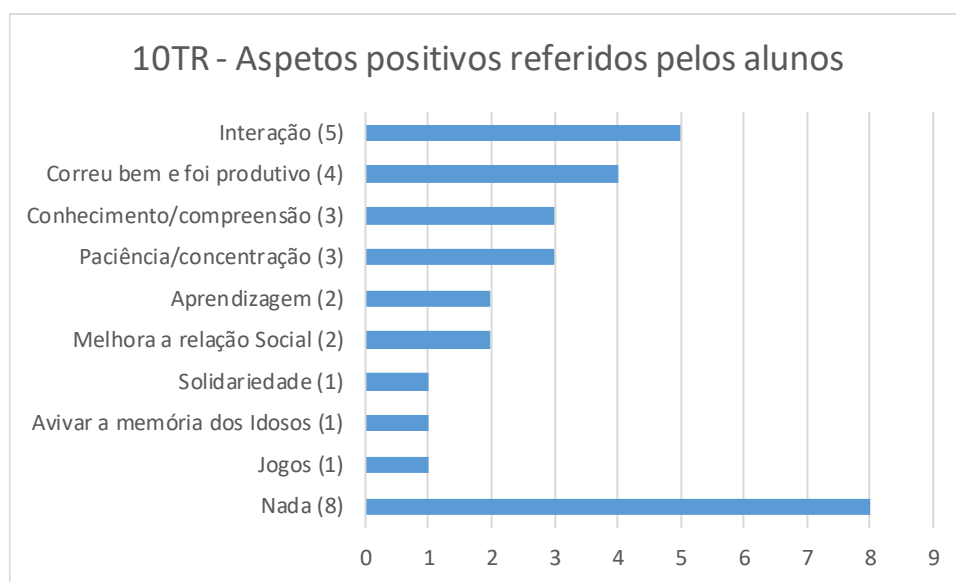


Gráfico 20 - 10TR - Aspectos positivos referidos pelos alunos

O conjunto de 8 aspetos positivos foram referidos numa totalidade de 21 vezes: Interação; correu bem e foi produtivo; Conhecimento/compreensão; Paciência/concentração;

Aprendizagem; Melhora a relação social; Solidariedade; Avivar a memória dos idosos. Ainda houve quem referisse jogos e 8 dos alunos não indicaram nenhum aspeto positivo.

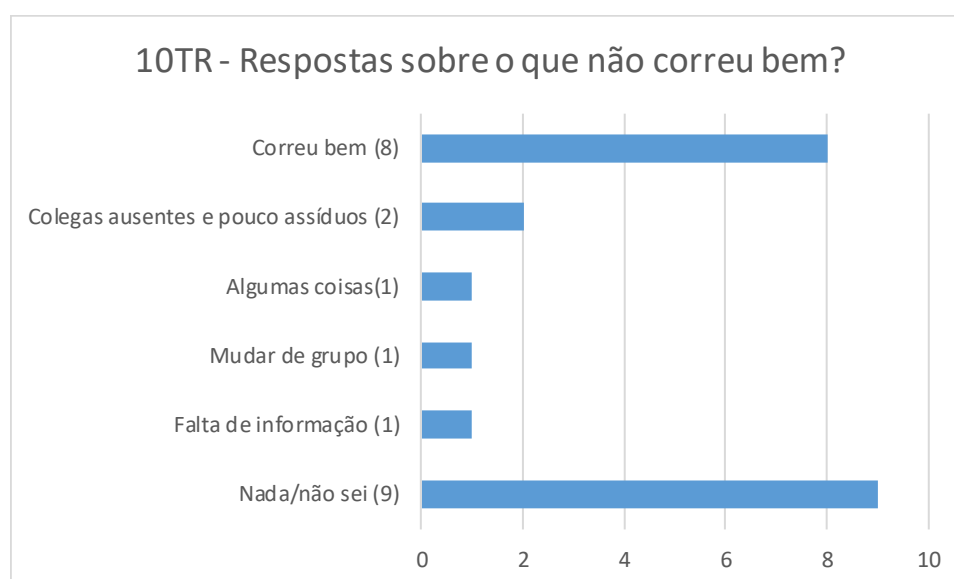


Gráfico 21 - 10TR - Respostas sobre o que não correu bem

Sobre o que não correu bem, oito dos alunos referiram que correu bem. Houve 4 opiniões referidas 5 vezes, “colegas ausentes e pouco assíduos”; “algumas coisas(?)”; “ter mudado de grupo”; “falta de informação”. “Nada” ou “não sei” foi respondido por 9 dos alunos.

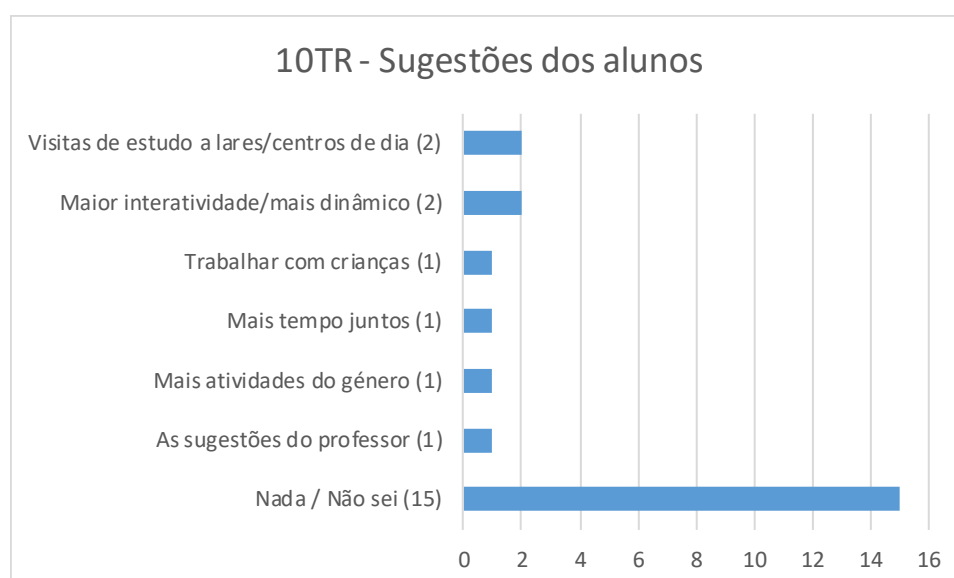


Gráfico 22 - 10TR - Sugestões dos alunos

Em relação às sugestões, a maior parte dos alunos, 15, não refere nada como sugestão ou não sabe o que sugerir. Ainda assim são referidas oito vezes, 6 diferentes

sugestões: visitas de estudo; maior interatividade ou dinamismo; trabalhar com crianças; mais tempo juntos; mais atividades do género; as sugestões do professor.

Por último, para aferir a avaliação dos alunos foi-lhes proposto que avaliassem de 1 a 10 o resultado do trabalho, sendo que 1 muito mau e 10 muito bom.

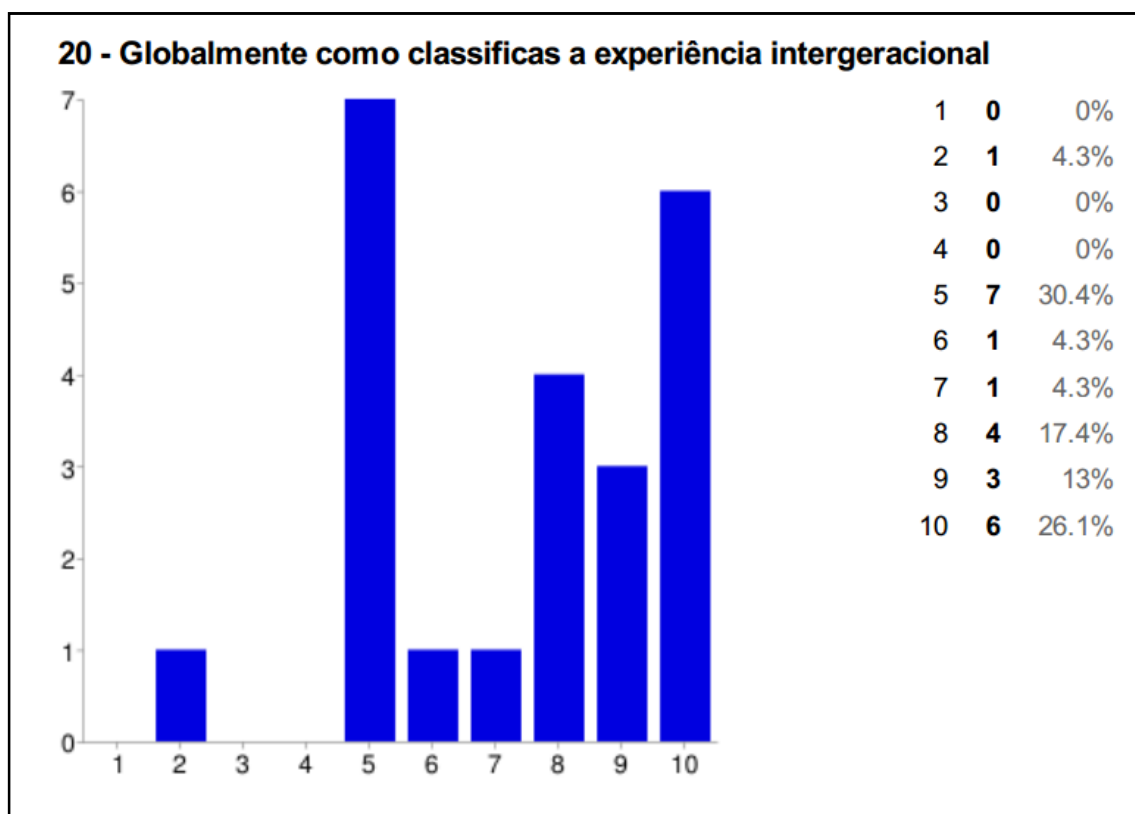


Gráfico 23 - 10TR - Classificação da experiência

Em relação à turma de Receção podemos verificar que a maioria dos alunos classificam a experiência como positiva, temos apenas 1 que a classifica claramente como negativa e 7 alunos que a classificam com 5, na fronteira com o positivo. Fazendo a mesma comparação, dividindo a escala de 1 a 5, temos que 34,4% dos alunos classificam como negativa e os restantes, de 6 a 10, 66,6%, classificam claramente como positiva, concentrando-se 56,5% dos alunos numa classificação de 8 a 10 Muito Bom (mais de metade da turma). Fazendo a média das avaliações, conseguimos 7,35 o que corresponde a 73,5%, o que é um Bom resultado.

4.2.3 Parecer da Diretora e Assistente Social – AURPIPP

Em relação à avaliação feita pela AURPIPP, reproduzimos o texto do documento elaborado pela diretora e assistente social do centro de dia no final do ano letivo:

Parecer da AURPIPP

No final do 2º período letivo, a apresentação que teve lugar na escola foi muito interessante e os idosos sentiram-se orgulhosos com o produto final que alguns pensaram ser o culminar do projeto. Mas quando se realizaram os inquéritos/questionários, foi-lhes explicado que iriam iniciar novamente, mas com outro grupo de jovens, alguns assustaram-se um pouco por acharem que teriam que voltar a contar toda a sua história. Posteriormente, foi realizada uma atividade no Centro de Dia, que decorreu muito bem, onde se formaram logo alguns grupos de trabalho, o que voltou a despertar o gosto por irem à Escola.

Nesta segunda fase, com os novos grupos, o *feedback* voltou a ser positivo e o facto de os temas já estarem escolhidos, facilitou o decorrer do trabalho. Apesar de os grupos terem sido menos, visto não termos a colaboração da D. D, que decidiu abandonar o projeto, a D. A por motivos de saúde e o Sr. J por ter ido para a sua terra natal por um longo período, tudo decorreu conforme previsto.

Podemos concluir que este é um projeto funcional para os idosos mas com os moldes da segunda intervenção, isto é, com temas definidos por forma a seguir uma “linha condutora”. Existem temas que são sempre positivos quando se trabalha com idosos, nomeadamente as adivinhas, os provérbios, falar das suas profissões, ou seja, temas que tenham a ver com eles, com que se identifiquem.

Agradecemos desde já, fazendo votos de sucesso!

Paio Pires, 30 de junho de 2014

O documento reflete a evolução que o projeto teve durante o ano letivo, 1.º com a turma de 10.º TIG onde os alunos esperavam dos idosos conteúdos para desenvolverem o site e os idosos terem ficado sem ter mais nada para contar. Na primeira fase as evoluções a partir de algumas experiências de vida em que os alunos mostravam vídeos e páginas web a propósito do que os idosos lhes relatavam, procurou-se desenvolver sites web. Numa segunda fase, os idosos encontraram outro grupo de alunos, que os visitou previamente e dessa maneira se formaram alguns dos novos grupos, para que juntamente com os idosos os alunos desenvolvessem o tema que tinham iniciado no 2.º trimestre: Os idosos não tiveram que se preocupar com os conteúdos dos sites a desenvolver, apenas falaram com os alunos sobre o que já tinha sido feito e a partir dessas conversas desenvolveram-se os trabalhos adicionando a perspetiva dos idosos e da época da adolescência destes em alguns dos temas. De facto a D.^a Delfina não participou nesta experiência, o Sr Jacinto e a D.^a Adília participaram em um número menor de aulas.

Tanto em relação à primeira experiência como em relação à segunda, os idosos sentiram-se orgulhosos em relação aos trabalhos apresentados.

4.2.4 Comparação 1.^a vs 2.^a experiência (10.º TIG vs 10.ºTR)

Chegado a este momento, podemos fazer uma comparação entre estas duas turmas (10.º TIG e 10.º TR). Resulta claramente que a 2.^a turma, a de Receção, apresenta um maior número de aspetos positivos, um menor número de aspetos negativos e ainda fazem sugestões a considerar. No seu conjunto evidenciaram uma maior satisfação em relação à experiência.

Também fica claro que deixar dependente apenas dos idosos o tema a desenvolver pode ser contraproducente.

Comparando esta classificação com os aspetos positivos/negativos apontados pelos alunos, fica claro que a experiência com a turma de Receção revela-se bem mais interessante do que com a turma de Informática de Gestão.

O 1.º aspeto a salientar é o facto de que na turma de receção, os idosos foram acompanhar o desenvolvimento de trabalhos web, a partir de um tema que tinha sido previamente escolhido e executado pelos grupos de alunos.

O 2.º aspeto diferente que poderíamos salientar é exatamente este. São turmas de perfis de cursos diferentes. Enquanto que o perfil da turma de Informática de Gestão é mais vocacionado para questões tecnológicas, necessitando de menor contato interpessoal, o curso de Receção comporta questões mais humanistas e exige um maior contato com pessoas.

O 3.º aspeto a salientar é a predominância de rapazes na turma de Informática de Gestão que contrasta com um maior equilíbrio na turma de Receção, turma em que o número de raparigas é maior que o de rapazes.

4.3 2013/14 – 3.^a experiência (10.º TIG/UNISSeixal)

A turma do 10.º TIG na passagem do 2.º para o 3.º trimestre de 2013/14 deixou de trabalhar com o grupo de idosos da AURPIPP e passou a trabalhar com o grupo de seniores da UNISSeixal

4.3.1 Caracterização dos grupos

A experiência intergeracional, com a Universidade Sénior do Seixal, foi realizada com 8 Seniores (5 mulheres e 3 homens) todos eles a frequentar aulas na UNISSeixal. O grupo foi constituído com o auxílio da Mariana Mareco, Vice-reitora da Universidade Senior. Dentro do grupo estão dois casais.

Temas de trabalho 10TIG / UNISSeixal

Seniores / UNISSeixal	Temas de trabalho
E G	Pintura
J C	Questões ambientais
M G	Dança
B M	Fotografia/informática
A M	Fotografia/informática
M L M	Música e afins...
R F	Psicologia
L F	Logística

Quadro 54 - Temas de trabalho UNISSeixal/10TIG

A distribuição dos seniores por grupos ficou constituída da forma que se apresenta no quadro a seguir. Neste momento a turma estava constituída apenas por 24 alunos (18 alunos e 6 alunas)

Grupos de trabalho 10.º TIG / UNISSeixal

Nome	Grupos	Grupos UNISSeixal / Tema
BS	1	LM
BN	1	Música e afins...
IS	1	
FS	2	MJ
JS	2	Dança
MG	2	
AM	3	LF
GN	3	Logística
MP	3	
SF	3	
NV	4	
RV	4	Fotografia
SC	4	AM
RS	5	BM
DS	5	Fotografia/informática
RP	5	
SG	6	RF
SG	6	Psicologia
AC	7	JC
RR	7	Questões Ambientais
SF	7	
JV	8	EG
RM	8	Pintura
RM	8	

Quadro 55 - Grupos de trabalho 10.º TIG / UNISSeixal

4.3.2 Resultados dos questionários – 10.º TIG

Para dar resposta a algumas das avaliações feitas pela turma de Informática de Gestão, substituiu-se o grupo de pessoas e realizou-se uma terceira experiência de aprendizagem intergeracional desenvolvida com a turma de Informática de Gestão e a Universidade Sénior do Seixal, onde os temas foram da responsabilidade dos seniores.

Na sequência da Experiência com a AURPIPP, agora com a UNISSeixal, voltou a ser aplicado no início o questionário sobre competências sociais, o qual comparamos com o que

aplicámos no 2.º Trimestre. Dado a avaliação pouco positiva da experiência com a AURPIPP, aplicámos os questionários sobre envolvimento escolar e comparámos os dois tipos de questionários, para validar a utilização do mesmo em comparação com as restantes experiências.

Aplicámos o questionário dos benefícios dos projetos intergeracionais para os jovens na sequência do anterior e após a experiência com a UNISSeixal.

Quadro da evolução das Competências Sociais - 10.º TIG (UNISSeixal)						
Média e desvio padrão global	3,70	0,89		3,70	0,99	0,00 0,10
	04/03/2014			09/07/2014		Evolução
	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio padrão	Média Desvio padrão
Presta atenção à pessoa com quem está a falar e faz um esforço para compreender o que está a dizer?	4,33	0,82		4,14	0,85	-0,19 0,03
Determina a informação de que necessita e pede-a à pessoa adequada?	4	0,83		3,95	0,92	-0,05 0,09
Agradece os favores, etc.?	4,79	0,51		4,38	0,86	-0,41 0,35
Dá-se a conhecer às outras pessoas por sua própria iniciativa?	3,29	0,91		3,57	1,03	0,28 0,12
Diz que gosta de algum aspecto da outra pessoa ou algumas das atividades que realiza?	3,38	0,92		3,52	1,17	0,14 0,25
Pede ajuda quando tem alguma dificuldade?	3,67	0,96		3,62	0,92	-0,05 -0,04
Escolhe a melhor forma para integrar-se num grupo ou para participar numa determinada atividade?	3,71	0,69		3,67	0,91	-0,04 0,22
Tenta reconhecer as emoções que experimenta?	3,38	1,06		3,52	1,29	0,14 0,23
Permite que os outros conheçam o que sentem?	2,46	1,25		3,05	1,28	0,59 0,03
Tenta compreender o que os outros sentem?	3,92	0,88		4,00	0,84	0,08 -0,04
Diz a si mesmo coisas agradáveis quando merece uma recompensa?	2,83	1,46		3,14	1,49	0,31 0,03
Reconhece quando é necessário pedir licença para fazer algo e pede-o logo à pessoa indicada?	4,17	0,64		3,90	0,83	-0,27 0,19
Oferece-se para repartir algo que é apreciado pelos outros?	3,83	0,96		3,76	1,00	-0,07 0,04
Ajuda quem necessita?	3,92	0,72		3,81	1,03	-0,11 0,31
Chega a estabelecer um sistema que satisfaça tanto a si próprio como a quem mantém pontos de vista diferentes?	3,5	0,66		3,52	0,81	0,02 0,15
Consegue manter um autocontrolo em situações de conflito?	3,42	1,06		3,67	0,97	0,25 -0,09
Defende os seus direitos dando a conhecer aos outros qual é a sua postura ou comportamento?	3,92	0,72		3,81	1,03	-0,11 0,31
Não entrar em brigas ou disputas: encontra outras formas para resolver situações difíceis sem ter de brigar?	3,63	1,1		3,38	0,92	-0,25 -0,18
Compreende a razão pela qual fracassou numa determinada situação e o que pode fazer para ter mais sucesso no futuro?	3,92	0,72		3,71	0,85	-0,21 0,13
Decide o que quer fazer quando os outros querem que façam outra coisa diferente?	3,67	0,87		3,90	0,77	0,23 -0,10
Resolve a sensação de aborrecimento iniciando uma nova atividade interessante?	3,71	1		3,52	1,17	-0,19 0,17
Determina de forma realista qual dos numerosos problemas é o mais importante e que o deverá resolver primeiro?	3,88	0,8		3,76	0,77	-0,12 -0,03

Quadro 56 - Quadro da evolução das Competências Sociais - 10.º TIG (UNISSeixal)

Em relação à evolução das competências transversais, o resultado global da aplicação dos questionários mantém a turma com uma avaliação de 3,70, na escala de 1 a 5, o que corresponde a uma autoavaliação das competências positiva em 74% dos alunos.

Em relação ao Envolvimento Escolar - A análise sobre o envolvimento escolar, surgiu já no final do ano letivo, tendo em conta a avaliação da experiência anterior da turma em relação à participação na aprendizagem intergeracional com o Centro de Dia da AURPIPP, sentimos necessidade de cruzar os resultados dos questionários sobre a participação intergeracional e o perfil de envolvimento dos alunos da turma, com base no estudo recente de (Veiga et al., 2013), o qual adaptou para Portugal, “*Students Engagement in School International Scale*” (SEIS). A escala de envolvimento dos alunos na escola continha três dimensões (cognitiva, afetiva e comportamental), e apresentava boas qualidades psicométricas.

(Veiga et al., 2013) exploraram a sua multidimensionalidade, procurando uma quarta dimensão, a dimensão agenciamento.

Aplicaram-se os dois tipos de escalas, para verificar a convergência dos dados obtidos.

4.3.3 Resultados do 1.º questionário sobre envolvimento escolar (SEIS)

(23 respostas obtidas em 20 de junho de 2014).

Com o quadro pretendemos mostrar a média e o desvio padrão das respostas obtidas, a média de alunos que respondeu negativo e positivo e a percentagem de avaliação.

Envolvimento Escolar Global e por dimensão

Com inversão das respostas colocadas pela negativa	Média	Desvio padrão	negativo 1-3	positivo 4-6	(média/6)*100
Envolvimento Escolar	3,66	1,54	10,3	12,7	61%
Dimensão afetiva	3,98	1,65	8,5	14,5	66%
Dimensão comportamental	3,43	1,58	11,7	11,3	57%
Dimensão Cognitiva	3,52	1,37	11,0	12,0	59%

Quadro 57 - Média e Desvio Padrão no envolvimento escolar global e por dimensão

A tabela mostra-nos a média e o desvio padrão do envolvimento escolar, bem como cada uma das dimensões que o compõem, a dimensão afetiva, comportamental e cognitiva. A tabela, mostra-nos os dados com a leitura dos seis itens (5,10,13,18,19 e 20) feita no sentido inverso, porque a formulação destas questões é feita pela negativa. Podemos observar de

acordo com a tabela 1, que o envolvimento escolar geral dos alunos é baixo, apenas a dimensão afetiva está acima da média geral, aproximando-se de 4. As dimensões comportamentais e cognitivas estão abaixo da média global, próximo de 3,5.

Envolvimento Escolar - Dimensão Afetiva

Dimensão afetiva	Média	Desvio padrão	negativo 1-3	positivo 4-6	6 -100%
01. Estou muito interessado em aprender.	4,17	1,72	7,00	16,00	70%
02. Penso que o que estamos a aprender, na escola, tem interesse.	3,87	1,71	8,00	15,00	64%
03. Gosto daquilo que estou a aprender na escola.	3,61	1,73	11,00	12,00	60%
04. Gosto de aprender coisas novas na escola.	4,22	1,44	6,00	17,00	70%
05. Sinto que é aborrecido aprender.*	2,74	1,76	16,00	7,00	46%
06. Gosto da minha escola.	3,96	1,69	10,00	13,00	66%
07. Sinto orgulho por andar nesta escola.	3,57	1,75	11,00	12,00	59%
08. A maior parte dos dias, gosto de ir para a escola.	2,96	1,58	14,00	9,00	49%
09. Sinto-me feliz por andar nesta escola.	3,61	1,53	11,00	12,00	60%
10. Sinto dificuldade em dar-me bem com os meus colegas na escola.*	2,26	1,63	17,00	6,00	38%
11. Gosto dos meus professores.	3,83	1,44	8,00	15,00	64%
12. Gosto dos funcionários da escola.	4,52	1,73	5,00	18,00	75%
13. Só vou à escola porque sou obrigado(a).*	2,57	1,75	16,00	7,00	43%
*Questões cuja formulação é feita pela negativa, sendo necessário fazer uma leitura das respostas no sentido inverso ao da sua pontuação (pontuações mais baixas indicam maior envolvimento)					

Quadro 58 - Envolvimento Escolar - Dimensão Afetiva

Em relação à dimensão afetiva destacam-se acima da média: o interesse em aprender (4,17); o gosto por aprender coisas novas (4,22); o gosto pelos funcionários da escola (4,52).

Envolvimento Escolar - Dimensão Comportamental

Dimensão comportamental	Média	Desvio padrão	negativo 1-3	positivo 4-6	6 -100%
14. Esforço-me bastante por fazer bem as coisas na escola.	3,91	1,41	8,00	15,00	65%
15. Nas aulas, faço o melhor que posso.	4,35	1,27	7,00	16,00	72%
16. Participo nas atividades realizadas na escola.	3,52	1,95	12,00	11,00	59%
17. Nas aulas, estou atento(a).	3,96	1,33	8,00	15,00	66%
18. Nas aulas, finjo que estou a trabalhar.*	2,13	1,52	20,00	3,00	36%
19. Na escola, faço apenas o suficiente para passar de ano.*	3,17	1,87	14,00	9,00	53%
20. Durante as aulas, penso noutras coisas que não estão relacionadas com a matéria.*	3,78	1,35	14,00	9,00	63%
21. Sou um aluno(a) aplicado(a), mesmo quando tenho dificuldade numa matéria.	3,78	1,38	10,00	13,00	63%
22. Sou um aluno(a) aplicado(a), mesmo quando, nos trabalhos de casa, encontro um problema.	3,35	1,40	14,00	9,00	56%
23. Participo nas atividades da escola, como comemorações, desportos, visitas de estudo, ou outras.	3,74	1,66	11,00	12,00	62%
24. Ofereço-me para ajudar nas atividades da escola, tais como comemorações ou outras.	3,04	1,74	14,00	9,00	51%
25. Assumo um papel ativo nas atividades extracurriculares da minha escola.	2,96	2,06	15,00	8,00	49%
*Questões cuja formulação é feita pela negativa, sendo necessário fazer uma leitura das respostas no sentido inverso ao da sua pontuação (pontuações mais baixas indicam maior envolvimento)					

Quadro 59 - Envolvimento Escolar - Dimensão Comportamental

Na dimensão comportamental cuja média geral é de 3,43, encontramos alguns itens com um valor médio superior, destacando-se: Nas, aulas faço o melhor que posso (4,35); Esforço-me bastante por fazer bem as coisas na escola (3,91); Nas aulas estou atento(a) (3,96); Sou um aluno(a) aplicado(a), mesmo quando tenho dificuldade numa matéria (3,78); 23. Participo nas atividades da escola, como comemorações, desportos, visitas de estudo, ou outras.(3,74); 16. Participo nas atividades realizadas na escola. (3,52).

Envolvimento Escolar - Dimensão cognitiva

Dimensão Cognitiva	Média	Desvio padrão	negativo 1-3	positivo 4-6	6 -100%
26. Quando estou a estudar, tento compreender a matéria relacionando-a com coisas que já sei.	3,78	1,20	10,00	13,00	63%
27. Quando estou a estudar, procuro entender como é que essa matéria pode vir a ser útil na vida.	3,48	1,53	11,00	12,00	58%
28. Ao aprender novas matérias, tento organizar as ideias pelas minhas próprias palavras.	3,70	1,29	10,00	13,00	62%
29. Quando estou a estudar, tento relacionar o que aprendo com as minhas próprias experiências.	3,30	1,40	13,00	10,00	55%
30. Arranjo os meus próprios exemplos para me ajudarem a entender melhor os conceitos.	3,48	1,34	11,00	12,00	58%
31. Quando estou a estudar, tento associar as matérias com outras que já aprendi noutras aulas.	3,48	1,31	10,00	13,00	58%
32. Tento ver as semelhanças e as diferenças entre as matérias que estou a aprender e o que já sei.	3,65	1,30	9,00	14,00	61%
33. Tento perceber como é que as coisas que eu aprendo na escola se relacionam umas com as outras.	3,57	1,16	10,00	13,00	59%
34. Procuro relacionar aquilo que já sei com as matérias escolares que estou a aprender.	3,48	1,34	11,00	12,00	58%
35. Faço resumos e esquemas para entender melhor a matéria que devo aprender.	3,43	1,65	13,00	10,00	57%
36. Quando estou a estudar, tento combinar de novas formas as diferentes partes da informação.	3,35	1,53	13,00	10,00	56%

Quadro 60 - Envolvimento Escolar - Dimensão Cognitiva

A dimensão cognitiva, apresenta uma média de 3,52, acima deste valor temos os seguintes itens:

- 26. Quando estou a estudar, tento compreender a matéria relacionando-a com coisas que já sei.(3,78)
- 28. Ao aprender novas matérias, tento organizar as ideias pelas minhas próprias palavras.(3,70)
- 32. Tento ver as semelhanças e as diferenças entre as matérias que estou a aprender e o que já sei. (3,65)
- 33. Tento perceber como é que as coisas que eu aprendo na escola se relacionam umas com as outras.(3,57)

4.3.4 Resultados do 2.º questionário sobre envolvimento escolar (SE SIS)

(Em 23 de junho de 2014 - respostas obtidas de 19 alunos)

Envolvimento Escolar Global e por Dimensão (2)

Com inversão das respostas colocadas pela negativa	Média	Desvio padrão	negativo 1-3	positivo 4-6	100%
Envolvimento Escolar	3,57	1,34	8,80	9,00	59%
Dimensão afetiva (6 a 10)	3,94	1,11	6,80	11,40	66%
Dimensão comportamental (11 a 15)	3,90	1,63	7,60	9,00	65%
Dimensão Cognitiva (1 a 5)	3,40	0,54	9,80	9,20	57%
Dimensão Agenciamento (16 a 20)	3,03	1,92	11,00	6,40	51%

Quadro 61 - Envolvimento Escolar Global e por Dimensão (2)

Envolvimento Escolar - Completo (2)

Os cálculos já apresentam as questões invertidas, por terem sido formuladas pela negativa: 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15.	Média	Desvio padrão	negativo 1-3	positivo 4-6	100%
01 - Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,63	,50	,00	2,00	1%
02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,84	,12	,00	2,00	4%
03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,79	,44	4,00	,00	6%
04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,89	,37	,00	1,00	5%
05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,84	,54	3,00	,00	7%
06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).(l)	,73	,53	,00	2,00	9%
07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,00	,45	6,00	,00	3%
08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,53	,26	,00	4,00	5%
09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,42	,35	,00	6,00	4%
10. A minha escola é um lugar onde me sinto só. (l)	,00	,25	,00	2,00	7%
11. Falto à escola sem uma razão válida. (l)	,93	,53	,00	2,00	2%
12. Falto às aulas estando na escola. (l)	,84	,42	6,00	,00	1%
13. Perturbo a aula propositadamente. (l)	,80	,52	,00	3,00	0%
14. Sou mal-educado(a) com o professor. (l)	,47	,87	5,00	,00	1%
15. Estou distraído(a) nas aulas. (l)	,47	,46	,00	3,00	1%
16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,47	,31	7,00	,00	5%
17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	,13	,51	,00	3,00	6%
18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,74	,37	7,00	,00	9%
19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,13	,77	,00	3,00	6%
20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,68	,60	7,00	,00	8%
(l) Questões cuja formulação é feita pela negativa, fez-se a leitura das respostas no sentido inverso ao da sua pontuação (pontuações mais baixas indicavam maior envolvimento)					

Quadro 62 - Envolvimento Escolar - Completo (2)

Comparando as duas escalas, os dados globais diferem em 2%, e é a dimensão agenciamento que vêm baixar os dados globais dos 61% para os 59%, porque é aquela que representa um grau de envolvimento mais baixo 51%. A dimensão afetiva mantém-se igual nos dois questionários. A dimensão comportamental, passa dos 57% para os 65%, diríamos

que estava 4% abaixo do valor global e passou para 4% acima do valor global, o que também contribuiu para que a diferença global entre um e outro se fixasse apenas nos 2%, já que a dimensão agenciamento, em 25% das questões, está 10% abaixo da avaliação global do primeiro questionário (SEIS), é aquela que representa uma maior diferença. O conjunto das questões de agenciamento são importantes, porque representam a intervenção dos alunos juntos dos professores sobre o que pensam das aulas e também mostram a sua capacidade para dar sugestões.

Globalmente, quer os 61% quer os 59% são muito próximos e representam de alguma forma o perfil de alunos, se considerarmos por exemplo, por um lado, que 6 em 10 alunos se envolvem nas atividades escolares, quaisquer que elas sejam, termos por outro lado 4 em cada 10 que mostram sempre resistência ao envolvimento nas atividades escolares, e desta forma é pertinente a consideração que fazem em relação ao projeto, poderíamos colocar a hipótese que pelo menos 8 dos alunos mostram reservas em relação ao mesmo.

Na sequência desta análise, ficam as orientações para o desenvolvimento do projeto, aplicando-se em cada uma das experiências / turmas o questionário com as quatro dimensões, para avaliar o envolvimento escolar em cada uma das turmas em comparação com o envolvimento no projeto e com a sua avaliação.

Em relação aos benefícios dos projetos intergeracionais para os jovens apresenta-se de seguida o quadro síntese das questões, o quadro das aprendizagens que melhoraram; a síntese gráfica dos aspetos positivos, negativos e sugestões e ainda o gráfico da avaliação final da experiência.

Benefícios dos projetos intergeracionais para os jovens 10.ºTIG > UNISSeixal									
Questionário obtido em 09/07/2014	3,30 (66%)	Quantidade de respostas por classificação							82%
	Média	1	2	3	4	5	Respostas	Resp. >=3	% de respostas positivas
1 - Consideras que com os idosos as tuas aprendizagens aumentaram?	3,60	1	2	6	6	5	20	17	85%
3 - Consideras que ficaste com mais conhecimentos de como era a vida das gerações anteriores?	3,10	3	2	8	4	3	20	15	75%
4 - Ao teres conhecimento de situações de vida do passado, permite-te olhar o futuro com outros olhos?	3,40	3	2	4	6	5	20	15	75%
5 - Consideras que nas aulas com os idosos aprendeste coisas novas?	3,60	2	0	8	4	6	20	18	90%
6 - Consideras que o teu envolvimento no grupo foi útil para o Idoso(a)?	3,70	1	2	5	6	6	20	17	85%
7 - Consideras que o facto de trabalhares com uma geração mais velha, te ajuda a superar receios em relação à velhice e ao envelhecimento?	3,10	3	3	5	7	2	20	14	70%
8 - O trabalho com outra geração, ajuda-te a entender o teu próprio envelhecimento?	3,10	3	1	9	5	2	20	16	80%
9 - O trabalho intergeracional contribuiu para aumentar a tua autoestima?	2,75	5	4	4	5	2	20	11	55%
10 - O trabalho intergeracional contribuiu para aumentar o teu sentimento de seres uma mais valia?	3,30	2	1	8	7	2	20	17	85%
11 - O envolvimento intergeracional contribuiu para um menor alheamento?	3,20	1	2	11	4	2	20	17	85%
12 - O projeto intergeracional contribuiu para uma maior compreensão das diferentes vivências da velhice?	3,35	1	0	12	5	2	20	19	95%
13 - o projeto intergeracional até ao momento contribuiu para aumentar o sentido cívico e de responsabilidade para com a comunidade?	3,25	2	1	9	6	2	20	17	85%
14 - O projeto intergeracional contribuiu para aumentar o sentimento de responsabilidade social?	3,40	1	0	12	4	3	20	19	95%
15 - O projeto intergeracional contribuiu para aprenderes a ganhar respeito pelos momentos de infelicidade dos outros?	3,35	1	1	11	4	3	20	18	90%
16 - Contribuiu para aprender a história das origens dos outros?	3,35	1	1	12	2	4	20	18	90%

Quadro 63 - Benefícios dos projetos intergeracionais para os jovens 10.ºTIG > UNISSeixal

A análise da avaliação dos benefícios, permite-nos obter uma avaliação média global de 3,30, que corresponde a 66%. Temos ainda 82% de respostas positivas (entre 3 e 5). É de salientar que apenas 20 alunos responderam ao questionário desta vez, já no final do ano letivo (09/07/2014), alguns dos alunos já tinham iniciado as férias.

Comparativamente com a experiência anterior da turma, em que a média global foi de 2,81 (56,2%) e que a percentagem de respostas positivas foi apenas de 62%, houve uma evolução na avaliação de cerca de 10% e a percentagem de respostas positivas subiu 20%.

Na questão 2 - Quais as aprendizagens que melhoraram/aumentaram? Obteve-se o seguinte n.º de respostas para cada item:

Quais as aprendizagens que melhoraram 10.º TIG – AURPIPP vs UNISSeixal

Aprendizagens que aumentaram	10.º TIG /AURPIPP	10.º TIG /UNISSeixal
Paciência e concentração	13	10
Tolerância pela diferença	8	7
Conhecimento da vida de décadas anteriores	9	5
Relacionamento social	7	8
Competências sociais	4	1
Outras	0	3

Quadro 64 - Quais as aprendizagens que melhoraram 10.º TIG – AURPIPP vs UNISSeixal

Comparativamente com a experiência anterior da turma, apenas o “relacionamento social” aumenta e “outras”. Como os questionários foram respondidos por menos 4 alunos, é natural que houvesse mais seleção destas respostas, já que a questão é de resposta obrigatória e os alunos podem escolher mais do que uma opção de resposta. O que é diferente da análise média e percentual que fazemos em cima.

Face à avaliação anterior, compreende-se que os alunos destaquem aqui o relacionamento social, porque as outras opções de resposta estão relacionadas com a maior dificuldade que os alunos tiveram em interagir com os idosos.

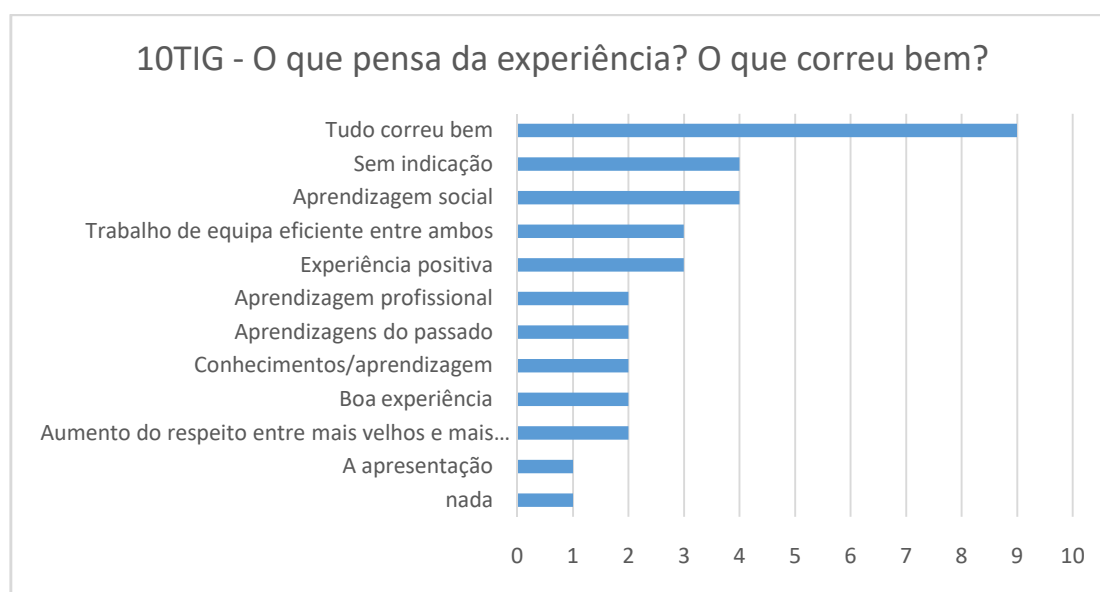


Gráfico 24 - 10TIG > UNISSeixal - O que correu bem

Em relação ao que correu bem, destacam-se as opiniões dos alunos que tudo correu bem (9 alunos). 4 alunos que indicam aprendizagem social. 3 alunos referem cada uma das seguintes opiniões: o trabalho de equipa eficiente; e a aprendizagem social; 2 dos alunos a referirem cada uma das seguintes opiniões: aprendizagem profissional; aprendizagem do passado; conhecimentos/aprendizagem; boa experiência; e aumento do respeito entre mais velhos e mais novos. E finalmente 1 aluno a referir a apresentação.

Há cinco alunos que não indicam nada ou que escrevem sem indicação. Provavelmente enquadram-se nos alunos que não estão envolvidos com o projeto.

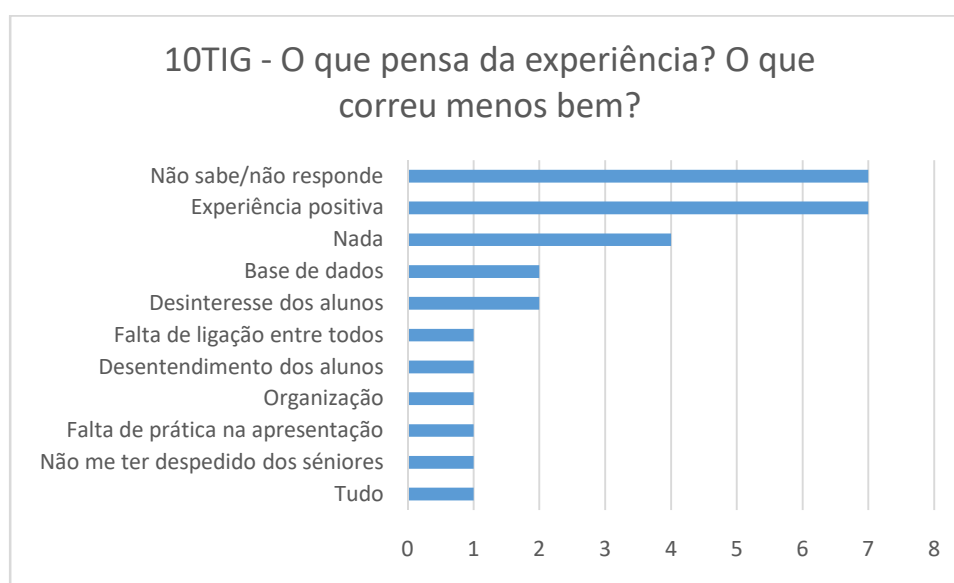


Gráfico 25 - 10TIG > UNISSeixal - O que correu menos bem

Em relação às opiniões sobre o que correu menos bem, sete alunos não tem opinião (não sabe/não responde); Quanto ao que correu menos bem, a resposta “nada” (4 alunos acham que nada correu menos bem) parece ser oposta à “tudo” (1 aluno considera que nada correu bem); Se juntarmos a “experiencia positiva” a “nada”, sem contar os que não têm opinião, conseguimos aqui 11 opiniões positivas em relação à experiência.

Há duas opiniões a afirmar que a Base de dados não correu bem e duas a referir o desinteresse dos alunos.

Assinalamos três opiniões em relação à organização: organização; desentendimento dos alunos; e falta de ligação entre todos. A ligação entre todos prende-se com o formato de trabalho em grupos e apresentação no fim. Será algo a ser ponderado para próximas experiências.

Ainda a assinalar a falta de prática na apresentação, assinalada por um aluno, é de assinalar que a apresentação pública, com a presença dos responsáveis da UNISSeixal e com a direção da EPBJC deixou muitos dos alunos apreensivos.

Por último um aspeto do relacionamento, que pesou em um dos alunos, o facto de não se ter despedido dos seniores.

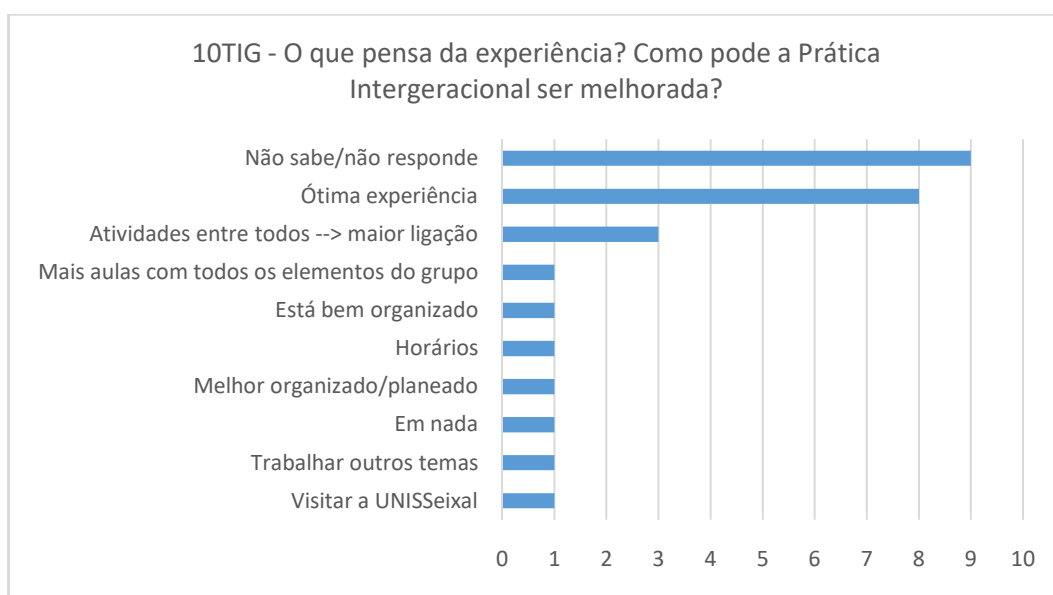


Gráfico 26 - 10TIG > UNISSeixal - Como pode a Prática Intergeracional ser melhorada

Em relação à melhoria da prática intergeracional, continuamos a ter um número grande de alunos que “Não sabe/não responde” (9 alunos), oito respondem que foi uma ótima experiência em linha com a questão anterior.

Há dois alunos que voltam a assinalar “atividades entre todos - maior ligação, já salientado atrás.

Ficam então mais algumas ideias, apenas salientadas uma vez cada uma: mais aulas com os elementos da UNISSeixal; horários; melhor organizado/planeado, trabalhar outros temas e visitar a UNISSeixal; em nada; está bem organizado.

Em relação à avaliação final efetuada pelos alunos, obtemos o seguinte gráfico:

20 - Globalmente como classifica a experiência intergeracional

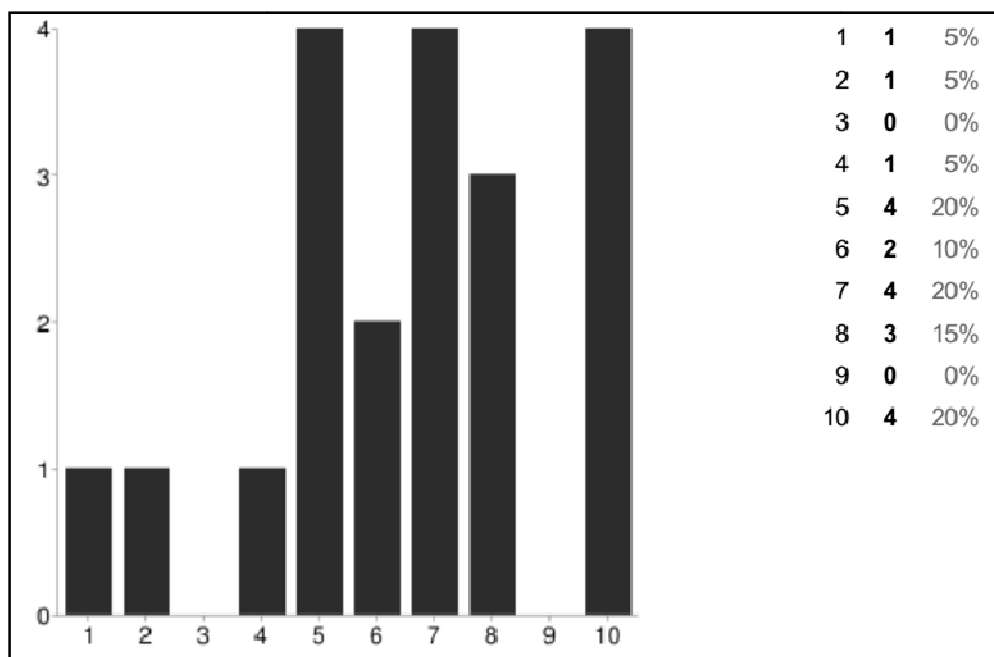


Gráfico 27 - Classificação da experiência 10.º TIG > UNISSeixal

A avaliação feita pelos alunos, desta vez manifestou uma tendência claramente positiva, ainda que permaneçam alunos (2) a avaliar muito negativamente a experiência em que participaram. No entanto, fazendo a análise de 1 a 5, temos uma percentagem de 35% de respostas enquanto que, de 6 a 10 temos uma percentagem de 65%.

Temos como avaliação global uma média de 6,55 que corresponde a uma avaliação de 65,5%. Comparando com o projeto anterior, com a AURPIPP, a média de respostas obtida foi de 5,75 (57,5%), ouve um aumento de 8% na avaliação.

4.3.5 Análise de resultados do questionário – UNISSeixal

Em relação aos seniores da UNISSeixal, foram recolhidos os questionários sobre as suas perspectivas de participação, de acordo com os benefícios dos projetos intergeracionais, no início da experiência de aprendizagem intergeracional e no final foram aplicados os questionários sobre os benefícios dos projetos intergeracionais.

Questionário aplicado, a 5 de maio de 2014, sobre as perspetivas iniciais sobre o desenvolvimento da aprendizagem intergeracional com a turma de 10.º TIG por parte dos seniores da UNISSeixal:

Perspetivas iniciais sobre o projeto intergeracional para a UNISSeixal > 10.º TIG									
Questionário obtido em 5/mai/2014	4,16 (83,2)	Quantidade de respostas por classificação							95%
	Média	1	2	3	4	5	Respostas	Resp. >=3	% de respostas positivas
1 - Irá contribuir para as mudanças de humor	4,50	0	0	1	2	5	8	8	100%
2 - Aumentará a vitalidade	3,50	1	0	3	2	2	8	7	88%
3 - Melhorará a capacidade de fazer frente à doença?	3,13	2	0	3	1	2	8	6	75%
4 - Serve para combater os sentimentos de isolamento?	3,38	2	0	2	1	3	8	6	75%
5 - Serve para desenvolver a amizade com os jovens?	4,75	0	0	0	2	6	8	8	100%
6 - Serve para aumentar a auto-estima?	4,00	0	0	3	2	3	8	8	100%
7 - Contribui para renovar o reconhecimento pelas próprias experiências de vida passadas?	4,00	0	0	3	2	3	8	8	100%
8 - Permite desenvolver novas oportunidades de aprendizagem?	4,63	0	0	1	1	6	8	8	100%
9 - Contribuirá para o desenvolvimento de habilidades sociais, sobretudo a empatia?	4,25	0	0	1	4	3	8	8	100%
10 - Contribuirá para melhorar o conhecimento de novas tecnologias?	4,63	0	0	0	3	5	8	8	100%
11 - Contribuirá para aumentar a motivação para a realização de atividades?	4,50	0	0	1	2	5	8	8	100%
12 - Servirá para reconhecer as diferenças, de outras maneiras de ser e aprender acerca dos jovens?	4,63	0	0	0	3	5	8	8	100%

Quadro 65 - Perspetivas iniciais sobre o projeto intergeracional para UNISSeixal > 10.º TIG

Os seniores apresentam perspetivas muito elevadas em relação à participação na experiência de aprendizagem intergeracional. Por um lado, apresentam uma média global de respostas às questões de 4,16 (83,2%), por outro lado, a percentagem de respostas entre 3 e 5, é de 95%, isto é, apenas 5% das respostas são 1 ou 2.

A 5 de maio de 2014, no início da experiência intergeracional, em relação à questão “O que pensa da experiência, quais as expectativas?” obtiveram-se as seguintes respostas:

“Poderá ser uma experiência com alguns aspectos positivos mas como é a 1.ª vez que vou integrar algo assim não sei quais serão. Só poderei falar sobre isso após a experiência”

“Penso que este tipo de experiência de interacção entre Gerações poderá ser muito positivo para ajudar a: Valorizar, Incentivar e Melhorar o Indivíduo e a Sociedade, para que o

Planeta seja melhor para se viver. Não considero que estas acções possam ser negativas, mas elas sempre vão depender da vontade e aceitação das diferenças de cada um de nós.”

“Expectativas positivas desta experiência de convivência intergeracional: 1 - Valorização pessoal e desenvolvimento de competências intelectuais, sociais e relacionais, fundamentalmente tendo por base a troca de experiências e saberes. 2 - Despertar na comunidade escolar a consciencialização do conhecimento e vivências dos seniores como raízes e memória de um povo. 3 - Contribuir para a promoção e enriquecimento da inclusão social de jovens e seniores, melhorando a compreensão e aceitação de conflitos típicos de cada faixa etária, nomeadamente a intolerância e o preconceito etário. 4 - Consciencializar valores como a solidariedade, a cooperação e o respeito pela diferença como "fio condutor" da dimensão educativa e de construção social.”

“Espero que o projeto tenha sucesso e seja uma mais-valia.”

Que as expectativas sejam positivas.

“No meu conceito, este tipo de atividades são sempre interessantes e de muita valia para uma sociedade que se quer proactiva e virada para o futuro. Nos aspetos negativos, que porventura possam surgir, teremos que em parceria, tentar que passem a positivos.”

“Aspectos positivos: boa interacção com os jovens, realização de diferentes actividades, poder dar um pouco dos meus conhecimentos. Aspectos negativos: receio de não conseguir interagir e motivar os jovens, ter poucos conhecimentos informáticos e não conseguir atingir os objectivos propostos.”

“Talvez por menor conhecimento do projecto e o espaço de tempo que me parece curto, não poderei fazer também criar grandes expectativas mas que poderão certamente ser alteradas com o seu inicio e conseguir conhecer seus reais objectivos.”

As respostas obtidas sintetizadas e organizadas pelas ideias transmitidas, deram origem ao seguinte gráfico:

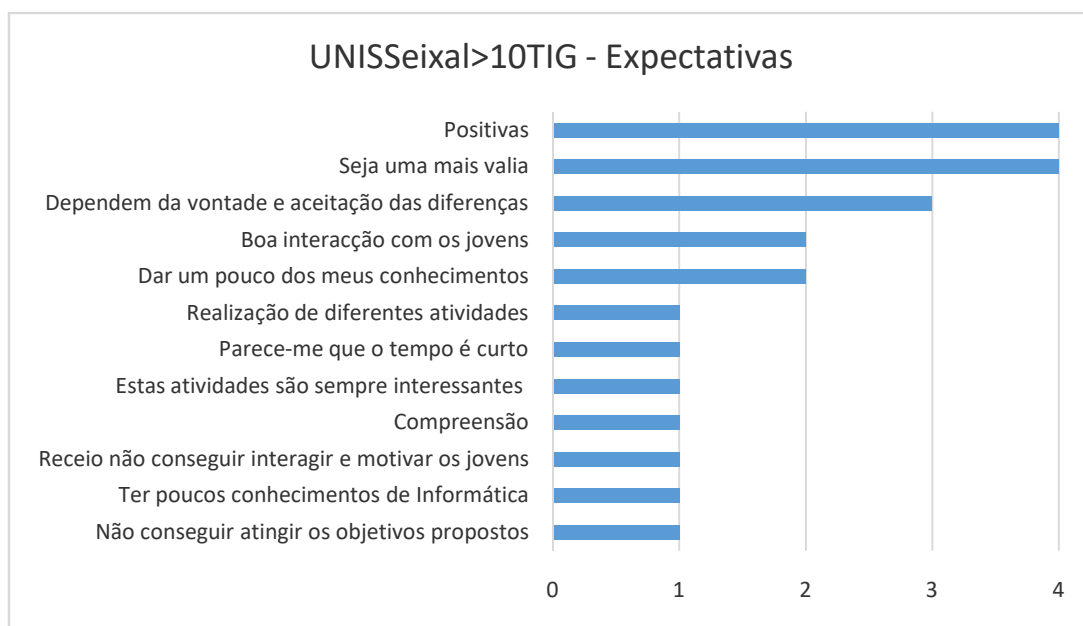


Gráfico 28 - UNISSeixal > 10TIG Expectativas

Para além das expectativas positivas em relação à participação no projecto, manifestada diretamente por 4 vezes, e indiretamente pelas seguintes observações: “seja uma mais valia”; “estas atividades são sempre interessantes”; “boa interação com os jovens”; “realização de diferentes atividades”; e “compreensão”. Os seniores, também manifestaram receios nas suas expectativas: “dependem da vontade e aceitação das diferenças”; “parece-me que o tempo é curto”; “receio não conseguir interagir e motivar os jovens”; “ter poucos conhecimentos de informática” e “não conseguir os objetivos propostos”.

Em relação aos benefícios dos projetos intergeracionais, apresentam-se os resultados das respostas ao questionário, aplicado no final do trimestre, que coincidiu com o final do ano letivo aos seniores, que participaram:

Benefícios dos projetos intergeracionais para os idosos UNISSeixal>10.ºTIG									
Questionário obtido em 8/07/2014	4,05 (81%)	Quantidade de respostas por classificação							95%
	Média	1	2	3	4	5	Respostas	Resp. ≥3	% de respostas positivas
1 - Melhoria nas mudanças de humor	4,00	0	0	3	2	3	8	8	100%
2 - Aumento da vitalidade	3,88	0	0	4	1	3	8	8	100%
3 - Melhorou a capacidade de fazer frente à doença?	3,50	1	0	3	2	2	8	7	88%
4 - Serviu para combater os sentimentos de isolamento?	3,38	2	0	2	1	3	8	6	75%
5 - Serviu para desenvolver a amizade com os jovens?	4,63	0	0	1	1	6	8	8	100%
6 - Aumentou a auto-estima?	4,00	0	0	3	2	3	8	8	100%
7 - Renovado reconhecimento pelas próprias experiências de vida passadas?	3,88	0	2	1	1	4	8	6	75%
8 - Desenvolveu novas oportunidades de aprendizagem?	4,25	0	0	1	4	3	8	8	100%
9 - Desenvolvimento de habilidades sociais, sobretudo a empatia?	4,25	0	0	2	2	4	8	8	100%
10 - Melhorou o conhecimento de novas tecnologias?	4,00	0	0	4	0	4	8	8	100%
11 - Aumentou a motivação para a realização de atividades?	4,25	0	0	2	2	4	8	8	100%
12 - Reconhecimento da diferença, de outras maneiras de ser. Aprendeu acerca dos jovens?	4,63	0	0	0	3	5	8	8	100%

Quadro 66 - Benefícios dos projetos intergeracionais para os idosos UNISSeixal>10.ºTIG

Em relação aos resultados obtidos com o questionário sobre os benefícios dos projetos intergeracionais, os seniores conseguem em média uma avaliação global de 4,05 equivalente a uma avaliação de 81%. Em relação à análise das respostas positivas (com uma avaliação superior ou igual a 3) registamos 95% das respostas.

Quando comparamos a perspetiva inicial com os resultados finais, podemos verificar que as perspetivas que tinham no início não foram goradas, o resultado final é em tudo semelhante ao resultado inicial, manteve-se 95% de respostas entre 3 e 5, e, a média global foi de 4,05 (81%), registou-se uma quebra de 2,2%, já que a avaliação das perspetivas desceu dos 4,16 (83,2).

Em relação às questões, “O que correu bem?”, “o que correu menos bem?” e “Sugestões”, também respondidas pelos 8 seniores, apresentamos de seguida a informação síntese analisada graficamente.

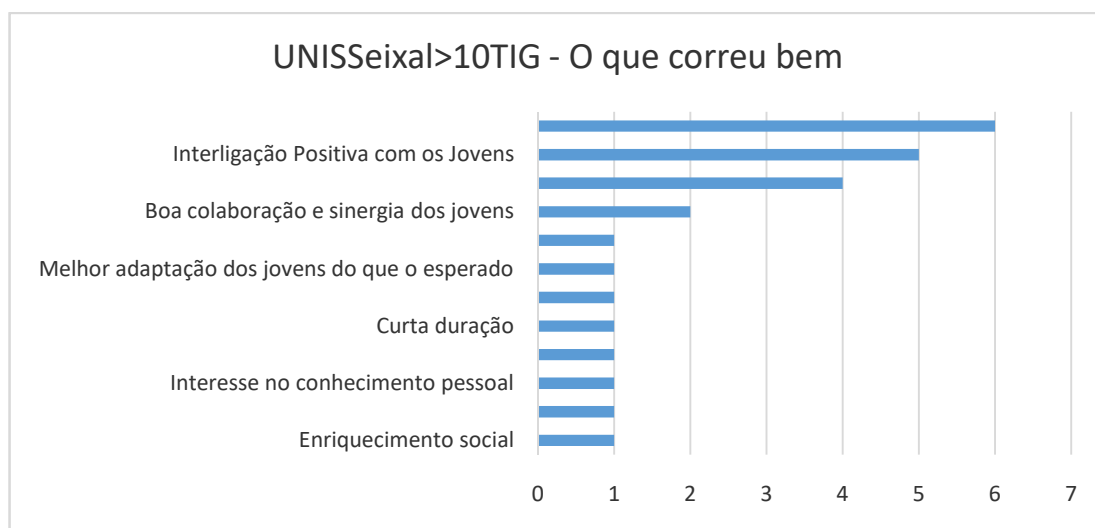


Gráfico 29 - UNISSeixal > 10TIG - o que correu bem

Os seniores, nas respostas à questão deixam as seguintes ideias: “interação interessante”, “interação motivante”, “interligação positiva entre os jovens”, “aprendizagem mútua” e “boa colaboração e sinergia dos jovens”. Estas cinco ideias no seu conjunto foram expressas 18 vezes. Estas ideias vão ao encontro das expectativas expressas inicialmente.

Em relação aos receios iniciais, os mesmos foram ultrapassados de acordo com: “melhor adaptação dos jovens do que o esperado”; “enriquecimento relacional entre jovens e seniores”; enriquecimento social”;

Expressam ainda algumas ideias novas face às expectativas iniciais: “interesse no conhecimento pessoal”; “qualidade excelente do projeto pedagógico”.

Confirmação de um dos receios: “curta duração”.

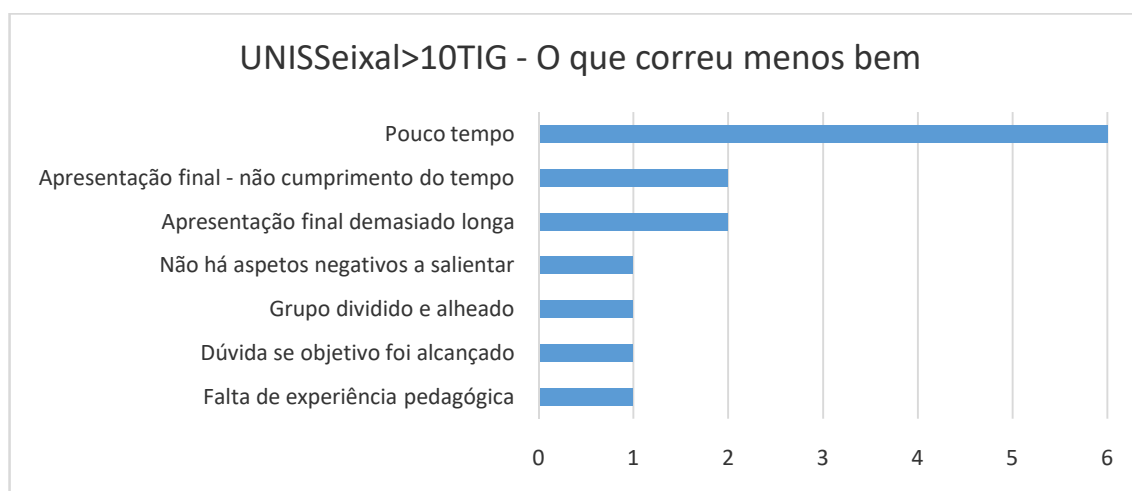


Gráfico 30 - UNISSeixal > 10TIG - o que correu menos bem

Comparado com as expectativas iniciais, confirmaram-se alguns dos receios: “curta duração do projeto” e dúvida se o objectivo foi alcançado.

Surgiram outras questões sobre o que correu menos bem:

- “apresentação final demasiado longa, face ao tempo definido para cada um dos grupos”;
- “grupo dividido e alheado”, um dos seniores considera que o seu grupo não funcionou;
- “falta de experiência pedagógica”, um dos seniores sentiu que necessitava de experiência pedagógica para se envolver neste projeto.

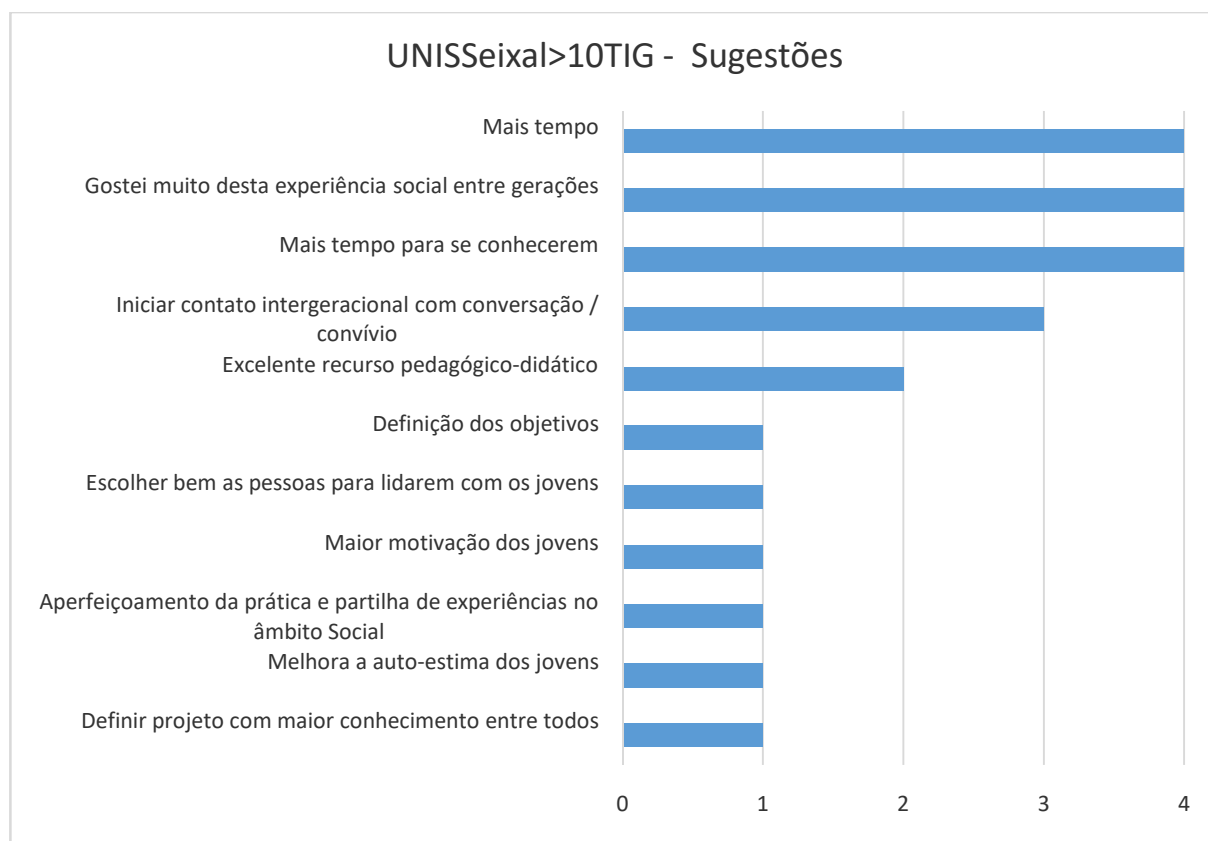


Gráfico 31 - UNISSeixal > 10TIG – Sugestões

As sugestão de “mais tempo” está em linha com a análise anterior. Acrescenta-se “mais tempo para se conhecerem” – referida por metade dos seniores participantes e “iniciar contato intergeracional com conversação / convívio” é referida por três.

“Excelente recurso pedagógico-didático” é referido por 2 dos seniores.

Deixaram ainda as seguintes sugestões:

- “definição dos objetivos”;

- “escolher bem as pessoas para lidarem com os jovens”;
- “maior motivação para os jovens”;
- “aperfeiçoamento da prática e partilha de experiências no âmbito social”;
- “melhora a auto-estima dos jovens”;
- “definir projeto com maior conhecimento entre todos.”

4.3.6 Conclusões – 1.ª, 2.ª e 3.ª experiências - Ano letivo 2013/14

No final do ano letivo de 2013/14, concretizaram-se três experiências de aprendizagem intergeracional, duas com a turma de 10.º TIG, e uma com a turma de 10.º TR. A experiência com o 10.º TIG, decorreu durante o 2.º trimestre, (1.ª experiência) onde tiveram parte das aulas com os idosos da AURPIPP e no 3.º trimestre (3.ª experiência) onde tiveram parte das aulas com os seniores da UNISSeixal. Em relação ao 10.º TR tiveram, no 3.º trimestre (2.ª experiência), parte das aulas com os idosos da AURPIPP.

Analisando a avaliação global feita pelos alunos:

- 10.º TIG com AURPIPP (1.ª experiência) 57,5% positiva;
- 10.º TIG com UNISSeixal (3.ª experiência) 65,5% positiva;
- 10.º TR com AURPIPP (2.ª experiência) 73,5% positiva.

Comparando os dados conseguidos com a turma de 10.º TIG, importa salientar que na evolução da avaliação (com a 3.ª experiência), onde trabalharam com os seniores – estas ficaram responsáveis pelo tema a desenvolver, pessoas muito mais autónomas e ativas em comparação com as pessoas do Centro de Dia.

Na 1.ª experiência, apenas funcionou parcialmente, já que os idosos na sua maioria estavam muito pouco ativos, não tinham a capacidade de orientarem um tema a ser desenvolvido em páginas web pelos alunos adolescentes.

Comparando com a melhor avaliação efetuada com os idosos, a da turma de receção, podemos verificar que mesmo com os seniores a avaliação que os alunos de Informática fazem ainda ficou um pouco abaixo, 65,5% contra 73,5%.

Importa então salientar, como primeiro aspeto o facto de que é uma Turma de Informática de Gestão, com um perfil diferente da turma de Receção; como segundo aspeto, o facto de a Turma de Informática de Gestão, ter desenvolvido, na sequência do trabalho com os idosos do Centro de Dia (no 2.º período), um novo trabalho com os Seniores da UNISSeixal (no 3.ª período). Alguns alunos mantiveram a resistência a este tipo de trabalho, tendo

manifestado algum alheamento com o projeto, como se pode verificar no fraco envolvimento na resposta aos questionários, pelo elevado número de não sabe/não responde.

Da análise de dados sobre as experiências, é importante considerar a preparação dos alunos para o projeto, alertando para as diferenças de gerações. É importante a sensibilização dos alunos para o facto de os idosos não terem o mesmo ritmo na linguagem, nem utilizarem as mesmas palavras e muitas vezes não ouvirem quando se comunica com eles. É necessário ajustar a falta de paciência dos alunos às limitações dos idosos.

Em relação aos objetivos definidos para com a geração mais nova, há evidências, quer nos aspetos positivos apontados pelas turmas, quer da análise das aprendizagens que mais valorizaram, sobre as quais os alunos se pronunciaram maioritariamente: relacionamento social, paciência e concentração, conhecimento da vida de décadas anteriores e tolerância pela diferença. Em relação aos objetivos específicos propostos, são parcialmente atingidos na sua maioria tendo em conta o inquérito sobre os benefícios dos projetos intergeracionais para os jovens, já que a avaliação média global é de 2,81 o correspondente a 56,2%. O que fica abaixo dos 2,5 na 1.ª experiência é - Aumentar a autoestima dos alunos - 2,33;

Há ainda a assinalar que a questão “o envolvimento intergeracional contribui para um menor alheamento?” teve uma média de respostas de 2,42, o que evidencia que com esta experiência muitos dos alunos estiveram alheados, aqueles que responderam 1 e 2 foram 46% dos alunos, 13 em 24 dos alunos.

Com a turma de receção (3.ª experiência) a qualquer uma das questões sobre os benefícios dos projetos intergeracionais a resposta é superior a 2,5, sendo que a média é de 3,26, correspondente a uma avaliação de 65,2%, grau em que se atingem os objetivos específicos para com os jovens.

Em relação ao 10.º TIG com a UNISSeixal, a avaliação feita sobre os benefícios dos projetos intergeracionais também é superior a 50%, 3,30 (66%), não havendo nenhuma avaliação inferior a 2,5. A mais baixa é a que estava abaixo de 2,5 com a AURPIPP, a que dizia respeito a aumentar a autoestima e que se encontra agora em 2,75.

Em relação aos idosos, classificam a experiência globalmente em 3,95, o que corresponde a uma avaliação de 79%.

Em relação à UNISSeixal, classificam os benefícios intergeracionais em 4,05, o que corresponde a uma classificação de 81%

Dando conta das diferenças acentuadas entre a avaliação que as duas turmas fazem das experiências, e sendo de cursos diferentes, é importante ter em conta o perfil dos alunos e

das turmas em que se implementa a aprendizagem intergeracional. Colocamos por hipótese de que no âmbito dos cursos profissionais, esta modalidade possa ser proposta em cursos em que a componente da interação humana seja maior, como por exemplo⁵⁵, cursos de Hotelaria e Turismo, de Serviço e Apoio Social, Tecnologias da Saúde e, ainda tomando nota das sugestões dos alunos, nomeadamente criando um maior dinamismo, também, de artes e espetáculo.

Cursos com maior Componente de Interação Humana

Hotelaria e Turismo	Serviço de apoio Social	Tecnologias da Saúde	Artes do espetáculo
Técnico de Receção	Animador Sociocultural	Técnico de Termalismo	Actor
Técnico de Turismo	Técnico de apoio psico-social	Técnico Auxiliar Protésico - Prótese Ortopédica	Intérprete Circense
Técnico de Turismo Ambiental e Rural		Técnico de Ótica Ocular	Animador Circense

Quadro 67 - Cursos com maior Componente de Interação Humana

Atendendo ao objetivo geral da investigação, desenvolver projetos intergeracionais com alunos, do ensino secundário dos cursos profissionais, e com pessoas da terceira idade (seniores e idosos) de uma forma continuada, para promover a cooperação intergeracional, o enriquecimento e o desenvolvimento de uns e de outros, podemos dizer, pelo lado dos alunos, que em qualquer uma das situações a avaliação que se fez das experiências, comparativamente com o envolvimento escolar das turmas, quer pela avaliação positiva das questões, quer pela avaliação global de cada um dos projetos, quer pela média da classificação dos benefícios dos projetos intergeracionais, o projeto pode e deve ter continuidade.

Ressalvamos, no entanto, a experiência entre o 10.º TIG e a AURPIPP, que apesar de positiva, fica abaixo dos dados obtidos com os questionários do envolvimento escolar. O que significa que devemos atender às conclusões retiradas com a experiência entre o 10.º TR e a AURPIPP, na hipótese de desenvolvimento de projetos intergeracionais com idosos e com alunos adolescentes dos cursos profissionais.

Pelo lado das pessoas da terceira idade, a avaliação que é feita também é muito boa, inclusive, acima da avaliação que os alunos fazem, e por esse lado, o projeto também pode e deve ter continuidade.

⁵⁵ Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, acedido em <http://www.angep.gov.pt/> em 18out2014

4.4 2014/15 – 4.ª experiência (10.º TGEI / UNISSeixal)

Para dar continuidade ao projeto de aprendizagem intergeracional, no ano de 2014/15, desenvolveu-se uma única experiência, entre uma turma de 10.º ano/TGEI e a UNISSeixal, procurando responder a algumas questões que correram menos bem no ano anterior, e seguindo algumas das sugestões, quer dos alunos quer dos seniores.

4.4.1 Caracterização dos grupos

A turma escolhida foi a de 10.º TGEI, em concertação com os Coordenadores de Curso e Orientadores Educativos de Turma. Face à estabilização e adaptação necessárias no início de cada ano letivo, esta foi considerada a turma mais indicada. Como é uma turma da área técnica de informática, vai permitir comparar os dados obtidos com a turma de 10.º TIG.

Em relação ao grupo de seniores, ficou composto por 9 pessoas, 4 mulheres e 5 homens:

Seniores UNISSeixal > 10TGEI

9 Seniores	
Homens	5
Mulheres	4
Idade Média	66
Idade – Máximo	70
Idade – Mínimo	61

Quadro 68 - Seniores UNISSeixal > 10TGEI

É de salientar que um dos seniores, orientou dois grupos no desenvolvimento do tema. Os temas foram os seguintes:

Seniores - temas de trabalho UNISSeixal > 10TGEI

Grupo	Sénior	Tema de trabalho
1	JC	Ambiente
2	EP (tb. 8)	Culturas orientais
3	M C	Danças africanas
4	LF	Economia e finanças
5	CT	Fotografia
6	L	Manualidades
7	AF	Mecânica automóvel
8	EP (tb. 2)	Medicina chinesa
9	RF	Psicologia
10	MF	Saúde

Em relação à turma 10.º TGEI, à altura do início do projeto, início do 2.º trimestre, ficou constituída por 27 alunos. Os grupos ficaram organizados da seguinte forma:

Grupos UNISSeixal / 10.º TGEI

Grupo	Aluno	Temas	Senior	Link site
1	FT	Ambiente	JC	http://grupo1ambiente.wix.com/ambiente
1	DV	Ambiente		
2	RT	culturas orientais	EP	http://grupo12727.wix.com/grupo727
2	DA	culturas orientais		
2	DM	culturas orientais		
3	RV	danças africanas	MC	http://tgeiafrica.wix.com/dancas-africanas
3	GG	danças africanas		
4	MS	economia e finanças	LF	http://timaepbjc.wix.com/logisticanegocio
4	TM	economia e finanças		
5	DA	fotografia	CT	http://tgeifotografia.wix.com/tgeifotografia
5	GM	fotografia		
5	CT	fotografia		
6	MT	manualidades	L	http://gmtgei727.wix.com/manualidades
6	TM	manualidades		
6	BB	manualidades		
7	RO	mecânica automóvel	AF	http://rfloliveira12.wix.com/mercedesbenzcompany
7	FG	mecânica automóvel		
7	RR	mecânica automóvel		
8	DM	medicina chinesa	EP	http://epbjcpi.wix.com/medicinachinesa
8	RE	medicina chinesa		
8	RS	medicina chinesa		
9	BS	psicologia	RF	http://marcelomoura0097.wix.com/psicologia
9	FF	psicologia		
9	MM	psicologia		
10	JM	saúde	MF	http://jarm727.wix.com/jarm727
10	RM	saúde		
10	AJ	saúde		

Quadro 69 - Grupos UNISSeixal > 10TGEI

4.4.2 Resultados dos questionários – 10.º TGEI

Aplicaram-se então vários questionários aos alunos, o primeiro foi sobre as perspectivas de participação no projeto de aprendizagem intergeracional, serviu também para a sensibilização dos alunos. Aplicou-se o questionário do envolvimento escolar, antes e depois da experiência de aprendizagem intergeracional, o mesmo serve de comparação entre os benefícios e o seu envolvimento. Aplicou-se o questionário de competências sociais antes e depois, aplicou-se o questionário sobre os benefícios para os jovens dos programas intergeracionais comparando com as perspetivas dos alunos. Serve também de comparação com as experiências anteriores, avaliando de uma maneira geral o envolvimento dos alunos da EPBJC – Seixal.

Em relação ao questionário sobre as perspectivas iniciais, responderam os 27 alunos em 26 de janeiro de 2015

Perspectivas iniciais sobre o projeto intergeracional para o 10.º TGEI>UNISSeixal										
Questionário obtido em 26/01/2015	3,47 (69,4%)	Quantidade de respostas por classificação							88%	
	Média	1	2	3	4	5	Respostas	Resp. ≥3	% de respostas positivas	
1 - Consideras que com os mais velhos as tuas aprendizagens vão aumentar?	4,07	0	0	8	9	10	27	27	100%	
3 - Consideras que ficarás com mais conhecimentos de como era a vida das gerações anteriores?	3,48	1	3	10	8	5	27	23	85%	
4 - Ao teres conhecimento de situações de vida do passado, permite-te olhar o futuro com outros olhos?	3,59	1	3	10	5	8	27	23	85%	
5 - Consideras que com o convívio nas aulas com pessoas mais velhas poderás aprender coisas novas?	3,70	0	3	9	8	7	27	24	89%	
6 - O teu envolvimento no grupo será útil para os mais velhos?	3,59	1	1	10	11	4	27	25	93%	
7 - Consideras que o facto de trabalhares com uma geração mais velha, te ajuda a superar receios em relação à velhice e ao envelhecimento?	3,33	1	5	8	10	3	27	21	78%	
8 - O trabalho com outra geração, ajuda-te a entender o teu próprio crescimento/envelhecimento?	3,52	0	3	10	11	3	27	24	89%	
9 - Pensas que com o trabalho intergeracional aumentará a tua autoestima?	3,15	3	1	13	9	1	27	23	85%	
10 - Com o trabalho intergeracional aumentará o teu sentimento de poderes ser uma mais valia?	3,41	0	4	11	9	3	27	23	85%	
11 - O envolvimento intergeracional contribuirá para um menor alheamento?	3,33	0	2	16	7	2	27	25	93%	
12 - O projeto intergeracional contribuirá para uma maior compreensão das diferentes vivências da velhice?	3,19	0	4	15	7	1	27	23	85%	
13 - O projeto intergeracional contribuirá para aumentar o sentido cívico e de responsabilidade para com a comunidade?	3,24	2	1	13	7	2	25	22	88%	
14 - O projeto intergeracional contribuirá para aumentar o sentimento de responsabilidade social?	3,30	1	3	13	7	3	27	23	85%	
15 - O projeto intergeracional contribuirá para aprenderes a ganhar respeito pelos momentos de infelicidade dos outros?	3,5	0	3	12	7	5	27	24	89%	
16 - Contribuirá para aprenderes a história das origens dos outros?	3,7	1	1	10	9	6	27	25	93%	

Quadro 70 - Perspectivas iniciais sobre o projeto intergeracional para o 10.º TGEI>UNISSeixal

De acordo com a lista de benefícios dos projetos intergeracionais para os jovens, a turma 10.º TGEI (27 alunos responderam ao questionário), apresenta um valor de perspectivas elevado, tanto considerando a média de classificação 3,47 (69,4%), como considerando a percentagem de resposta superiores ou iguais a 3, 88%.

Na questão 2 - Quais as aprendizagens que podem melhorar/aumentar (?) obteve-se o n.º de respostas para cada item:

Paciência e concentração	17
Tolerância pela diferença	14
Conhecimento da vida de décadas anteriores	17
Relacionamento social	22
Competências sociais	16
Outras	0

Quadro 71 - Aprendizagens que podem melhorar

Deste conjunto de questões, destacam-se aquelas que os alunos mais assinalaram, “o relacionamento social” (22 alunos), a “paciência e concentração” e “o conhecimento da vida de décadas anteriores” ambas com 17 alunos.

Em relação á questão “17 - Quais as perspectivas que tens sobre os aspetos positivos da experiência intergeracional?” reproduzimos as respostas obtidas:

- “Aprender com os mais velhos”;

“Uma melhoria para que os idosos a lidarem com os mais novos e perceberem algumas atitudes dos mais novos e vice-versa. Troca de ensinamentos e conhecimentos.”;

“Irei aprender coisas novas”;

“Penso que é uma boa valia, principalmente para pessoas que não têm ideia de como era as vidas há décadas atrás.”;

- “xc”;

- “saber sobre os seus antepassados”;

- “Nenhuma”;

- “saber o que passou nas décadas anteriores”;

- “O ganho de experiência, a maior colaboração, a contribuição para aumento da responsabilidade e um maior respeito por toda a gente, incluindo os seniores e os idosos.”;

- “Saber mais sobre as décadas passadas”;

- “Não”

- “.”;

- “Que podemos aprender mais com pessoas de outra Décadas.”;

- “Aprender mais.”;

- “Ganhar paciência.”;
- “Para ser sincero, nenhuma.”;
- “Podermos aprender mais :D”;
- “Eu acho que os mais velhos têm bastantes coisas para nos ensinar.”;
- “Aprender com pessoas mais velhas”;
- “Com a experiência intergeracional penso ganhar mais respeito pelas pessoas mais velhas.”;
- “Posso aprender mais com eles e ganhar novos conhecimentos.”;
- “Aprender profissionalmente a carreira da pessoa e os seus conhecimentos.”;
- “nd.”;
- “que nos ajudará a ser pessoas melhores”;

Sintetizamos as ideias num gráfico para que tenhamos uma melhor perceção, obtemos o seguinte resultado:



Gráfico 32 - 10GEI>UNISSeixal - Perspetivas iniciais sobre o projeto intergeracional

Destaca-se das respostas dos alunos, o conhecimento, tanto de décadas anteriores como de uma maneira geral. Temos 13 respostas juntando as duas vertentes. Distribuem-se por seis respostas as seguintes perspetivas: Conhecimento recíproco das gerações; maior responsabilidade; ganhar experiência e aumentar o respeito pelos mais velhos. Cinco alunos não manifestam qualquer perspectiva.

Em relação à questão 18 - “Quais as perspetivas negativas sobre o desenvolvimento de trabalho intergeracional?” os alunos responderam da seguinte forma:

- “Poder passar seca.”;
- “Nenhuma”;
- “tenho algum receio por sermos de gerações diferentes que possamos ter alguns desacordos durante o nosso trabalho.”;
- “Não”;
- “.”;
- “Nao poderei dedicar 100% do meu tempo ao trabalho, mas terei de aBDicar de algum tempo para ouvir.”;
- “Dependerá do feitio da pessoa envolvida no trabalho.”;
- “paciencia”;
- “Nao tenho.”;
- “Se o grupo que está com o idoso não tiver respeito pelo próximo, o idoso vai-se sentir mais triste”;
- “Nenhuma.”;
- “xcv”;
- “Algum tipo de conflito com os mais velhos.”;
- “Que haja pessoas que sejam mal-educadas ao ponto de desrespeitarem as pessoas mais velhas.”;
- “A inexperiência dos alunos.”;
- “Penso que vai ser um pouco difícil nos relacionarmos, pois eu sou timido. nao me lembro de nenhuma”;
- “que não aprenderíamos mais do que já aprendemos”;
- “Gerar um conflito entre o grupo”;
- “Nenhumas, eu irei compreender o que as pessoas de outras gerações tiverem a dizer e não ter nenhum aspecto negativo.”;
- “nd.”;
- “Ser teimoso e impaciente”;

As respostas dos alunos são muito diversas, tentaremos, no entanto, agrupar as ideias:

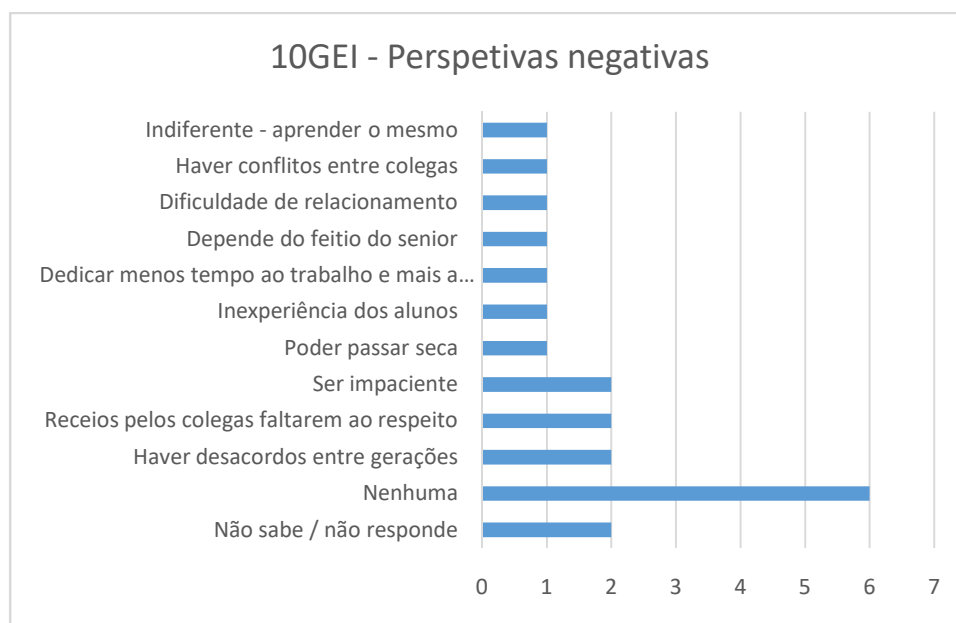


Gráfico 33 - 10TGEI>UNISSeixal - Perspetivas negativas

A maior parte dos alunos não indica nada de negativo ou não sabe/não responde, num conjunto de 8 respostas. Há dois alunos que manifestam o facto de terem que ter paciência ou serem impacientes; dois manifestam receios pelas atitudes de falta de respeito dos colegas; dois preocupam-se com a falta de entendimento entre gerações. Temos um conjunto de seis ideias manifestadas, cada uma apenas por um aluno: Indiferente – porque vai aprender o mesmo; haver conflitos entre os colegas, dificuldade de relacionamento, depende do feitio do senior, dedicar menos tempo ao trabalho e mais a ouvir o senior, inexperiência dos alunos e finalmente “poder passar seca”.

Em relação à questão 19 - “Tens alguma sugestão sobre o modelo de funcionamento.”, obtiveram-se as seguintes respostas:

- “xc”;
- “Não”;
- “.”;
- “Ajudar nas tarefas.”;
- “não”;
- “Não.”;
- “Manter os grupos a uma distância em que não prejudicam”;
- “Espero poder ajuda-lo. E que ele me ajude onde tenho dificuldades porque assim aprendemos os dois um com o outro e é uma mais valia para o nosso trabalho.”;
- “Não”;

- “Não tenho nenhuma sugestão.”;
- “Perceber realmente se alguns dos alunos querem trabalhar com idosos ou não.”;
- “Saber se eles tem respeito ou não pelos outros.”;
- “Disporem a pessoas(idosos) de acordo com interesses dos alunos para que haja uma maior colaboração dos participantes.”;
- “nada”;
- “deixar os alunos escolherem os grupos”;
- “nope”;
- “Acho que não, mas no final pergunte de novo.”;
- “nd.”;
- “Não. Penso que vai ser um funcionamento normal”;

Sintetizamos as sugestões prévias dos alunos e representamos no gráfico:

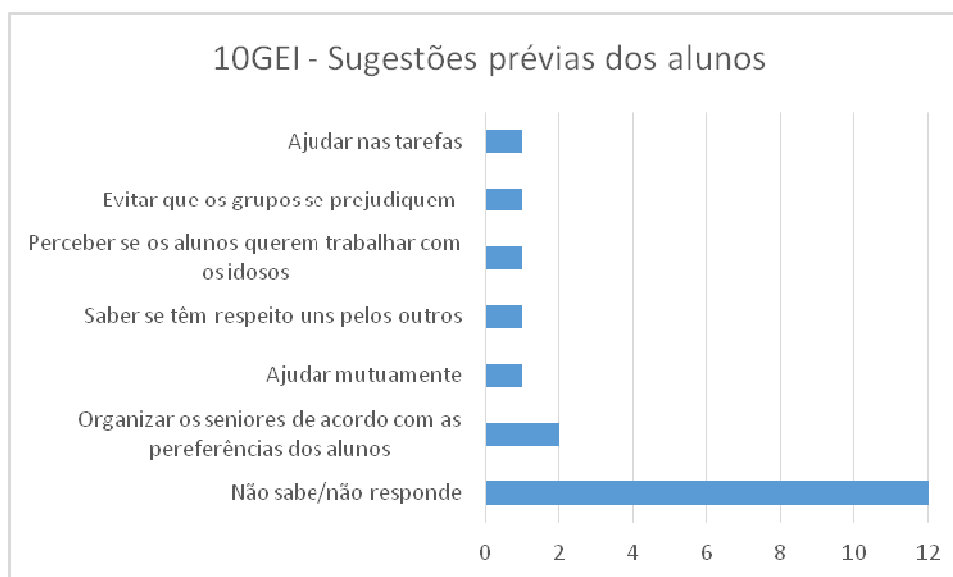


Gráfico 34 - 10GEI - Sugestões prévias dos alunos

Das respostas às sugestões colocadas antes de iniciar a experiência, 12 dos alunos não respondem. Há dois alunos que sugerem que os grupos sejam constituídos de acordo com as preferências dos alunos. Recolhemos 5 sugestões, referidas cada uma apenas por um aluno: ajudar nas tarefas; evitar que os grupos se prejudiquem uns aos outros; perceber se os alunos querem trabalhar com os seniores; saber se têm respeito uns pelos outros; e ajudar mutuamente.

Da aplicação dos questionários sobre o envolvimento dos alunos na escola, obtiveram-se os seguintes resultados

Envolvimento dos alunos na escola - (Veiga, 2013)						
10.º TGEI (UNISSeixal) 26-jan-2015						
Dimensões	% (dimensões)	Média	Desvio padrão	Questões	Média 3,76	% 63%
Cognitiva	58%	3,46	1,25	01 - Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	3,33	56%
				02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	4,00	67%
				03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	3,14	52%
				04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	3,62	60%
				05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	3,19	53%
Afetiva	69%	4,15	1,63	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).(l)	3,95	66%
				07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	4,48	75%
				08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	4,19	70%
				09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	4,24	71%
				10. A minha escola é um lugar onde me sinto só. (l)	3,90	65%
Comportamental	68%	4,09	1,53	11. Falto à escola sem uma razão válida. (l)	4,19	70%
				12. Falto às aulas estando na escola. (l)	4,33	72%
				13. Perturbo a aula propositadamente. (l)	4,19	70%
				14. Sou mal-educado(a) com o professor. (l)	4,38	73%
				15. Estou distraído(a) nas aulas. (l)	3,33	56%
Agenciamento	56%	3,36	1,33	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	3,71	62%
				17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	3,05	51%
				18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	3,62	60%
				19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	3,29	55%
				20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	3,14	52%

Quadro 72 - Envolvimento dos alunos na escola (início) - 10GEI>UNISSeixal

Envolvimento dos alunos na escola - (Veiga, 2013)						
10.º TGEI (UNISSeixal) 6-mai-2015						
Dimensões	% (dimensões)	Média	Desvio padrão	Questões	Média	%
					3,84	64%
Cognitiva	58%	3,47	1,29	01 - Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	3,42	57%
				02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	4,00	67%
				03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	2,75	46%
				04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	4,00	67%
				05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	3,17	53%
Afetiva	72%	4,31	1,70	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a). (I)	4,08	68%
				07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	4,58	76%
				08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	4,50	75%
				09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	4,21	70%
				10. A minha escola é um lugar onde me sinto só. (I)	4,17	69%
Compor- tamental	68%	4,06	1,25	11. Falto à escola sem uma razão válida. (I)	3,88	65%
				12. Falto às aulas estando na escola. (I)	4,42	74%
				13. Perturbo a aula propositadamente. (I)	4,33	72%
				14. Sou mal-educado(a) com o professor. (I)	4,42	74%
				15. Estou distraído(a) nas aulas. (I)	3,25	54%
Agenciamento	58%	3,51	1,33	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	3,67	61%
				17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	3,33	56%
				18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	4,08	68%
				19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	3,54	59%
				20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	2,92	49%

Quadro 73 - Envolvimento dos alunos na escola (fim)- 10GEI>UNISSeixal

Os questionários do envolvimento escolar em termos globais têm uma melhoria de avaliação muito ligeira, quase que não sofrem alterações. A avaliação por dimensões sofre pequenas oscilações: mantendo-se inalterada a dimensão cognitiva e comportamental, a afetiva sobe de 69% para 72% e a de agenciamento sobe de 56% para 58% o que se traduz numa evolução global de 1%, passando de 63% para 64%, como representado na tabela seguinte.

Evolução envolvimento escolar 10TGEI / UNISSeixal

Dimensões	1.º (26-jan-2015)	2.º (6-mai-2015)
Cognitiva	58%	58%
Afetiva	69%	72%
Comportamental	68%	68%
Agenciamento	56%	58%
Global	63%	64%

Quadro 74 - Evolução envolvimento escolar 10TGEI / UNISSeixal

Em relação aos questionários de competências sociais, aplicados também em dois momentos, 26 de janeiro e 12 de junho de 2015, obtiveram-se 27 respostas ao 1.º questionário e 26 respostas ao 2.º.

Quadro da evolução das Competências Sociais - 10.º TGEI (UNISSeixal)						
Média e desvio padrão global	3,68	0,81	3,70	0,86	0,02	0,04
	26/01/2015		12/06/2015		Evolução	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Presta atenção à pessoa com quem está a falar e faz um esforço para compreender o que está a dizer?	3,93	0,73	4,08	0,76	0,15	0,03
Determina a informação de que necessita e pede-a à pessoa adequada?	3,33	0,92	3,69	0,56	0,36	-0,36
Agradece os favores, etc.?	4,52	0,75	4,46	0,77	-0,06	0,02
Dá-se a conhecer às outras pessoas por sua própria iniciativa?	3,33	1,00	3,62	0,87	0,28	-0,13
Diz que gosta de algum aspecto da outra pessoa ou algumas das atividades que realiza?	3,74	0,81	3,58	0,92	-0,16	0,10
Pede ajuda quando tem alguma dificuldade?	3,85	0,91	3,88	0,95	0,03	0,05
Escolhe a melhor forma para integrar-se num grupo ou para participar numa determinada atividade?	3,52	0,89	3,31	0,94	-0,21	0,04
Tenta reconhecer as emoções que experimenta?	3,85	0,66	3,65	0,95	-0,20	0,29
Permite que os outros conheçam o que sentem?	3,15	0,95	3,08	1,17	-0,07	0,22
Tenta compreender o que os outros sentem?	3,74	0,86	3,85	0,94	0,11	0,08
Diz a si mesmo coisas agradáveis quando merece uma recompensa?	2,96	1,02	2,88	1,12	-0,08	0,10
Reconhece quando é necessário pedir licença para fazer algo e pede-o logo à pessoa indicada?	4,15	0,86	4,00	0,87	-0,15	0,00
Oferece-se para repartir algo que é apreciado pelos outros?	3,89	0,75	3,92	0,76	0,03	0,01
Ajuda quem necessita?	4,19	0,68	4,15	0,80	-0,03	0,12
Chega a estabelecer um sistema que satisfaça tanto a si próprio como a quem mantém pontos de vista diferentes?	3,41	0,80	3,58	0,87	0,17	0,07
Consegue manter um autocontrole em situações de conflito?	3,70	1,03	3,73	0,87	0,03	-0,16
Defende os seus direitos dando a conhecer aos outros qual é a sua postura ou comportamento?	3,78	0,51	3,58	0,77	-0,20	0,26
Não entrar em brigas ou disputas: encontra outras formas para resolver situações difíceis sem ter de brigar?	3,81	0,74	3,92	0,86	0,11	0,13
Compreende a razão pela qual fracassou numa determinada situação e o que pode fazer para ter mais sucesso no futuro?	3,67	0,68	3,65	0,95	-0,01	0,27
Decide o que quer fazer quando os outros querem que façam outra coisa diferente?	3,37	0,74	3,81	0,76	0,44	0,02
Resolve a sensação de aborrecimento iniciando uma nova atividade interessante?	3,48	0,75	3,54	0,71	0,06	-0,05
Determina de forma realista qual dos numerosos problemas é o mais importante e que o deverá resolver primeiro?	3,59	0,84	3,54	0,71	-0,05	-0,13

Quadro 75 - Quadro da evolução das Competências Sociais - 10.º TGEI (UNISSeixal)

De acordo com os resultados obtidos, a oscilação global também é muito pouco expressiva, alterando-se de 3,68 para 3,70. Analisado em percentagem passa de 73,6% para 74%.

Para análise dos benefícios dos projetos intergeracionais, aplicou-se o questionário a 12 de junho de 2015 e obtiveram-se 24 respostas.

Benefícios dos projetos intergeracionais para os jovens 10.ºTGEI > UNISSeixal									
Questionário obtido em 12/06/2015	3,58 (71,6%)	Quantidade de respostas por						92%	
	Média	1	2	3	4	5	Respostas	Resp. >=3	% de respostas positivas
1 - Consideras que com os idosos as tuas aprendizagens aumentaram?	3,83	0	1	7	11	5	24	23	96%
3 - Consideras que ficaste com mais conhecimentos de como era a vida das gerações anteriores?	3,54	0	1	10	12	1	24	23	96%
4 - Ao teres conhecimento de situações de vida do passado, permite-te olhar o futuro com outros olhos?	3,50	2	0	9	10	3	24	22	92%
5 - Consideras que nas aulas com os idosos aprendeste coisas novas?	4,00	0	0	6	12	6	24	24	100%
6 - Consideras que o teu envolvimento no grupo foi útil para o Idoso(a)?	3,83	0	1	6	13	4	24	23	96%
7 - Consideras que o facto de trabalhares com uma geração mais velha, te ajuda a superar receios em relação à velhice e ao envelhecimento?	3,29	2	2	10	7	3	24	20	83%
8 - O trabalho com outra geração, ajuda-te a entender o teu próprio envelhecimento?	3,29	2	2	9	9	2	24	20	83%
9 - O trabalho intergeracional contribuiu para aumentar a tua autoestima?	3,21	3	2	8	9	2	24	19	79%
10 - O trabalho intergeracional contribuiu para aumentar o teu sentimento de seres uma mais valia?	3,63	2	0	6	13	3	24	22	92%
11 - O envolvimento intergeracional contribuiu para um menor alheamento?	3,33	1	1	14	5	3	24	22	92%
12 - O projeto intergeracional contribuiu para uma maior compreensão das diferentes vivências da velhice?	3,63	1	0	10	9	4	24	23	96%
13 - o projeto intergeracional até ao momento contribuiu para aumentar o sentido cívico e de responsabilidade para com a comunidade?	3,61	1	0	9	10	3	23	22	96%
14 - O projeto intergeracional contribuiu para aumentar o sentimento de responsabilidade social?	3,63	1	0	10	9	4	24	23	96%
15 - O projeto intergeracional contribuiu para aprenderes a ganhar respeito pelos momentos de infelicidade dos outros?	3,79	2	1	6	6	9	24	21	88%
16 - Contribuiu para aprender a história das origens dos outros?	3,75	0	0	9	12	3	24	24	100%

Quadro 76 - Benefícios dos projetos intergeracionais para os jovens 10.ºTGEI > UNISSeixal

Em comparação com as perspetivas iniciais dos alunos, podemos dizer que as suas expectativas não foram goradas, já que se consegue uma avaliação global superior, de 3,47 (69,4%) passámos para os 3,58 (71,6%), também no que concerne à contagem das respostas positivas (entre 3 e 5) obtivemos um maior número de respostas, de 88% passámos para os 92%.

Na questão 2 - Quais as aprendizagens que melhoraram/aumentaram? Obteve-se o seguinte n.º de respostas para cada item:

Aprendizagens que melhoraram	26/1/2015	12/6/2015
Paciência e concentração	17	8
Tolerância pela diferença	14	11
Conhecimento da vida de décadas anteriores	17	12
Relacionamento social	22	20
Competências sociais	16	12
Outras	0	0

Quadro 77 - Aprendizagens que melhoraram

Na resposta ao questionário já no final do ano letivo, os alunos aqui selecionaram respostas menos otimistas face à aplicação do questionário no início da experiência de aprendizagem intergeracional. Podemos constatar que baixaram em comparação com o ponto de vista dos alunos em todas as possibilidades de respostas. Manteve-se no entanto o “Relacionamento social” como a mais significativa, seguida também do “conhecimento de décadas anteriores” e agora das “competências sociais”. É de salientar que o 2.º questionário foi respondido por menos três alunos, sendo a questão de resposta obrigatória e permitindo várias escolhas, teríamos que ter pelo menos mais 3 opções assinaladas.

Segue-se a análise dos aspetos positivos, aspetos negativos e sugestões, ambas as respostas a estas questões foram analisadas com base em conteúdos e são apresentadas sob a forma gráfica:

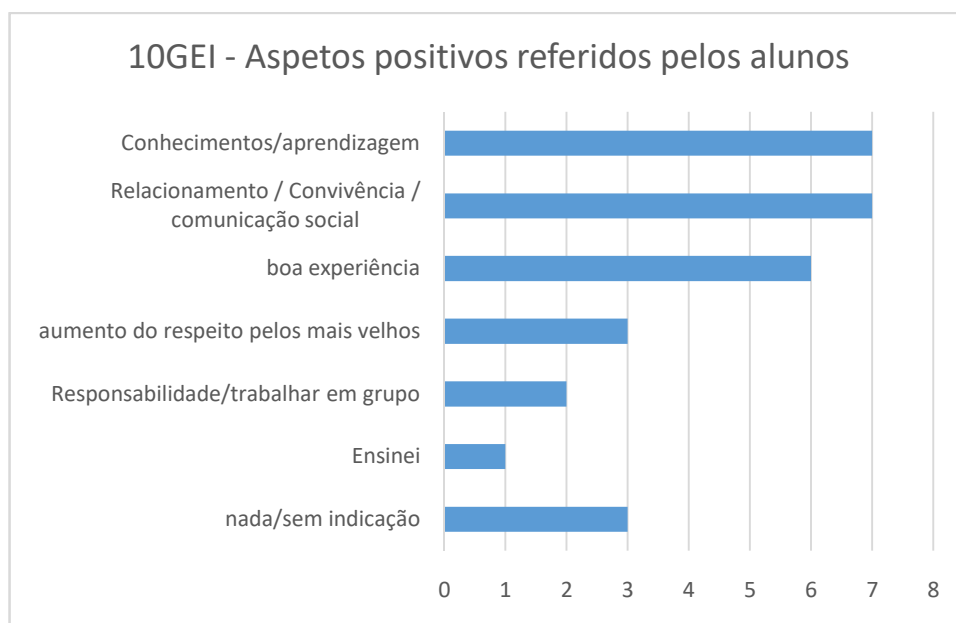


Gráfico 35 - 10GEI>UNISSeixal - Aspectos positivos referidos pelos alunos

Em relação às perspetivas dos alunos, há convergência entre o que disseram no início e o que avaliam no fim: temos sete opiniões que referem o conhecimento; mas também temos sete que referem aspetos relacionados com relacionamento/convivência/comunicação social; temos em 6 opiniões a referirem que “é uma boa experiência”; três alunos referem que aumentou o respeito pelos mais velhos; dois que referem que melhorou a responsabilidade e o trabalho em grupo; um refere que ensinou os seniores. Apenas três alunos não referem nada.

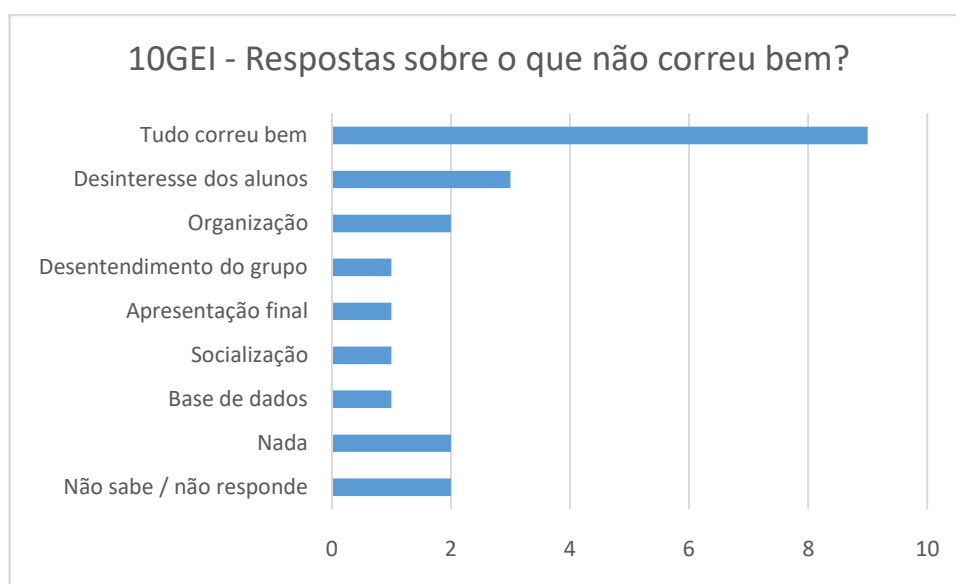


Gráfico 36 - 10GEI>UNISSeixal - O que não correu bem

Em relação ao que não correu bem, é curioso, que a esta pergunta 9 dos alunos responderam “tudo correu bem” o que corresponde a um terço da turma. Podemos ainda assim analisar algumas das questões assinaladas pela turma: 3 alunos, referem desinteresse dos colegas; 2 a organização, 2 alunos, dizem que nada. Temos 4 opiniões referidas apenas por um aluno cada: desentendimento do grupo; apresentação final; socialização e base de dados. Apenas dois dos alunos não manifestam opinião.

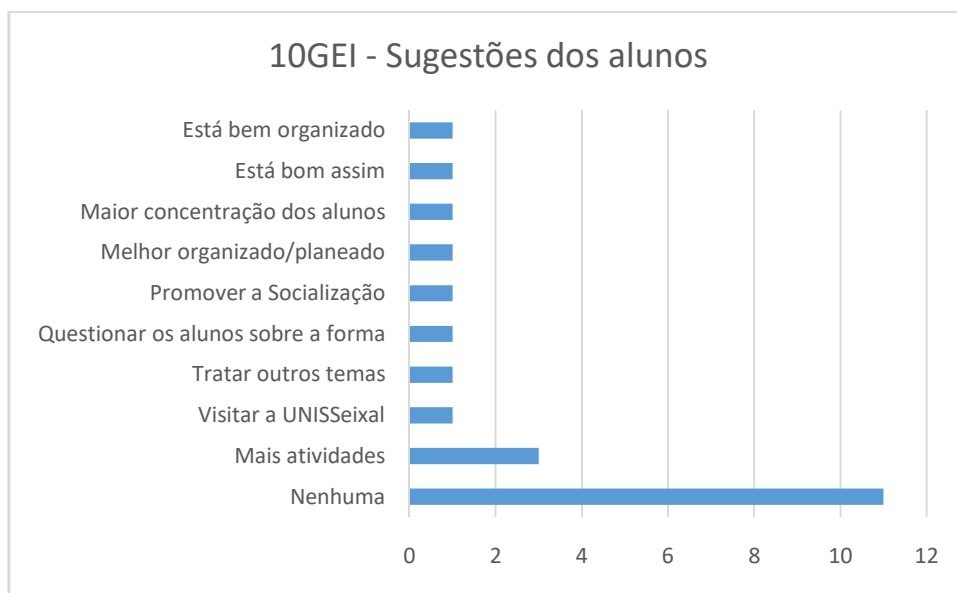


Gráfico 37 - 10GEI>UNISSeixal - Sugestões dos alunos

Em relação às sugestões mais do que um terço da turma não dá nenhuma sugestão; 3 alunos referem que deveria de haver mais atividades e temos oito opiniões que são expressas individualmente, isto é, são referidas apenas uma vez cada uma: está bem organizado; está bom assim; maior concentração dos alunos; melhor organizado/planeado; promover a socialização; questionar os alunos sobre a forma; tratar de outros temas; e visitar a UNISSeixal.

20 - Globalmente como classifica a experiência intergeracional

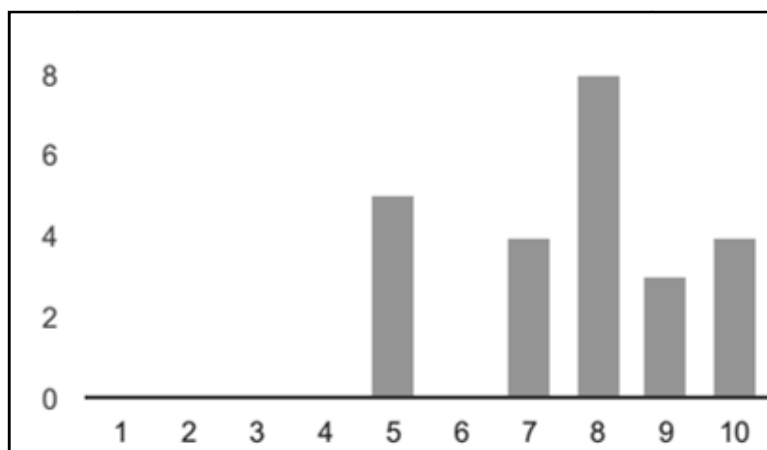


Gráfico 38 - 10GEI>UNISSeixal - Classificação da experiência

A Classificação global da turma, foi muito positiva e corresponde a uma classificação média de 7,67 (76,7%).

Em comparação com a turma de 10.º TIG, da experiência do ano letivo anterior, obtivemos uma melhor avaliação por parte dos alunos, comparando os atuais 76,7% com os 65,5% (Turma TIG), pelo que esta experiência conseguiu superar a 3.ª experiência, que foi a primeira realizada com a UNISSeixal, em 11,2%.

4.4.3 Resultados dos questionários – UNISSeixal

Perspetivas iniciais sobre o projeto intergeracional para os seniores da UNISSeixal > 10.ºGEI										
Questionário obtido em 11/mar/2015	4,38 (87,6%)	Quantidade de respostas por classificação							100%	
	Média	1	2	3	4	5	Respostas	Resp. ≥3	% de respostas positivas	
1 - Irá contribuir para as mudanças de humor	4,14	0	0	1	4	2	7	7	100%	
2 - Aumentará a vitalidade	4,14	0	0	1	4	2	7	7	100%	
3 - Melhorará a capacidade de fazer frente à doença?	3,86	0	0	3	2	2	7	7	100%	
4 - Serve para combater os sentimentos de isolamento?	4,14	0	0	1	4	2	7	7	100%	
5 - Serve para desenvolver a amizade com os jovens?	4,57	0	0	0	3	4	7	7	100%	
6 - Serve para aumentar a auto-estima?	4,43	0	0	1	2	4	7	7	100%	
7 - Contribui para renovar o reconhecimento pelas próprias experiências de vida passadas?	4,57	0	0	0	3	4	7	7	100%	
8 - Permite desenvolver novas oportunidades de aprendizagem?	4,43	0	0	1	2	4	7	7	100%	
9 - Contribuirá para o desenvolvimento de habilidades sociais, sobretudo a empatia?	4,57	0	0	0	3	4	7	7	100%	
10 - Contribuirá para melhorar o conhecimento de novas tecnologias?	4,43	0	0	0	4	3	7	7	100%	
11 - Contribuirá para aumentar a motivação para a realização de atividades?	4,43	0	0	2	0	5	7	7	100%	
12 - Servirá para reconhecer as diferenças, de outras maneiras de ser e aprender acerca dos jovens?	4,86	0	0	0	1	6	7	7	100%	

Quadro 78 - UNISSeixal>10GEI - Perspetivas iniciais sobre o projeto intergeracional para os seniores

As opiniões dos seniores da UNISSeixal são muito altas 4,38 (87,6%), sendo que dos benefícios dos projetos intergeracionais para os seniores, todas as respostas se encontram entre 3 e 5 (100%)

Em relação à questão “O que pensa da experiencia, quais as expectativas?” obtiveram-se as seguintes respostas:

“Estas são experiências que a sociedade devia de generalizar para todo o ensino, já que a sociedade é e será sempre composta por várias gerações que têm de conviver e ajudar-se mutuamente.”;

“Poder interagir com os mais jovens, será um dos aspectos mais positivos. Aspectos negativos, só se não for possível passar uma mensagem de incentivo para os jovens que estão a preparar-se para uma vida profissional.”;

“Trata-se de uma primeira experiência, e ela está a corresponder às minhas expectativas.”;

“A experiência é bastante estimulante é saudável. Em relação à interação com os jovens, sinto que não existe um grande à vontade e nota-se pouco interesse da parte deles.”;

“Interagir com os jovens é algo que deveria ser sistemático. Sinto-me feliz por ser útil e, simultaneamente, receber o contributo das ideias, sentimentos, formas de estar e de ser dos jovens. Não consigo vislumbrar aspetos negativos. Aspetos positivos conhecer a nova realidade dos jovens de hoje deixar o meu contributo de esperança para um futuro melhor, mais responsável mais dinâmico e sobretudo de partilha.”;

“Só poderei ver aspetos positivos numa experiência de relação com jovens, ouvir e partilhar também dos seus novos saberes.”;

Organizando as ideias sob representação gráfica obtemos o seguinte:

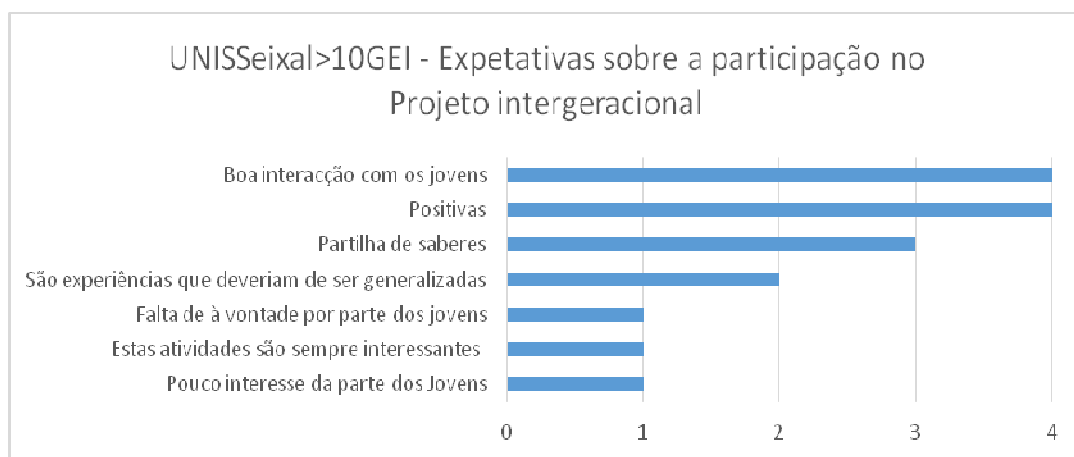


Gráfico 39 - UNISSeixal>10GEI – Expetativas sobre a participação no Projeto Intergeracional

Do conjunto de respostas obtem-se as principais ideias: boa interação com os jovens e expectativas positivas, expressas 4 vezes; a partilha de saberes aparece referida 3 vezes e a opinião de que são experiências que deveriam de ser generalizadas é repetida por duas pessoas. Estas atividades são sempre interessantes, falta de à vontade por parte dos jovens e pouco interesse por parte dos jovens verificam-se uma vez cada uma delas.

Em relação aos benefícios dos projetos intergeracionais para os seniores obtivemos as nove respostas no dia 8 de junho de 2015, e os seguintes resultados:

Benefícios dos projetos intergeracionais para os seniores - UNISSeixal>10.ºTGEI										
Questionário obtido em 8/06/2015	4,05 (81%)	Quantidade de respostas por classificação							100%	
	Média	1	2	3	4	5	Respostas	Resp. ≥3	% de respostas positivas	
1 - Melhoria nas mudanças de humor	3,56	0	0	4	5	0	9	9	100%	
2 - Aumento da vitalidade	3,78	0	0	3	5	1	9	9	100%	
3 - Melhorou a capacidade de fazer frente à doença?	3,89	0	0	3	4	2	9	9	100%	
4 - Serviu para combater os sentimentos de isolamento?	3,78	0	0	3	5	1	9	9	100%	
5 - Serviu para desenvolver a amizade com os jovens?	4,33	0	0	0	6	3	9	9	100%	
6 - Aumentou a auto-estima?	4,33	0	0	0	6	3	9	9	100%	
7 - Renovado reconhecimento pelas próprias experiências de vida passadas?	4,33	0	0	2	2	5	9	9	100%	
8 - Desenvolveu novas oportunidades de aprendizagem?	4,00	0	0	1	7	1	9	9	100%	
9 - Desenvolvimento de habilidades sociais, sobretudo a empatia?	4,44	0	0	1	3	5	9	9	100%	
10 - Melhorou o conhecimento de novas tecnologias?	3,89	0	0	3	4	2	9	9	100%	
11 - Aumentou a motivação para a realização de atividades?	4,11	0	0	1	6	2	9	9	100%	
12 - Reconhecimento da diferença, de outras maneiras de ser. Aprendeu acerca dos jovens?	4,11	0	0	0	8	1	9	9	100%	

Quadro 79 - UNISSeixal>10.ºTGEI - Benefícios dos projetos intergeracionais para os seniores

Em relação às perspetivas iniciais, a avaliação sobre os benefícios dos projetos intergeracionais para os seniores sofreu uma pequena oscilação passou dos 4,38 (87,6%) para os 4,05 (81%), no entanto, as respostas positivas mantêm-se nos 100%.

Em relação aos aspetos positivos, negativos e sugestões obtivemos os seguintes resultados dos seniores, com base nos questionários:

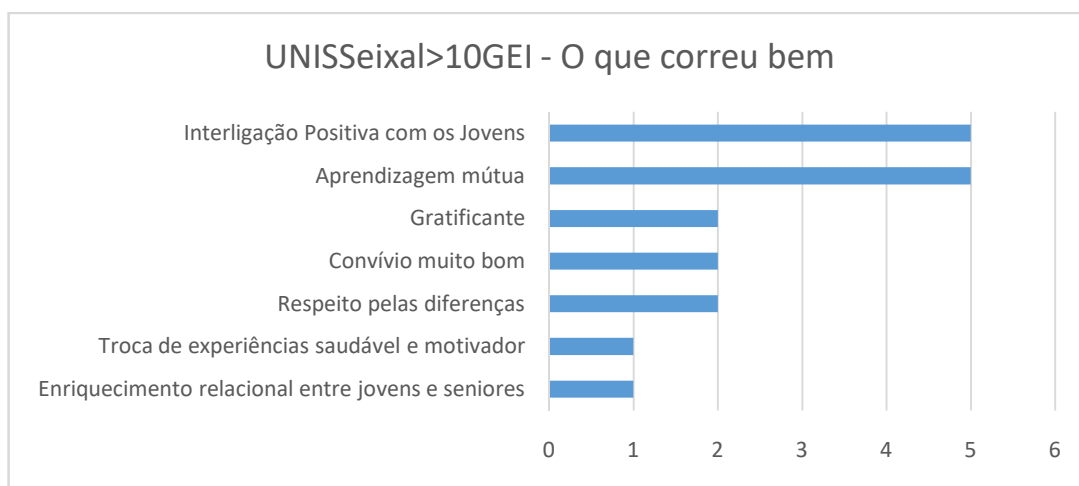


Gráfico 40 - UNISSeixal>10GEI - O que correu bem

Em relação ao que correu bem, a interligação e a aprendizagem mútua, cada um dos aspetos é referido cinco vezes. Gratificante, convívio muito bom e respeito pelas diferenças, são opiniões que se repetem duas vezes cada e finalmente, troca de experiências saudável e motivador e enriquecimento relacional entre jovens e seniores, uma vez.

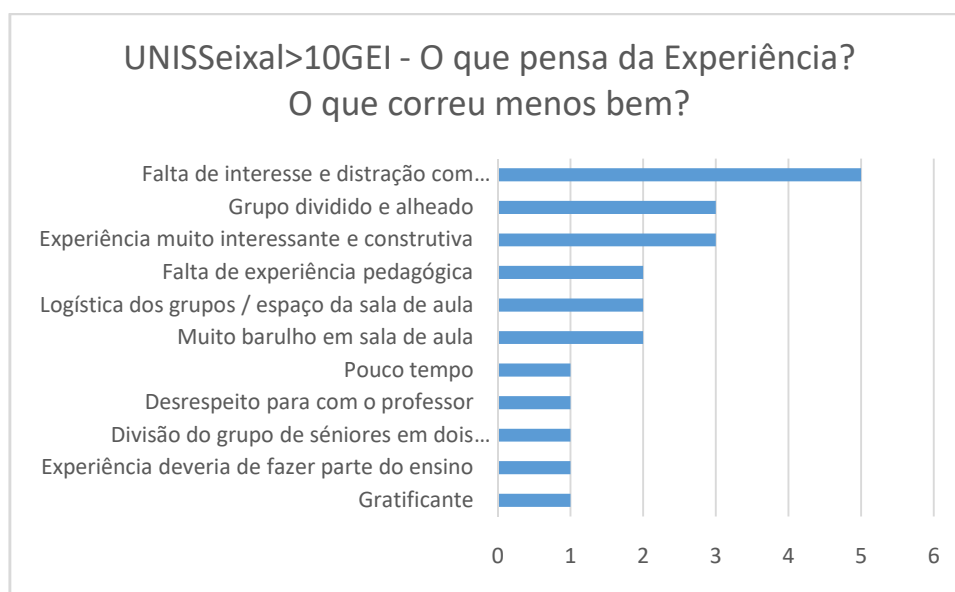


Gráfico 41 - UNISSeixal>10.º TGEI - O que correu menos bem

Destacam-se dos aspetos negativos referidos pelos seniores, a falta de interesse e distração com telemóveis, que é referido 5 vezes, em relação à composição dos grupos, temos três referências ao grupo dividido e alheado. Quanto à participação dos seniores, dois indicam que têm falta de experiência pedagógica. Quanto à logística, dois referem o espaço em sala de aula e o barulho. Temos ainda referências isoladas, ao tempo, ao desrespeito para com o professor e ao facto de os seniores participarem em dois horários diferentes.

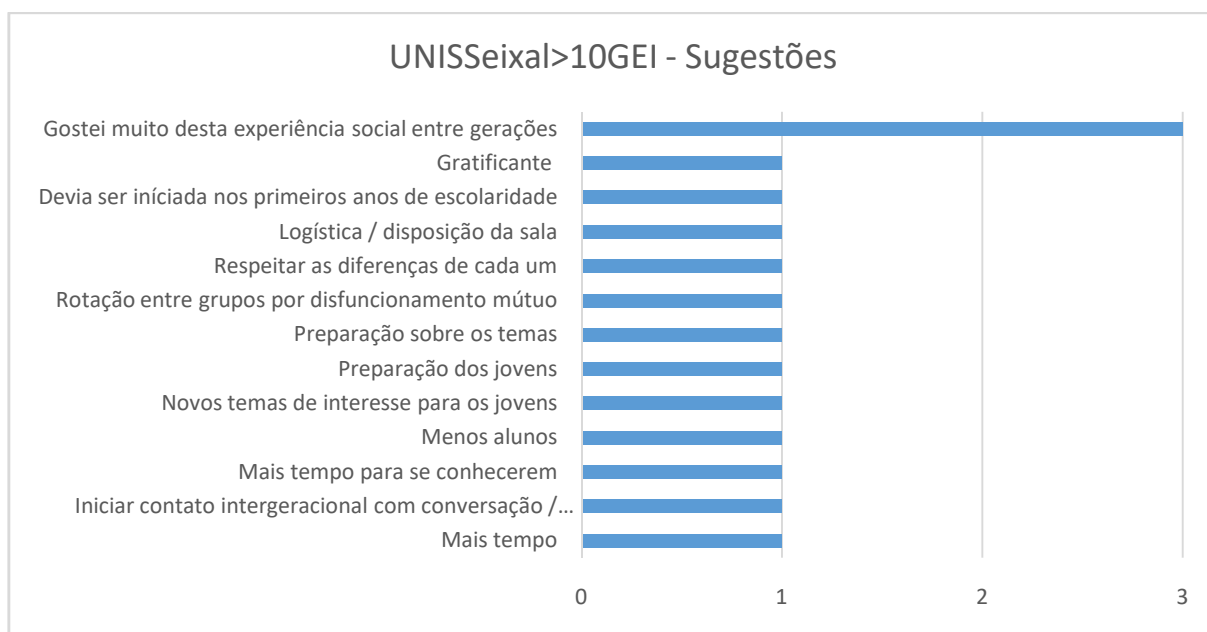


Gráfico 42 - UNISSeixal>10.TGEI – Sugestões

Da análise das sugestões, 3 seniores dizem que “gostei muito desta experiência social entre gerações”. Das restantes respostas conseguimos extrair 12 ideias, expressas uma vez cada uma delas, das quais destacamos, por nos parecer possível de ajustar face às condições da escola, quer em relação a uma maior preparação antecipada dos alunos e quer ainda em relação aos temas a trabalhar com os alunos e à forma de os desenvolver: logística/disposição da sala; rotação entre grupos por disfuncionamento mútuo; preparação sobre os temas; preparação dos jovens; novos temas de interesse para os jovens; iniciar contato intergeracional com conversação / convívio.

Para um melhor aprofundamento sobre os pontos de vista dos seniores em relação à aprendizagem intergeracional, fizeram-se 9 entrevistas no final do ano letivo. A síntese das entrevistas é apresentada a seguir.

4.4.4 Análise das Entrevistas – UNISSeixal

Realizaram-se 9 entrevistas, uma a cada um dos seniores que participaram no ano letivo 2014/15. Cada entrevista teve a duração média de 90 minutos.

Da análise das entrevistas extraíram-se excertos de entrevista, que coincidem com as vezes que as várias ideias foram abordadas e que confirmam o sentimento dos participantes em relação às várias questões (*ver transcrição de entrevistas em CD - anexo 10*).

Analísaram-se as diferentes dimensões.

Excertos da Entrevista

Dimensões	Análise	Excertos da Entrevista
B - Processo de Formação Conhecer o modo como os sujeitos avaliam a formação e o referencial de avaliação que utilizam. O modo como eventualmente tenha evoluído a esse respeito.	Questões colocadas na entrevista: O que achou da formação? Que avaliação faz? Qual a importância desta formação? Quais as suas grandes virtualidades e potencialidades? Que problemas deteta na formação? O que esperava da formação? São indicadas várias expressões semelhantes que sugerem uma avaliação fortemente positiva relativamente à experiência da formação. Num total de 72 excertos regista-se 26 referentes ao aspeto positivo. Foram referidas ideias relacionadas com o interesse a pertinência e a continuidade do projeto para os alunos bem como para os professores. Num total de 72 excertos, registam-se 14 referentes à importância e pertinência do projeto. Alguns entrevistados mencionam uma certa insegurança face às suas capacidades pedagógicas de transmissão dos conteúdos e em relação ao sucesso do trabalho realizado. Num total de 73 excertos, registam-se 7 referentes à falta de competências pedagógicas. Foram mencionadas também expressões que se relacionam com o contributo do projeto para um envelhecimento ativo e para a saúde mental.	“... é sempre positivo...” “... relação entre nós...” “... foi boa ideia...” “... a turma era enorme...” “... interessante duas gerações em convívio...” “... positivo ...” “... é positiva ...” “... até saudável...” “... programa vital ...” “... é importante...” “... a juventude... não esta preparada ...” “... mais valia ...” “... me senti útil ...” “... reavivar muitas coisas ...” “... às vezes não se consegue chegar a um diálogo...” “Achei positivo ...” “... fez todo o sentido ...” “... foi positivo para mim ...” “... não estávamos preparados ...” “... Talvez não tivesse sido capaz de transmitir... não fiquei muito satisfeito ...” “... estiveram o tempo todo agarrado aos computadores...” “... acho que valeu a pena ...” “Foi difícil trabalhar desde o início com os dois alunos... para mim ... representou muito ...” “... foram boas experiências para mim...” “... venho para isto porque gosto...” “... significou muito para mim ...” “... é uma boa maneira de eles poderem conseguir entrar no mercado de trabalho...” “... esta forma de ensino é uma mais valia ...” “... nós ao transmitirmos alguma coisa a alguém também estamos a aprender ...” “... nós partilhámos os nossos conhecimentos com uma geração mais nova... o projeto é bom e deve continuar...” “... foi bom ... aprendi que os jovens já não tem nada a ver com a juventude de antigamente ...” “... é importante eles comecem a compreender o mundo que os rodeia...” “... é diferente...” “... sensação de fazer mais uma coisa boa por alguém ...” “... a troca a convivência ... consegui perceber – los ...” “... numa sociedade que se quer melhor, ... é uma coisa que merece atenção ...” “... a evolução foi positiva... às vezes queremos transmitir em mais sossego ...” “... são mundos completamente diferentes ... muitas vezes estavam a falar ... eu acho que é uma falta de respeito. “O positivo .. a disponibilidade que eles tiveram em aceitar-nos...” “... Começou muito mal, mas acabou bem...” “... o mais positivo foi o convívio, a interação com eles...” “... ouvi-los, sentir a parte que eles mais gostaram de fazer... é para mim um dos aspetos positivos ...” “... é um projeto que deve ser olhado com mais

	Num total de 73 excertos, registam-se 6 referentes ao envelhecimento ativo. Existem indicadores relativamente a algum desinteresse/dispersão e pouca preparação por parte dos alunos. Num total de 73 excertos, registam-se 8 referentes ao desinteresse e pouca preparação dos alunos. São relatadas faltas de condições: físicas/número de alunos, espaço/tempo, aspetos estes, que afetam a construção da relação com os alunos. Num total de 73 excertos registam-se 11 referentes a as faltas de condições.	profundidade no futuro ...” “ Eu acho que foi uma má preparação ...” “ ... a sala torna-se um bocado fria, neste aspeto, fria de comunicação...” “ ... eu achei que os alunos dispersavam um bocadinho ...” “ ... o espaço era muito pouco ...” “ ... o único problema era eles estarem uns em cima dos outros...” “ ... falta esse espaço para nos conhecermos...” “ ... os temas eram repetitivos ... diziam ...” “ a incapacidade da pessoa que está a transmitir ... ou ... não houver interesse por parte deles ...” “ ... podia abranger mais alunos ...” “ Não foi o ideal para mim, ... eu gostava de ter feito um trabalhinho certinho mas ...” “ ... neste tipo de trabalho tem que se por em prática para poder analisar as falhas não é, ...” “ ... o projeto é bom, não quer dizer que vá trazer alguns resultados ... vamos aprendendo, vamos fazendo ... ” “ ... pensei que eles tinham outra forma de encarar as coisas ...” “ ... eles até queriam saber mais...” “ ... eu fiquei agradavelmente surpreendida com a apresentação das duas moças...” “ ... eles dão muitos erros a português...” “ ... ele também tinha que fazer alguma coisa e então surpreendeu-me este facto...” “ ... acho que era pouco tempo ...” “ ... a tal parte pedagógica ... a gente ainda não tem essa experiência...” “ ... ter mais elementos ou restringir os grupos...” “ ... acho que eles deviam ter uma certa preparação ...” “ ... turmas mais pequeninas ...” “ ... deve haver um espaço para que os grupos se conheçam melhor...” “ ...acho que havia pouco espaço físico para trinta e tal alunos...” “ ... Tínhamos falta de condições ...” “ o que mudou foi para positivo, foi mais ligação entre nós ...” “ Foi melhorando ... ” “ ... aquela amizade que se vai formando ...” “ ... vão-se modificando, as coisas ... ” “ ... a gente quando está com eles, ... aprende, também vai alterando... modificando...”
C - O Valor da Formação Conhecer o modo como os sujeitos avaliam a pertinência e funcionalidade da formação e qual o referencial de avaliação.	Questões colocadas na entrevista: Qual a necessidade desta formação? O que o levou a participar nesta formação? O que é que isso significou? A que problemas dá resposta? Qual a utilidade da formação?	“ Conhecer melhor os jovens, ...” “ ... enriquecer os meus os meus conhecimentos, ... a mim ... os outros também...” “ ... querer recordar ...” “ ... mais ativa...” “ ... gosto da partilha...” “ ... falar de um tema que para mim é muito grato...” “ ... perceber esta geração ...” “ ... estava entusiasmado em entusiasamá-los ...conseguir que se interessassem, ...” “ ... também aprendo ... ” “ Deixou-me mais ativa

	Identificam-se expressões que denotam o envolvimento ativo dos seniores e as vantagens associadas à sua participação no projeto. Num total de 37 excertos, registam-se 21 referentes ao envolvimento ativo dos seniores. São referidas as opiniões acerca da juventude e dos contributos que esta formação oferece para melhorar as competências dos jovens com quem se relacionaram. Num total de 37 excertos, registam-se 10 referentes aos contributos da formação para os jovens. Foram mencionadas ideias e experiências que revelam a motivação, e as mudanças positivas que os seniores sentiram ao longo do processo. Num total de 37 excertos, registam-se 8 referentes à motivação positiva e 1 referente a ausência de motivação no processo formativo.	... “ Significou que eu era uma flor... que já estava... a querer murchar, ... foi regada e desabrochou.” “ ... é um desafio, dá trabalho...” “ ... aprender não custa é sempre bom.” “ ... para os jovens são outras vivências...” “ sinto-me válida melhor comigo mesma... acho que ajudei...” “... é importante passar a outros ...” “ ... se eu contribuir com alguma coisa..... já fico satisfeito ...” “ Também para eles acho que valeu a pena ...” “ ... eu acho que foi uma lição de vida ... aprender assim ...” “ Isso é ótimo para as duas partes... fazer ver aos jovens que os cotas têm uma utilidade, e fazer ver aos cotas que os jovens não são vazios ...” “ ... eu tinha a certeza que algo ficava de bom para mim... e que se tem refletido na minha saúde...” “ ... sentimo-nos úteis, ... é muito importante ... aumenta a nossa autoestima...” “ os conhecimentos que nós ... utilizámos... “ “ ... acho que é bom, porque eles precisam de ter mais noção que a vida não é só a brincar...” “ ... especialmente solidão...” “ ... desde que ando aqui eu mudei a minha alimentação... todo o meu organismo está diferente...” “ O convívio ... ocupar o tempo... com coisas que fazem sentido para mim...” “ ... interagir com os jovens Despertar nos jovens o gosto por determinados temas ... interagir com eles ... a nível de comportamentos, de atitudes, ... que os modifique...” “ Eu já utilizei este contacto com os jovens, quando estava no meu curso de ajudante familiar,... e acabaram por ficar no centro. “ “ ... acho que vale a pena ...” “ ... já ... serviu para falar entender quatro jovens ... esta união entre jovens e nós faz com que a pessoa reflita ...” “ No meu caso, eu senti-me mais à vontade, poder falar, expressar, ...” “ Agente acordou também alguns neurónios, que estavam já adormecidos ... obrigou-nos a pesquisar, ... isto para mim é formação, ... a gente aprende sempre até morrer, ... isto é extremamente importante, ...” “ Para mim foi uma vitória...” “ aprender a ensinar...” “ Para a nossa idade já não dá assim grandes perspetivas... “ “ ensinar a partilhar, porque eu nunca verbalizei isto... e preparar - me para isso ...” “... dialogar com os miúdos com quem trabalho, não só em termos de comportamento: como devem estar, ...”
D - Resultados da Formação Analisar o balanço que os alunos de EPBJC fazem do processo de formação	Questões colocadas na entrevista: Responsabilidade do grupo? Relacionamento entre gerações?	“ Eu acho que eles não faltaram ao respeito...” “ ... havia alguns alunos... que não estavam nem aí...” “ ... em termos de responsabilidade eu acho que sim...” “ ... havia boa educação ...”

intergeracional.	Aquisição de conhecimentos; aprendizagens do passado e amizade? Organização? São referenciadas maior número de opiniões favoráveis em relação ao respeito, responsabilidade e à amizade. Num total de 35 excertos, 7 opiniões são positivas e 1 é negativa relativamente ao respeito. Existem indicadores que apontam para falta de concentração, desinvestimento e falta de motivação. Num total de 34 excertos, verificam-se 12 que corroboram com o desinvestimento dos alunos. Porém são relatados alguns episódios de sucesso e de aprendizagem, nomeadamente na apresentação dos trabalhos. Num total de 34 excertos, verifica-se 4 que apontam para o sucesso dos alunos. Verificaram-se opiniões divergentes em relação à organização. Num total de 34 excertos, registam-se 3 que apontam para a desorganização e registam-se 2 que apontam para a organização. Forma encontradas outras sugestões nomeadamente aulas práticas e maior diversidade no leque dos temas. Num total de 34 excertos, registam-se 2 que sugerem aulas práticas e 2 sugerem outros temas.	“... há alguns alunos que não aproveitam ... isso ... é falta de respeito ...” “... são pessoas mais abertas ...” “... eu considero-os amigos ...” “... conseguimos ficar amigos...” “Com o tempo vem em nós, ... uma pessoa amiga ...” “... desinteresse ...” “Penso que poderá ser melhorada...” “... falta de concentração mas ... rapidamente iam e mostravam ...” “Não estavam muito bem organizados...” “Eu acho que a organização estava boa ...” “Não sei o que é que se podia ter feito mais...” “...eles põem em dúvida porque eles têm dúvidas deles próprios...” “... acabaram por se safar mais ou menos ...” “Eles não desenvolviam ou não se sentiam apoiados.” “... havia sempre uns mais baldas que outros ...” “Acho que ... eles precisavam ... aulas práticas...” “Há muitos temas a desenvolver ...” “... 50 minutos por semana é pouco...” “Estão muito agarrados a determinadas coisas...”~ “... havia muitos grupos ali ...” “O meu grupo nunca esteve concentrado.” “Quando eles estavam a trabalhar comigo eles estavam concentrados.” “Não havia ... motivação...” “Não estavam muito em organizados ...” “... eles próprios não criavam o ambiente propício ...” “... não havia assim muita ligação entre mim e eles ...” “... estou três vezes por semana com os meus e tenho tido bons resultados ...” “... talvez havendo uma rotação dos temas os torne mais ocupados ...” “Acho que sim eles precisavam de desenvolver outros temas ...” “... aulas práticas, talvez ... estivessem melhor integrados...”

E - Avaliação Global da Formação Conhecer a avaliação global que os sujeitos fazem da formação e o que determina ou o modo como ponderam os aspetos positivos e negativos e as diferentes dimensões do referencial de avaliação da formação.	Questões colocadas na entrevista: Tudo somado, qual a avaliação global que fez da formação? Está evidenciado nas respostas uma avaliação globalmente muito positiva. Num total de 14 excertos, registam-se 9 apontam para uma avaliação positiva Existem indicadores relativos à troca de experiências e ao conhecimento mútuo. Num total de 14 excertos, registam-se 2 relativos à troca de experiência. Num total de 14 excertos, regista-se 1 que revela dificuldade em avaliar a formação.	... é positivo não tem nada de negativo...” “ ... eu continuo a dizer a nota é positiva e deve continuar o projeto ...” “ ... chegámos assim aqui, parece que caímos de paraquedas...” “ ... eu fiquei satisfeito ...” “ ... foi muito positivo ... perceber melhor os problemas da juventude 4...” “ ...foi muito interessante ...” “ isto fez-me uma pessoa diferente ... foi das coisas melhores que me aconteceram...” “ ... francamente positivo...” “ ... poderão realmente tirar partido de alguma coisa mais...” “ ... a inter-relação entre nós ... gostei...” “ ... é uma troca de experiências ... “ “ ... vale sempre a pena tentar ...” “ ... acho que foi uma mais valia para eles, ...” “ Positivo ...”
F - Desenvolvimento Intergeracional F1 - Sucesso Escolar F2 -Empregabilidade/ Qualificação ao longo de vida	Questões colocadas na entrevista: No contexto do projeto em que participou, qual o contributo, qual a influência que pensa que terá tido para os jovens, nestas três componentes: sucesso educativo – combate ao abandono escolar, qualificação dos jovens e empregabilidade? Em relação ao aumento do emprego, como poderão as aprendizagens intergeracionais promover a empregabilidade ou promover o empenhamento nos estudos para potenciar o emprego e/ou a criação de emprego, a proatividade? Considera que o projeto em que participou é uma prática inovadora? Concorda que devemos dar continuidade? Gostaria de esta ver a prática disseminada, desenvolvida e aplicada em outras escolas? Gostaria de estar mais ativo	Sucesso Escolar, Empregabilidade, Qualificação ao longo da vida: “ ... é difícil assegurar a situação...” “ ... Não contribui ... o tema não é atrativo ...” “ Eu acho que esta escola tem essa mais valia ...” “ ... talvez até lhes dê alguma responsabilidade... os faça pensar de maneira diferente sobre os seniores ... e que os faça homens e mulheres mais responsáveis para o resto da vida... “ “ ... em termos de sucesso escolar não sei ...” “ ... achei interessante e eles até concordaram comigo, ...” “ ... eu passei-lhes tudo aquilo que considero ser importante, ... qualquer individuo melhora com essa experiência ...” “ ... é uma troca de experiências...” “ ... vale sempre a pena tentar ...” “ ... acho que foi uma mais valia para eles...” “ Positivo ...” “ A base da formação é importante e isto nós tentamos que lhes transmitam ...” “ ... é preciso ter conhecimentos muitos mais, para ... puxar os jovens para novos interesses ...” “ ... acho que sim se eles forem realmente encaminhados para isso ...” “ ... penso que si, que será sempre possível dar-lhes apoio, ...” “ Eu acho que para os responsabilizar.... Os jovens tem que ter mais consciência ...” “ ... conseguimos transmitir-lhe algumas preocupações e alguns valores...” “ ... consegue-se se eles sentirem que nós estamos aqui ...” “ através das nossas experiências ...”

F3 - Inovação e disseminação	no desenvolvimento de programas intergeracionais? Gostaria de integrar um grupo de trabalho para a integração geracional, promovendo e disseminando práticas intergeracionais de integração curricular como foi o caso da experiência em que participou? Está evidenciada uma opinião generalizada dos entrevistados em relação ao contributo positivo que prestaram neste projeto. Consegue-se identificar pelos relatos a preocupação de transmitir aos mais jovens conceitos como: responsabilidade, educação, respeito e confiança. De uma forma geral, estão evidenciadas expressões que caracterizam a sua ação como uma intervenção e uma mais-valia. Num total de 41 excertos, regista-se 30 que demonstram os indicadores acima descritos. São relatadas expressões que manifestam um grau variável de sucesso em relação ao aproveitamento dos jovens relativamente às experiências que o projeto proporcionou. Num total de 41 excertos, verifica-se 6 que revelam dúvidas acerca da influência do projeto. Identificam-se indicadores claros acerca do carácter inovador desta prática. bem como indicadores que corroboram fortemente com a disseminação desta prática Num total de 7 excertos, 7 reconhecem o carácter inovador da prática. Verificam-se opiniões que corroboram fortemente com a disseminação desta prática.	“ Se for um projeto destes ... que tenha objetivos muito precisos... o prestígio deste programa é que vai ajudá-los ...”² “ ... quanto melhor for a informação ou a informação que tenham, melhor acesso têm ...” “ eu não sei...” “ É sempre possível ... trabalhei mais com a miséria do que com a abundância e conseguimos bons resultados...” “ ... se a nossa vinda aqui os ajudar a eles serem melhores profissionais, ... isso promove o emprego ...” “ ... Eu acho que a sociedade de hoje tem que criar novas estratégias para que os jovens tenham mais saída ...” “ E mesmo psicologicamente ajudá-los ...” “ ... nós tentamos dizer qual é o objetivo ... servem como um bom exemplo ...” “ gostava de mexer melhor no computador ... mostrar-lhes a eles a diferença do tempo ...” “ É claro que não vai ser fácil logo à primeira impressão ...” “ ... essa necessidade de eles estarem sempre a aprender ...” “ ... dar-lhes exemplos para que eles aproveitem ...” “ ... temos que lhes dizer que a vida vai ser uma constante aprendizagem...” “ ... nós com a nossa experiência podemos falar ... mas para isso tem que haver dialogo de confiança.” “ Nós tentámos ...” “ ... eu posso contribuir para jovens para esse ponto ...” “ ... vão ter mais interesse, o que os idosos têm para lhes contar para lhes dizer ...” “ ... não deixarem que desmotivem, dizendo-lhes que o conhecimento tem sempre valor ...” “ ... darmos - lhes o nosso contributo daquilo que nós aprendemos ao longo da vida ...” “ Eu acho que é importante para eles ...” “ É isso aprender ...” “ É fundamental para mim ...” Inovação: “ É, inovadora é...” “ Sim não conhecia este intercâmbio... acho inovador...” “ Acho...” Sim, considero que sim ...” “ ... é inovadora sim...” “ ... para mim é.” “ Eu considero sim.” Disseminação: “ ... acho que sim alguma coisa fica nessas relações...” “ Acho que deve dar continuidade a este projeto...” “ Concordo.” “ ... como método generalizado, não.” “ Claro, acho que eles deveriam estar mais em

	Num total de 35 excertos, 20 concordam com a disseminação do projeto. São referenciadas expressões que traduzem algumas preocupações com a operacionalidade do projeto, nomeadamente preocupações relacionadas com a organização, recursos humanos e técnicos. Num total de 35 excertos, 15 revelam interrogações e reticências em relação ao projeto. Identifica-se na maior parte dos entrevistados uma recetividade para colaborar em situações futuras. Num total de 36 excertos, registam-se 17 respostas positivas relativas a uma futura colaboração. Porém, existem indicadores que revelam alguma preocupação em relação as competências pedagógicas. Num total de 36 excertos, verificam-se 5 que questionam a competência pedagógica. Identificam-se também expressões que remetem para a necessidade de uma reestruturação e outras que questionam a possibilidade de continuarem a colaborar no projeto noutro formato. Num total de 36 excertos, verificam-se 14, que tendem a ponderar uma participação futura.	contacto connosco.” “... acho que sim e acho que deve até...” “ ... Acho que sim, seria muito interessante, ... era benéfico para todos ...” mesmo a nível público. “ ... teriam que ser seniores minimamente preparados.” “ Acho que sim!” “ Gostava...” “ Não sei, se calhar é difícil...” “ Gostava muito!” “ ... não sei até que ponto isto poderia ser? “ “ ... nessas universidades há pessoas dispostas a dar apoio aos jovens, ...” “ Em relação ao envelhecimento eu acho que isso é ótimo...n dar a possibilidade às pessoas não envelhecerem nos bancos do jardim ...” “ Se a ideia, ... é transmitir ... a nossa experiência ... tudo bem. “ “ Acho que sim ...” “ Eu acho que sim, ... se ... conseguirmos que os nossos jovens sejam ... melhor ensinados, ... acho que é uma coisa positiva...” “ Que abrangesse mais alunos ou que os estimulasse mais...” “ ... com outra modalidade ... trabalhar conteúdos... ganhar com a experiência das pessoas mais velas.” “ ... teria que ter um conhecimento maior...” “ ... Eu acho que sim para eles conhecerem uma área mais abrangente...” “ “ Eu acho que sim, era uma boa ideia...” “ ... não sei qual de nós é que teríamos capacidade, para estar a ensinar...” “ ... uma disciplina que era fundamental que é “educação” eles aprenderem...” “ Teria que requisitar mais alunos da UNIS Seixal...” “ ... somos capazes de não ter aquela capacidade de entrar nisto ...” “ ... eu acho que sim ... juntar-se as Universidades Seniores... transmitir a eles outra experiência...” “ ... isso tem que ser bem pensado...” “ Eu gostava, ... de entrar nisto com mais tempo, ... acho que ainda fiz pouco...” “ Sim..., ... nesta base da troca de conhecimentos...” “ Gostaria, ... muito ...” “ Isso já envolve organização ...” “ Sim. “ ... interagir com os jovens, uma vez por semana...” “ ... de acordo com a disponibilidade ...” “ Com boa vontade dos concelhos pedagógicos e das reitorias das universidades seniores...” Novas Formas de Participação: “ ... a única dificuldade ...é a falta de experiência...” “ ... se eu for capaz, ... se o projeto continuar aqui, ...” “ Sim...” “ Constituir um grupo para isso, ... possivelmente...” “ Sim...” “ Talvez sim...”

F4 - Novas Formas de Participação		“ O que temos estado a fazer eu faço ...” “ ... tinha de haver uma estrutura diferente Manter o que funciona bem e corrigir o que funciona menos bem ...” “ ... se fosse mais divulgado talvez as pessoas se interessassem mais...” “ ... não sei...” “ Era importante haver uma associação que tratasse disso ...” “ Sim um grupo mais informal, mais descontraído...” “ ... tem que ser aprovado...” “ Formalmente, ... mas tem que haver uma planificação...” “ Poderá ser positivo, ...” “ ... desde que seja para alguma atividade que possa ajudar ...” “ Não sei ...” “ Nunca pensei nisso, mas essa associação poderá englobar esse apoio...” “ ... eu estou disposta a ajudar ...” “ ... sou capaz de colaborar...” “ Total disponibilidade.” “ ... achava muito bem, eu não me sinto capaz disso ...” “ ... se eu tiver conhecimento efetivamente...” “ É mais uma ideia válida...” “ É para pensar, ...” “ Quem sabe? “ “ ... era muito bom que existisse, ...” “ ... dependente do horário ...” “ Num par-time ...” “ ... se eu for capaz de transmitir com o meu conhecimento...” “ ... tudo depende do que se pretende que se faça com eles. “ “ Eu acho que sim ...” “ Eu acho que sim ...” “ Podemos, acho que sim ...” “ ... se eu puder ajudar ... se servir para alguma coisas, ...” “ ... as coisas tem que ser bem conjugadas ...” “ Estas coisas envolvem sempre autorizações da família ...”
G – Validação da Entrevista Recolha de informação não prevista, ou não solicitada anteriormente, e que se afigure importante para o entrevistado.	Questões colocadas: Há alguma coisa que queira acrescentar? O que achou da entrevista? Num total de 11 excertos, 2 revelam a complexidade da entrevista, 3 relatam o desejo do projeto ser bem sucedido e 4 avaliaram positivamente a entrevista. Num total de 11 excertos, 1 denota o seu agradecimento, 1 manifestou que revelou tudo o que pensava e 1 reitera a importância que a experiência teve para si.	“ ... faço votos para que continue e cada vez mais com mais sucesso...” “ ... fiz todos os possíveis para que as coisas corressem o melhor possível ...” “ ... também lhe agradeço , o ter-me proporcionado estes 6 meses de contacto com os miúdos, foi bom ... gostei ...” “ ... o que eu gostaria de acrescentar era ver isto disseminado por aí...” “ ... essas perguntas não são fáceis ...” “ Não estava à espera, tão pormenorizada, ...” “ Achei bem ...” “ Achei bem, é interessante.” “ Bom, ... foi ótimo, ...” “ ... disse tudo aquilo que eu penso ...” “ ... achei uma entrevista produtiva, eu disse ... para mim foi uma das coisas melhores que me tem acontecido ...”

(Nota: Pode-se encontrar a transcrição das entrevistas em CD – anexo 10)

Quadro 80 - UNISSeixal>10GEI - Excertos da Entrevista

Como podemos analisar dos excertos / ideias que decorreram ao longo da entrevista, foram muitas delas mencionadas muito mais vezes que o conjunto dos seniores entrevistados, fazemos uma análise gráfica sobre as vezes que a ideias foram reproduzidas ao longo da entrevista com uma pequena análise gráfica sobre esses excertos, na perspectiva dos seniores da UNISSeixal.

São indicadas várias expressões semelhantes que sugerem uma avaliação fortemente positiva relativamente à experiência da formação. Encontra-se um total de 72 excertos que nos permitem analisar o processo de formação com referências a: processo de formação; valor da formação; resultados da formação; avaliação global da formação; desenvolvimento intergeracional; o que achou da entrevista.

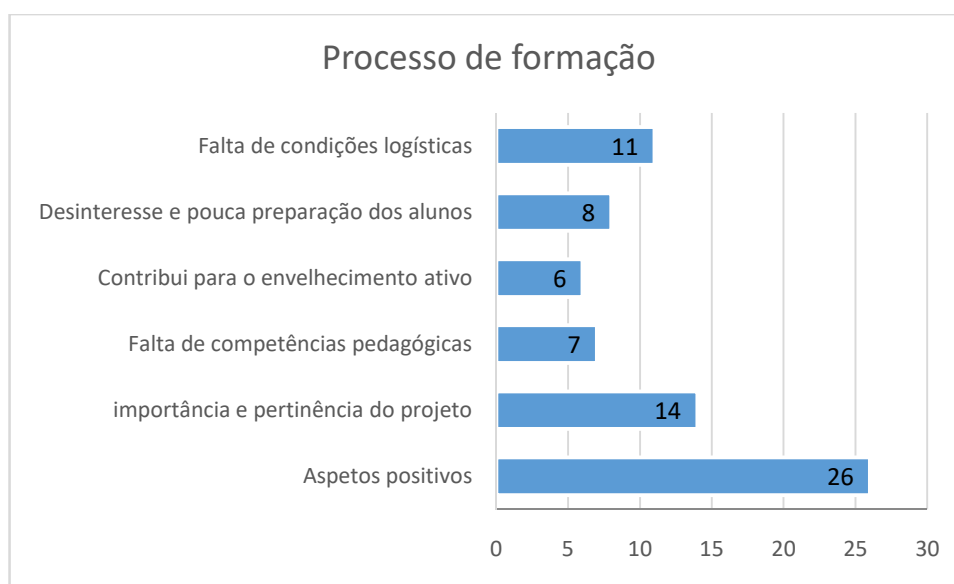


Gráfico 43 - UNISSeixal>10GEI - Processo de formação

Identificam-se expressões que denotam o envolvimento ativo dos seniores e as vantagens associadas à sua participação no projeto.

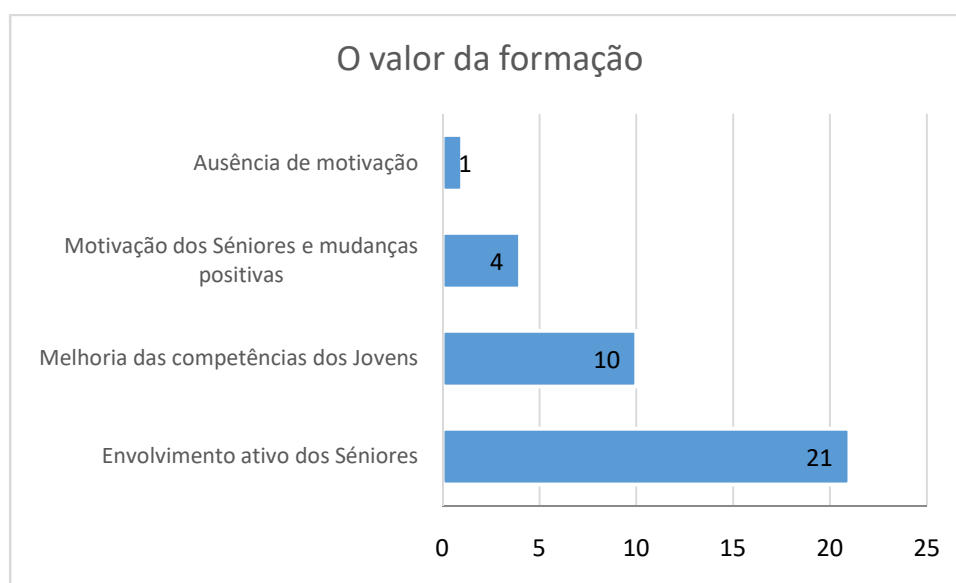


Gráfico 44 - UNISSeixal>10GEI - O valor da formação

Em relação aos pareceres sobre a formação, destacamos o facto de haver uma insistência por parte dos 9 entrevistados no ponto “Falta de concentração, desinvestimento e falta de motivação” dos alunos, sendo referido 12 vezes ao longo das 9 entrevistas.



Gráfico 45 - UNISSeixal>10GEI - Resultados da formação

Em relação à avaliação da formação, entre os 9 entrevistados, 7 claramente a classificam de positiva, havendo a referência à troca de experiências por 2 vezes ao longo das entrevistas e uma referência à dificuldade em avaliar a formação.

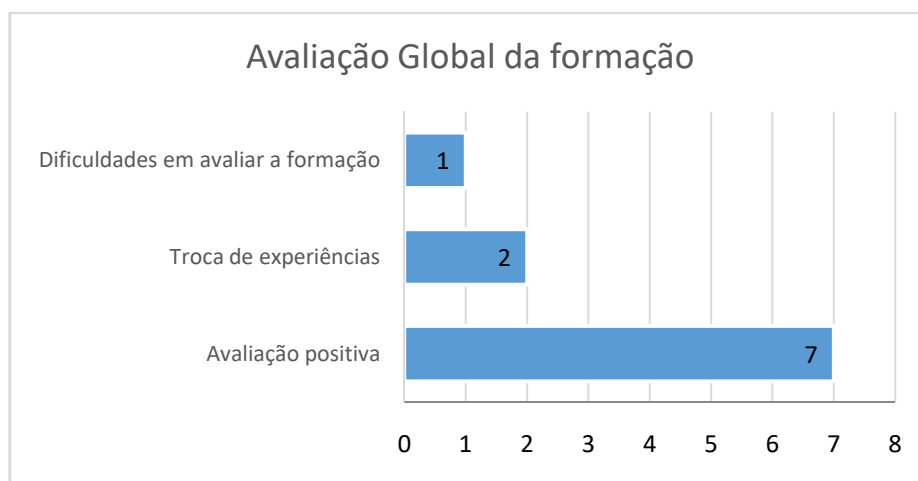


Gráfico 46 - UNISSeixal>10GEI - Avaliação global da formação

Em relação ao desenvolvimento do projeto, ao longo das entrevistas repetem-se várias vezes as mesmas ideias, destacando-se o contributo positivo e a transmissão de valores, que é referido 30 vezes, uma média de pelo menos 3 vezes por cada um dos entrevistados.

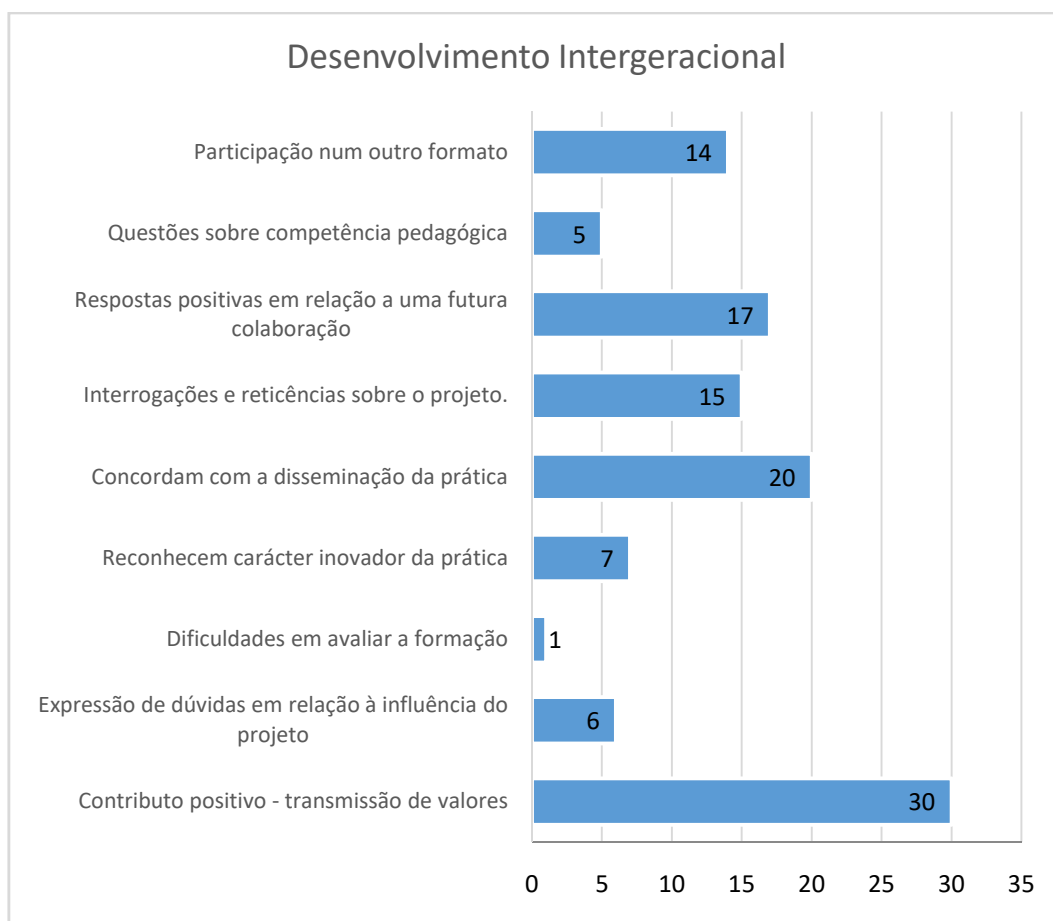


Gráfico 47 - UNISSeixal>10GEI - Desenvolvimento intergeracional

Nesta fase da entrevista, em relação ao que achou da entrevista, há uma maior objectividade nas respostas e recolheram-se as seguintes opiniões sobre a entrevista:

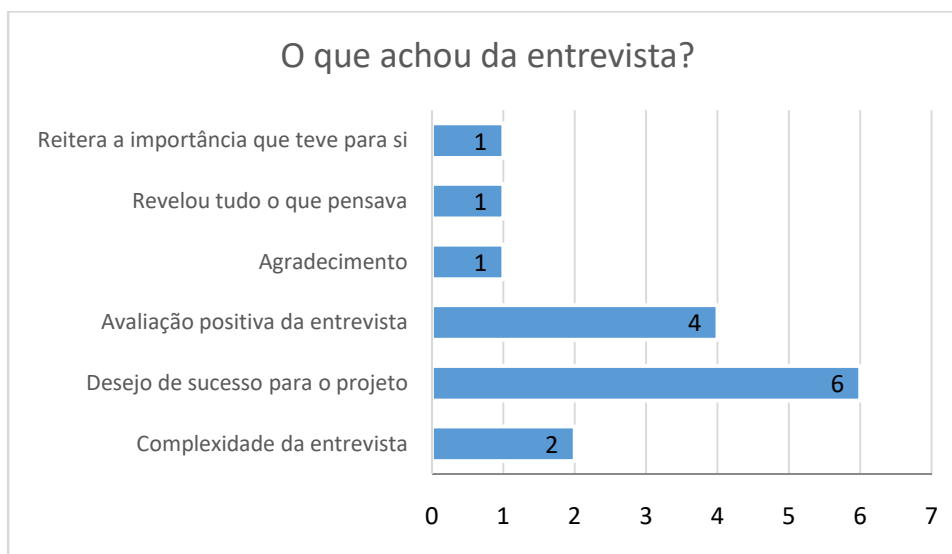


Gráfico 48 - UNISSeixal>10GEI - O que achou da entrevista

4.4.5 Conclusões do ano letivo 2014/15

A partir da experiência com a turma 10.º TGEI, a primeira conclusão que podemos retirar, é que por comparação com a experiência do ano anterior com a turma 10.º TIG, houve uma evolução substancial comparando vários indicadores:

- Benefícios dos projetos intergeracionais para os alunos evoluímos de 66% para 71,6%;
- Percentagem de respostas positivas em relação aos benefícios dos projetos intergeracionais para os alunos, evoluímos de 82% para 92%.
- Classificação pelos alunos evoluímos de 65,5% para 76,7%.

Em relação à avaliação dos benefícios dos projetos intergeracionais para os seniores, o resultado global de 4,05 (81%) foi igual em ambas as turmas. Quanto às respostas positivas também foi melhor com a turma de 10.º TGEI, que teve 100% em comparação com os 95% de 10.º TIG.

Podemos salientar que por comparação das duas experiências, o que melhorámos no 2.º ano por análise do que correu menos bem:

- A questão do tempo para realizar o trabalho (“pouco tempo”) que foi referida por 6 seniores no 1.º ano, apenas foi referida por um no 2.º ano;
- Também sugerido por 4 pessoas no 1.º ano, mais tempo para se conhecerem ficou ultrapassada no 2.º ano, apenas um continua a referir;

- se no primeiro ano foi referida a apresentação final com fraca gestão do tempo, no 2.º ano já não houve referências sobre a apresentação final

Em relação ao que ainda se pode melhorar, também retiramos sobre o que correu menos bem e das sugestões dos dois anos letivos:

- “grupo dividido e alheado” se tínhamos apenas uma referência no 1.º ano, no 2.º tivemos 3, para o que contribui também a “falta de interesse e distração com telemóveis” (referido por 5 seniores), a “logística dos grupos/espço da sala de aula” (2 vezes) e muito barulho em sala de aula (2 vezes). É importante lembrar que a turma de 10.º TGEI é maior que a turma de 10.º TIG e assim surgiram mais questões em relação à logística e ao ambiente dentro de sala de aula, incluindo a sugestão de “menos alunos”;

- “falta de experiência pedagógica” no primeiro ano referida uma vez, no 2.º manteve-se e foi referida por 2.

- “Rotação de grupos” e/ou “novos temas” para motivar os alunos também é sugerido no 2.º ano.

É de assinalar que a divisão dos grupos dos seniores em dois horários, também dificultou o funcionamento, já que quando os grupos de alunos tinham aulas sem os seniores desconcentravam-se mais, perturbando os outros grupos que estavam completos. É algo menos aconselhável, porque também dificulta a lecionação de matérias.

4.5 Conclusões globais 2013/14 e 2014/15

Da comparação das várias experiências até agora realizadas (4), ficamos com duas perspetivas sobre a realização do “encontro entre gerações em sala de aula”: a primeira com idosos e a segunda com seniores.

Em relação aos idosos, verificamos que embora funcione durante algum tempo, os idosos, marcados pelas suas limitações de doença e de dependência, a sua interação com os jovens deixa de ser motivante, quando os jovens esperam mais deles, e assim, concluiu-se que quando estes acompanham um tema de trabalho previamente definido, em que participam no seu desenvolvimento, mantendo uma linha condutora, apreciam melhor a sua participação.

Tanto numa situação como na outra os idosos “sentiram-se orgulhosos do produto final” quando viram o seu trabalho a ser apresentado.

Em relação aos seniores, é de assinalar que a sua participação ao longo das 2 experiências, nos dois anos letivos de 2013/14 e 2014/15, com 8 e 9 seniores respetivamente, houve 3 que repetiram em 2014/15, o que para além de ser equivalente a 37,5%, mostra o seu

entusiasmo e determinação em abraçar o projeto. Importa lembrar que a conjugação de horários por parte dos seniores com a sua vida familiar (apoio aos netos, por exemplo), a manutenção da sua vida ativa (aulas na UNISSeixal) e outras atividades, traz dificuldades à conciliação da atividade de aprendizagem intergeracional na EPBJC, pelo que há necessidade em compatibilizar o horário.

Em relação às turmas participaram 3 turmas. As que participaram com a UNISSeixal tiveram indicadores positivos, ainda que em graus diferentes nos resultados entre os 10.º TIG e 10.º TGEI, mas ambas tiveram valores acima dos conseguidos no envolvimento escolar. Tanto uma turma como a outra nos deixam bons indicadores para o desenvolvimento de projetos intergeracionais em sala de aula com seniores.

A experiência com a AURPIPP fez-se com as turmas 10.º TIG e com a turma 10.º TR. Ainda que tenha sido realizada em moldes ligeiramente diferentes, os temas desenvolvidos, na turma de receção, dependeram dos alunos em vez de dependerem dos idosos. Os resultados conseguidos com a turma 10.º TR surpreendem por ser superiores à turma de 10.º TIG e por ficarem próximos dos 76,7% do 10.º TGEI, com uma classificação positiva, por parte dos alunos de 73,5%, o que nos dá bons indicadores para o desenvolvimento de projetos intergeracionais também com idosos.

Conclusão

O “encontro entre gerações na sala de aula” traduziu um projeto de trabalho conjunto com alunos adolescentes do 10.º ano de escolaridade e dois grupos de idosos/seniores AURPIPP e a UNISSeixal.

A natureza do projeto levou a realizar sucessivamente 4 experiências marcadas pela continuidade porque promoveu a cooperação intergeracional e por diferenças, porque realizaram atividades diferentes.

Percebemos que a prática comum promove a cooperação intergeracional e contribui para manter as gerações mais ligadas, pelas perspetivas diferentes que trás (e transporta) para cada uma delas e porque é uma forma de as juntar, por oposição, ao que vêm sendo norma, de acordo com Lima et al. (2010) de que as gerações se encontram cada vez mais afastadas, isto desde que as atividades planificadas se adequem ao perfil de cada grupo.

No âmbito da disciplina de TIC dos cursos profissionais, face à necessidade de conteúdos para o desenvolvimento do módulo de criação de páginas web, pretendeu-se juntar gerações diferenciadas e formar equipas de trabalho com a constituição de grupos entre alunos adolescentes e seniores e/ou idosos, potenciando (e efectuando) deste modo uma aprendizagem intergeracional.

Aproveitaram-se os recursos (logísticos e informáticos) que a escola disponibiliza aos alunos e aproveitaram-se os diversos conhecimentos de experiências de vida, que, por um lado, são transmitidos na primeira pessoa aos adolescentes e, por outro, são lembrados ao serem estimulados numa interação constante com os adolescentes, pelo recurso às pesquisas de internet para a organização dos conteúdos.

Ao mesmo tempo que as pessoas da terceira idade se envolviam com os adolescentes na partilha de conhecimentos, em momentos de aprendizagem informal, essas situações contribuíam para um envelhecimento ativo, para uma aprendizagem mútua sobre a outra geração e resultou na criação de um produto (um site) que, em cada uma das experiências, foi apresentado publicamente.

Na realidade, conseguiu-se desenvolver um formato de aprendizagem que contribuiu para o enriquecimento de ambas as partes sem que houvesse a necessidade de aumentar os custos da formação.

Pretendeu-se implementar uma prática continuada de aprendizagem intergeracional, e, por conseguinte, avaliar as perspetivas das duas gerações sobre o modelo de formação implementado e posto em execução.

Em momentos sucessivos (trimestres e anos letivos), organizaram-se grupos de alunos do 10.º ano de escolaridade (três alunos por grupo), nos cursos profissionais de Técnico de Informática de Gestão, Técnico de Receção e Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos.

Juntaram-se os grupos de alunos de cada uma destas turmas aos idosos e/ou aos seniores, fazendo com que cada grupo incluísse um elemento da geração mais velha em cada momento da aplicação do projeto.

Para a concretização das várias experiências, tivemos que seguir alguns procedimentos:

- Obter autorização da direção da EPBJC, e colocar em plano de atividades o desenvolvimento da experiência de Aprendizagem Intergeracional;

- Solicitar a colaboração, por parte do corpo docente, dos Orientadores Educativos de Turma e da Direção da EPBJC;

- Houve também a necessidade de reunir com os representantes das duas instituições envolvidas (AURPIPP e UNISSeixal), no sentido de desenvolver “no terreno” o protocolo de colaboração;

- Definir quais as pessoas que poderiam participar;

- Reunir com os seniores participantes para definir os temas a propor aos alunos e criar um acordo sobre os horários para participarem nas experiências.

- Definir qual ou quais as horas possíveis junto da EPBJC – Delegação do Seixal, para que se pudesse conjugar com as disponibilidades obtidas junto da AURPIPP e dos seniores para fixação do horário;

- Em relação à logística, foi importante reservar para o projeto a maior sala de informática da EPBJC, visto que com a presença dos idosos/seniores, a sala de aula tinha nas aulas conjuntas um número aproximado de 35 pessoas presentes.

- Solicitar a colaboração dos alunos, na logística, já que por norma as salas não têm um número de cadeiras suficientes;

- Procurou-se ajustar, ao longo das várias experiências, a forma de constituição dos grupos, desde a 1.ª experiência com o sorteio do idoso para o grupo de alunos até à recolha das preferências dos alunos de acordo com os temas propostos pelos seniores.

O objetivo primeiro do projeto foi o Envolvimento Intergeracional, sendo que, para a investigação, o objetivo geral explícito foi desenvolver projetos intergeracionais com alunos do ensino secundário dos cursos profissionais com pessoas da terceira idade (seniores e idosos) de uma forma continuada, para promover a cooperação intergeracional, tendo em conta o enriquecimento e o desenvolvimento de uns e de outros.

Do conjunto de hipóteses testadas quer em relação aos mais novos quer em relação às gerações mais velhas - aos idosos ou aos seniores -, obtivemos dados através dos questionários aplicados na sequência das várias experiências de aprendizagem conjunta analisando depois globalmente cada um dos vários instrumentos:

- Em relação à aplicação dos questionários das competências sociais, podemos concluir que não foi significativa a evolução entre os primeiros e os segundos momentos de aplicação, já que os dados recolhidos traduzem ligeiras alterações nas avaliações;

- Quanto à aplicação dos questionários de envolvimento escolar, podemos considerar que foi útil a sua aplicação já que nos permitiu ter a avaliação do perfil dos alunos, que tivemos em conta para comparar também com a avaliação que os mesmos fizeram do projeto intergeracional;

- Em relação aos benefícios dos projetos intergeracionais para os jovens, é importante verificar a validação dos mesmos com esta prática intergeracional; e como vimos a avaliação que os alunos fazem do projeto, através dos benefícios e através da classificação é, na maioria dos casos, superior aos resultados conseguidos com o envolvimento escolar.

Em relação à síntese da aplicação do questionário às três turmas obtivemos os seguintes resultados, ordenados por grau de importância para os jovens:

Benefícios dos projetos intergeracionais para os jovens (10.ºTR; 10.º TIG; 10.º TGEI)												
Resumo Benefícios (10TR; 10TIG; 1TGEI)	3,41	68%	10,23	Soma da quantidade de respostas por classificação							89%	
	Média	%	Soma	1	2	3	4	5	Respostas	Resp. >=3	% de positivas	
5 - Consideras que nas aulas com os idosos/seniores aprendeste coisas novas?	3,69	74%	11,08	3	1	23	26	14	67	63	94%	
6 - Consideras que o teu envolvimento no grupo foi útil para o Idoso(a)/senior?	3,69	74%	11,06	2	4	20	28	13	67	61	91%	
1 - Consideras que com os idosos as tuas aprendizagens aumentaram?	3,67	73%	11,00	2	4	22	25	14	67	61	91%	
15 - O projeto intergeracional contribuiu para aprenderes a ganhar respeito pelos momentos de infelicidade dos outros?	3,53	71%	10,58	5	2	27	18	15	67	60	90%	
12 - O projeto intergeracional contribuiu para uma maior compreensão das diferentes vivências da velhice?	3,47	69%	10,41	3	0	33	24	7	67	64	96%	
16 - contribuiu para aprender a história das origens dos outros?	3,46	69%	10,37	3	1	32	22	8	66	62	94%	
4 - Ao teres conhecimento de situações de vida do passado, permite-te olhar o futuro com outros olhos?	3,44	69%	10,33	7	2	21	28	9	67	58	87%	
10 - O trabalho intergeracional contribuiu para aumentar o teu sentimento de seres uma mais valia?	3,42	68%	10,27	4	2	28	27	6	67	61	91%	
13 - O projeto intergeracional até ao momento contribuiu para aumentar o sentido cívico e de responsabilidade para com a comunidade?	3,42	68%	10,27	4	2	28	24	7	65	59	91%	
14 - O projeto intergeracional contribuiu para aumentar o sentimento de responsabilidade social?	3,41	68%	10,24	4	0	35	20	8	67	63	94%	
3 - Consideras que ficaste com mais conhecimentos de como era a vida das gerações anteriores?	3,36	67%	10,08	4	4	28	25	6	67	59	88%	
11 - O envolvimento intergeracional contribuiu para um menor alheamento?	3,22	64%	9,66	3	5	39	14	6	67	59	88%	
8 - O trabalho com outra geração, ajuda-te a entender o teu próprio envelhecimento?	3,20	64%	9,61	8	4	27	22	6	67	55	82%	
7 - Consideras que o facto de trabalhares com uma geração mais velha, te ajuda a superar receios em relação à velhice e ao envelhecimento?	3,15	63%	9,44	8	6	27	20	6	67	53	79%	
9 - O trabalho intergeracional contribuiu para aumentar a tua autoestima?	3,02	60%	9,05	10	7	26	19	5	67	50	75%	

Quadro 81 - Benefícios dos projetos intergeracionais para os jovens (10.ºTR; 10.º TIG; 10.º TGEI)

A junção dos dados, permite-nos ter a avaliação média das três turmas sobre a aprendizagem intergeracional posicionada em 3,41 (68%). Da ordenação da avaliação verificamos que os três benefícios mais importantes são, por ordem decrescente de importância: 1.º - com as aulas com os idosos/seniores aprenderam coisas novas; 2.º - o

envolvimento no grupo foi útil para o idoso(a)/senior; 3.º - com os idosos as aprendizagens aumentaram.

- Em relação à UNISSeixal a junção dos resultados sobre os benefícios dos programas de aprendizagem intergeracional fica organizada da seguinte forma:

Benefícios dos projetos intergeracionais para os idosos/seniores												
Questionário obtido em 8/06/2015	4,0	81%	8,10	Quantidade de respostas por classificação								100%
	Média	%	Soma	1	2	3	4	5	Respostas	Resp. >=3	% de respostas positivas	
5 - Serviu para desenvolver a amizade com os jovens?	4,5	90%	8,96	0	0	1	7	9	17	17	100%	
12 - Reconhecimento da diferença, de outras maneiras de ser. Aprendeu acerca dos jovens?	4,4	87%	8,74	0	0	0	11	6	17	17	100%	
9 - Desenvolvimento de habilidades sociais, sobretudo a empatia?	4,3	87%	8,69	0	0	3	5	9	17	17	100%	
11 - Aumentou a motivação para a realização de atividades?	4,2	84%	8,36	0	0	3	8	6	17	17	100%	
6 - Aumentou a auto-estima?	4,2	83%	8,33	0	0	3	8	6	17	17	100%	
8 - Desenvolveu novas oportunidades de aprendizagem?	4,1	83%	8,25	0	0	2	11	4	17	17	100%	
7 - Renovado reconhecimento pelas próprias experiências de vida passadas?	4,1	82%	8,21	0	2	3	3	9	17	15	100%	
10 - Melhorou o conhecimento de novas tecnologias?	3,9	79%	7,89	0	0	7	4	6	17	17	100%	
2 - Aumento da vitalidade	3,8	77%	7,65	0	0	7	6	4	17	17	100%	
1 - Melhorou as mudanças de humor	3,8	76%	7,56	0	0	7	7	3	17	17	100%	
3 - Melhorou a capacidade de fazer frente à doença?	3,7	74%	7,39	1	0	6	6	4	17	16	100%	
4 - Serviu para combater os sentimentos de isolamento?	3,6	72%	7,15	2	0	5	6	4	17	15	100%	

Quadro 82 - Benefícios dos projetos intergeracionais para os idosos/seniores

A avaliação conjunta que os seniores fazem do projeto situa-se em 4,05 (81%), e os benefícios mais importantes, por ordem decrescente de importância são: 1.º - servir para desenvolver a amizade com os jovens; 2.º - reconhecimento da diferença, de outros modos de ser - aprender acerca dos jovens; 3.º - desenvolvimento de habilidades (competências) sociais, acentuando-se particularmente a empatia.

Face às hipóteses colocadas, podemos em seguida organizá-las da seguinte forma, em função dos resultados obtidos na classificação sobre os benefícios dos projetos intergeracionais para os jovens.

Hipóteses em Relação aos mais jovens	Resultados – jovens
- Aumenta e/ou estimula o sentimento de solidariedade para com as gerações mais velhas.	Questão 6 – 3,69 – classificação de 74% Questão 15 – 3,53 – classificação de 71% Questão 12 – 3,47 – classificação de 69%
- Aumenta o sentimento de responsabilidade social.	Questão 14 – 3,41 – classificação de 68%. Questão 13 – 3,42 – classificação de 68%
- Proporciona conhecimento sobre as gerações anteriores.	Questão 3 – 3,36 – classificação de 67%
- Enriquece a aprendizagem com o conhecimento das situações de vida do passado.	Questão 5 – 3,69 – classificação de 74% Questão 1 – 3,67 – classificação de 73% Questão 8 – 3,20 – classificação de 64%
- Aumenta a autoestima dos alunos.	Questão 9 – 3,02 – classificação de 60% Questão 10 – 3,42 – classificação de 68%
- Aumenta o sentimento de utilidade do aluno.	Questão 11 – 3,22 – classificação de 64%
- Aumenta o respeito pelos mais velhos.	Questão 7 – 3,15 – classificação de 63% Questão 4 – 3,44 – classificação de 69%
- Ajuda a compreender a história da origem dos mais velhos.	Questão 16 – 3,46 – classificação de 69%

Quadro 83 - Relação das hipóteses com os resultados dos benefícios dos projetos intergeracionais para os Jovens

Observando as respostas às várias questões postas nos inquéritos sobre os benefícios dos programas intergeracionais para os jovens, e distribuindo-as pelas hipóteses levantadas, podemos concluir que as classificações variam entre os 60% e os 74% .

Da mesma forma, face às hipóteses colocadas, podemos organizá-las em função dos resultados obtidos na classificação sobre os benefícios dos projetos intergeracionais para os idosos/seniores.

Hipóteses em Relação aos mais Velhos - Geração idosa/sénior	Resultados – idosos/seniores
- Diminui o sentimento de isolamento.	Questão 4 – 3,6 – classificação de 72% Questão 6 – 4,2 – classificação de 83%
- Aumenta a sua vitalidade.	Questão 2 – 3,8 – classificação de 77% Questão 6 – 4,2 – classificação de 83%
- Valoriza as experiências de vida dos mais velhos.	Questão 7 – 4,1 – classificação de 82%
- Proporciona alguns/mais conhecimentos sobre novas tecnologias.	Questão 10 – 3,9 – classificação de 79% Questão 8 – 4,1 – classificação de 83%
- Permite aumentar a motivação para a realização de atividades, para os manter ativos.	Questão 11 – 4,2 – classificação de 84% Questão 1 – 3,8 – classificação de 76% Questão 3 – 3,7 – classificação de 74%
- Aprendem mais acerca dos jovens, reconhecendo e aceitando as diferenças e outras maneiras de ser.	Questão 12 – 4,4 – classificação de 87%
- Promove a amizade com a geração mais nova.	Questão 5 – 4,5 – classificação de 90% Questão 9 – 4,3 – classificação de 87%

Quadro 84 - Relação das hipóteses com os resultados dos benefícios dos projetos intergeracionais para Idosos/Seniores

Sobre a relação que se estabelece entre as questões sobre os benefícios dos projetos intergeracionais para os idosos/seniores e as hipóteses colocadas para a proposta de aprendizagem intergeracional, podemos dizer que é muito positivo, dado que sua variação é entre 72% e 90% de classificação.

É de salientar, que tanto para os jovens como para os idosos/seniores, nem sempre a questão é completamente igual à hipótese formulada, mas podemos dizer com segurança que quando não o é, se pode aferir do sentido da questão ou questões relacionadas com cada uma das hipóteses. É de observar, também, que algumas das questões dos inquéritos serviram para a análise em mais do que uma das hipóteses.

Com os dados apresentados, podemos concluir que esta prática de aprendizagem intergeracional, corroborando algumas sugestões dos seniores, é uma prática que deveria ser generalizada ao sistema de ensino, já que, validando os questionários de envolvimento da escola em comparação com os benefícios adquiridos, estes últimos ficam bastante valorizados obtendo uma classificação de Satisfatório/Bom (entre 60% e 74%) e de Bom/Muito Bom (entre 72% e 90%) por parte dos jovens e dos Idosos/Seniores respetivamente.

Em relação à continuidade, podemos ainda considerar que de 2014/15 para 2015/16, ainda que não conste neste trabalho a análise dos dados deste último ano letivo, colaboraram na experiência 6 dos seniores em dois anos consecutivos, o que corresponde a uma

continuação da participação em 66,7%, e aconteceu entre a UNISSeixal e nova turma de 10.º TR.

Sobre a cooperação intergeracional poderemos concluir que foi apreciada, conjugando os três primeiros benefícios considerados pelos seniores e pelos jovens, bem como a continuidade dos seniores no projeto, numa clara via de cooperação intergeracional.

Quanto à cooperação intergeracional, por parte dos jovens, de acordo com os dados, certamente será uma experiência escolar que os jovens não deixarão de recordar. Não temos elementos para sustentar que os grupos intergeracionais vão continuar mais ligados de forma a manter os contatos entre os participantes. Ficarão a lembrar-se (e marcados) pelas novas perspetivas que demonstram ter cada uma delas em relação à outra:

- “reconhecimento da diferença, de outras maneiras de ser - aprender acerca dos jovens” avaliado em 87% pelo lado dos seniores.

- pelo lado dos jovens, podemos atender às questões 12, 15 e 16 com uma avaliação aproximada de 70% onde se afirma que o Projeto Intergeracional contribuiu para aprender a ganhar respeito pelos momentos de (in)felicidade dos outros contribuindo para uma maior (e melhor) compreensão das diferentes vivências da velhice e ainda “contribuiu” para aprender parte da história das origens dos outros”.

Considerando esta perspetiva também podemos concluir que ambos ficam mais sensibilizados para uma realidade geracional diferente daquela que imaginavam pelo que esperamos que venha a existir nos grupos envolvidos uma maior e diferente ligação geracional numa ordem de grandeza entre 70 e 87%.

Com os dados obtidos ao longo do decorrer dos projetos, sobretudo através dos questionários resultaram análises quantitativas e qualitativas; as primeiras reproduzidas nos quadros e as segundas organizadas por ideias-chave representadas graficamente de forma quantitativa.

Quanto às entrevistas aos seniores, vieram complementar a informação obtida nos questionários (quer em questões fechadas quer em questões abertas), e também estão representadas graficamente de forma quantitativa.

Com o trabalho desenvolvido com estes grupos de adolescentes, cujo envolvimento escolar (Veiga, 2013) ronda os 60%, é de salientar que o foco central do trabalho de investigação foi a promoção da interação entre as gerações, aula a aula, com a utilização das bases de dados, a funcionar como diário e plano de trabalho.

A intencionalidade das bases de dados para o registo diário do plano de trabalho efetuado não gerou os resultados pretendidos inicialmente, porque não reflectem no dia a dia os problemas que surgiram no grupo e a forma como os mesmos foram ultrapassados.

Verificamos alguma repetição daquilo que ia sendo feito, e, em muitos grupos, foram mesmo duplicados os registos e alteradas as datas das aulas. O trabalho do professor, em relação aos problemas que surgem nos grupos foi fundamental, na organização e orientação do trabalho a desenvolver com cada um dos grupos bem como na gestão dos conflitos.

A perspetiva assumida foi a de que estando os seniores e os idosos integrados em grupos de trabalho, deveriam ser tratados como colegas de trabalho.

Em relação ao grupo dos seniores, pertenciam os mesmos a duas Instituições com contextos de vida e ambientes diferentes. No centro de dia AURPIPP, a generalidade das pessoas, é muito pouco autónoma e com reduzida escolaridade. Quanto à UNISSeixal, é um grupo de pessoas masculinas e femininas com idades superiores a 55 anos e com escolaridade média e/ou superior.

Em relação às práticas intergeracionais realizadas, elas adaptaram-se aos contextos apresentados. Podem ser melhoradas, procurando-se ter “as condições ideais” para o efeito e, neste momento, indo ao encontro das sugestões apontadas por ambos os grupos de seniores, pelo conjunto dos alunos participantes e pela assistente social do centro de dia.

Por um lado, para a participação dos seniores em sala de aula, seria desejável uma seleção dos participantes que correspondesse ao perfil do 8.º estágio de Erick Erickson, o estágio da integridade, quando as pessoas ultrapassam o conflito da aceitação do seu percurso de vida, e assim se auto-responsabilizam pelo próprio e único percurso.

Também seriam de considerar as questões relacionadas com o envelhecimento feliz e a necessidade que cada um de nós tem de (se) ajustar de forma pragmática os objetivos de vida em conformidade com as competências que vamos adquirindo e ainda de acordo com aquelas que vamos perdendo.

Resultaria seguramente num grupo de pessoas, com as quais seria bastante agradável trabalhar e com as quais os adolescentes gostariam de trabalhar. Se juntássemos a estes ingredientes, temas de trabalho que os grupos de alunos escolhessem, teríamos que ter várias pessoas seniores com o perfil indicado por cada um dos temas.

Por outro lado, em relação aos projetos com os idosos, também muito haveria a fazer para os melhorar. São pertinentes as sugestões dos alunos com os quais o projeto funcionou melhor: uma maior interatividade; mais tempo juntos; mais atividades do género.

O que haveria a fazer com os alunos? Prepará-los para uma relação solidária e captar as riquezas e as fragilidades dos idosos. O objetivo principal não poderia ser (apenas) o de desmontar ideias erradas em relação aos idosos mas transmitir aos alunos que os idosos ainda podem envelhecer felizes participando em atividades e convívio social.

Dando continuidade às lições que retiramos do projeto, importa acrescentar, com base nas experiências vividas, que é fundamental acautelar a preparação de ambos os grupos.

Com os idosos - reunir previamente para apresentar o perfil dos alunos participantes, abordar temas como a incerteza, a ambivalência, a fase do percurso em que os mesmos se encontram. O que é que se pode aprender com eles e o que é que se lhes pode ensinar. Levar alguns dos alunos para falarem com os idosos, organizar atividades prévias com os idosos no espaço que lhes é familiar.

Com os alunos – preparar o modelo de trabalho a implementar, dialogar sobre o que podem aprender com o grupo que se vai integrar na turma, os temas de trabalho que podem ser de mútuo interesse, assumindo momento a momento, as suas responsabilidades.

Com ambos, desenvolver atividades de integração prévias, durante várias aulas, onde todos se possam conhecer, encontrar empatias e trabalhar em grupos.

Em relação à logística, o ideal é que se desenvolva o projeto com turmas até 24 alunos e com 8 seniores, constituindo 8 grupos de trabalho.

Seria igualmente importante que todos os seniores fossem assíduos nas aulas e convivessem com o grupo completo, para que se consiga e alcance uma rotina de planificação, atuação, observação e reflexão sustentada e consistente. Em ação.

5. Referências Bibliográficas

- Anderson, J., (2000). *Cognitive psychology and its implications*. United States of America: New York, Worth Publishers.
- Barros Filho, C. & Pompeu, J. (2013). *A Filosofia Explica as Grandes Questões da Humanidade*. São Paulo - Brasil. Casa da Palavra e Casa do Saber.
- Baudrillard, J. (1983). *Simulations*. New York. Semiotext.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor
- Bauman, Z. (2003). *Comunidade – A Busca por Segurança no Mundo Atual*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor
- Benavente, A.; Costa, A. et. Machado, F. (1990). *Práticas de mudança e de investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 29, Fevereiro 1990, 55-80). Acedido em 7 de Maio de 2011 em http://www.ces.fe.uc.pt/publicacoes/rccs/029/ABenavente_at_al._pp.55-80.pdf
- Bernardo, R. (2011). *A intergeracionalidade: passado presente e futuro: actas / X Congresso Nacional das Misericórdias Portuguesas*; coord. Bernardo Reis; org. Secretariado Nacional da União das Misericórdias Portuguesas - Congresso Nacional das Misericórdias Portuguesas, 10, Coimbra, Arganil, 2011; ed. lit.; União das Misericórdias Portuguesas. Secretariado Nacional, org. conf.
- Bogdan, R. et. Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* Porto: Porto Editora.
- CE – Comissão europeia (2006). *Comunicação da Comissão - O futuro demográfico da Europa - Transformar um desafio em oportunidade* /* COM/2006/0571 final */, acedido em 15 de Maio de 2014, em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX:52006DC0571>
- Campos, R. (2015). *O relacionamento e a auto-definição de acordo com a perspetiva de Sidey Blatt: Conceptualização e avaliação*. Documento apresentado para efeitos de Provas de Agregação Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia
- Carmo, A. (2013) The perception of the youngest about intergenerational work (p.57-78), ENTENP - Egítania Sciencia, ano 7; Special Edition – Instituto Politécnico da Guarda, Guarda – acedido 18-11-2015 <http://www.egitaniasciencia.ipg.pt/article.aspx?id=131&revista=17>

- Carmo, A. (2013a). *A percepção jovem acerca do trabalho intergeracional*. Acedido em <http://www.emil-network.eu/wp/wp-content/uploads/EMIL-Publication-The-perception-of-the-youngest-about-intergenerational-work.pdf> em 8 de agosto de 2014
- Carmo, A. et Sousa, O (2014) *Encontro entre gerações em sala de aula* (p.603-638). Atas do XII congresso da SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Espaços de Investigação – Reflexão e Ação Interdisciplinar. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Carneiro, R.; Chau, F.; Soares, C.; Fialho, J. et Sacadura, M. (2012). *O Envelhecimento da População: Dependência, Ativação e Qualidade*. Portugal, Lisboa: Centro de Estudos dos Povos e culturas de Expressão Portuguesa – Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Católica Portuguesa. , acedido em 2 de maio de 2013 em http://www.qren.pt/np4/np4/?newsId=1334&fileName=envelhecimento_populacao.pdf.
- Carreras, J. (2009). La intergeneracionalidad o la potencialidad de um concepto inexplorado. *Espai Social - Revista del colegi oficial d'educadores i educadors socials de la comunitat valenciana*, Monogràfic: La intergeneracionalitat, n.º 9 II Època Hivern 2009, 4-7, acedido em 27 de maio de 2014, em http://www.espaisocial.net/docs/revistas/espai_social_09.pdf
- Carvalho, M (2013). *Serviço Social no Envelhecimento*. Pactor
- Clary, E., Snyder, M. Ridge, R., Copeland, C., Stukas, A. et Miene, J (1998). *Understanding and Assessing the Motivations of Volunteers: A Functional Approach*. United States of America: American Psychological Association - Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 74, No. 6, 1516-1530.
- Comissão Europeia (2010). *Comunicação da Comissão - Europa 2020, Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*, acedido em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:PT:PDF> em 13 de fevereiro de 2015
- Cortesão, L. (1998). *Da necessidade da vigilância crítica em educação á importância da Investigação-acção*. Revista de Educação, Volume VII, n.º 1, 27-33 – Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*.

- Monografias em educação, centro de investigação em educação. Universidade do Minho.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. et. Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*. Vol. XIII, n.º 2 (2009), pp. 355-379. Editora: Colégio Internato dos Carvalhos.
- Damásio, M. (2007) *Tecnologias da educação, as tecnologias de informação e da comunicação e o processo educativo*. Lisboa, Portugal: Nova vega, lda
- Delius, J.; Düzel, S.; Gerstorf, D. & Lindenberger, U. (2015). *Berlin Aging Studies (BASE and BASE-II)*. To appear in: N. A. Pachana (Ed.), *Encyclopedia of geropsychology*. New York: Springer. Acedido em https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/devped/gerstorf_papers/in%20press/ip_delius_berlin%20aging%20studies.pdf em 16 de agosto de 2016
- Dubet, François (1997). *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor – entrevista com François Dubet*. Brasil: Revista Brasileira de Educação, n.º 5-6, 1997, p. 222-231
- EC – European Commission (2006). *The demographic future of Europe – from challenge to opportunity* acedido em 15 de maio de 2014 em <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=2023&langId=en>
- EC – European Commission (2006). *Comunicação da Comissão - O futuro demográfico da Europa - Transformar um desafio em oportunidade* /* COM/2006/0571 final */, acedido em 15 de Maio de 2014, em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX:52006DC0571>
- Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. 1ª ed New York: W. W. Norton & Company
- European Commission (2011). *Demography Report 2010 - Older, more numerous and diverse Europeans*. Eurostat. Acedido em 15 de Maio de 2014 em ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6824
- EMIL (2013). *Concept paper: Intergenerational Learning and Lifelong Learning*, European Map of Intergenerational Learning, acedido em 16 de Abril de 2013 <http://www.emil-network.eu/res/documents/resource/Intergenerational%20Learning%20and%20Lifelong%20Learning.pdf>,
- EMIL (2013a). *EMIL AWARDS PROGRAMME REPORT: A European Perspective on Examples of Intergenerational Learning & Practice* acedido em 31 de Janeiro de 2014 em <http://www.emil-network.eu/about/emil-awards>.

- Ferreira, A. (2007). *Idadismo e Bem-Estar Subjectivo nos Cuidadores*. Mestrado – Psicologia do Idoso - Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
- Fonseca, A. (2004). *Uma abordagem psicológica da "passagem à reforma" - desenvolvimento, envelhecimento, transição e adaptação*. Porto: Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar/Universidade do Porto. Dissertação de Doutoramento.
- Fonseca, A. (2.^a ed) (2006). *O Envelhecimento – uma abordagem psicológica*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Garcia, C & Coutinho. L (2004). *Os novos rumos do individualismo e o desamparo do sujeito contemporâneo* São Paulo – Brasil: Psychê - Periódicos Electrónicos em Psicologia — Ano VIII — nº 13 jan-jun/2004 — p. 125-140 Acedido em 24 de Julho de 2011
- German Academy of Sciences, Leopoldina - National Academy of Sciences in collaboration with the acatech – German Academy of Science and Engineering Funded by the Jacobs Foundation (2010). *More Years, More Life. Recommendations of the German Joint Academy Initiative on Aging*. Acedido em 18 de Outubro de 2014 em <http://www.jp-demographic.eu/about/documents/more-years-more-life.-recommendations-of-the-joint-academy-initiative-on-aging>
- Girola, Lidia (1999). *Talcott Parsons hoy: el individualismo institucionalizado y las asociaciones*. México: Sociológica, año 14, 40, Perspectivas contemporâneas en la teoría social, Mayo-Agosto de 1999, p15 - 34. Acedido em 20-08-2011, em sociológica – Revista del departamento de sociologia da Universidad Autonoma Metropolitana Azcapotzalco - <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/4002.pdf>
- Goldstein, P., Sprafkin, N., Gershaw, N. et Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Biblioteca de Psicología, Psiquiatría y Salud – Practica. Barcelona: Martinez Roca.
- Gregg, V., (1976). *A Memória Humana*. Brazil, Rio: Zahar Editores
- Hahn, J et Andor, L. (2013). *Guide to Social Inovation. European Comission*. Acedido em http://www.ies.org.pt/content/files/social_innovation_2013.pdf, em 9-5-2013
- Hatton-Yeo, A. et Watkins, C. (2009). Algunos principios generales del desarrollo comunitário intergeracional. *Espai Social - Revista del colegi oficial d'educadores i educadors socials de la comunitat valenciana*, Monogràfic: La intergeneracionalitat, n.º 9 II Època Hivern 2009, 21-24, acedido em 27 de maio de 2014, em http://www.espaisocial.net/docs/revistas/espai_social_09.pdf

- Hatton-Yeo, A. & Ohsako, T. (Eds.)(2001). *Intergenerational programmes: public policy and research implications. An International Perspective*. Stoke-on-Trent: The Beth Johnson Foundation.
- Harvard (2016) Acedido em <http://www.hms.harvard.edu/psych/redbook/redbook-family-adult-01.htm> em 15 de agosto de 2016
- Hernandis, S. (2009). Benefícios de los programas intergeracionales. *Espai Social - Revista del colegi oficial d'educadores i educadors socials de la comunitat valenciana*, Monogràfic: La intergeneracionalitat, n.º 9 II Època Hivern 2009, 13-16, acedido em 27 de maio de 2014, em http://www.espaisocial.net/docs/revistas/espai_social_09.pdf
- INE (2016). *História dos Censos em Portugal* acedido em 12/ago/2016 em https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=censos_historia_portugal
- INE (2011). *Censos 2011 - XV recenseamento geral da população- V recenseamento geral da habitação – Resultados provisórios*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- INE (2014a). *Destaque INE – Boletim à comunicação social - dia mundial da população 11 julho 2014*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Acedido 12 de dezembro de 2014 em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=218629052&DESTAQUESmodo=2
- INE (2014b). *25 de Abril – 40 anos de estatísticas*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P. – acedido em 18 de outubro de 2014 em [www.ine.pt - http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOE_Spub_boui=216384128&PUBLICACOEsmo=2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOE_Spub_boui=216384128&PUBLICACOEsmo=2)
- Jeste, D., Savla, G., Thompson, W. et. al. (2013) *Association Between Older Age and More Successful Aging: Critical Role of Resilience and Depression*. The American Journal of Psychiatry, n.º 170, pp. 188–196. Acedido em 2 de fevereiro de 2016 em <http://ajp.psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/appi.ajp.2012.12030386>
- Kalache, A. et Kickbusch, I. (1997). *A global strategy for healthy ageing*. World Health. (4) Julho-Agosto, p.4-5.
- Kalache, A. (2016). *Entrevista: Alexandre Kalache: "O brasileiro é preconceituoso com a velhice"*. ZH – Vida e estilo – Jornal digital por Larissa Roso, 23/04/2016 - 03h08min | Atualizada em 28/04/2016 - 12h28min, acedido em <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2016/04/alexandre-kalache-o-brasileiro-e-preconceituoso-com-a-velhice-5784325.html#>, em 11/ago/2016

- Kalache, A. (2016a). *A Revolução da Longevidade - Entrevista com Alexandre Kalache, presidente do Centro Internacional de Longevidade Brasil*, Revista Pré.Univesp, n.º 59 – Gênero, Julho de 2016 acedido em <http://pre.univesp.br/a-revolucao-da-longevidade#.V6xazo-CHIU> em 11/ago/2016
- Keane, J. (2006) A democracia e os Média p. 51-61 in *Modernidade e Cruzamento de Saberes – Figuras da Modernidade* coord. Capelo, I. et Carneiro, R. Universidade Católica Editora. Lisboa
- Lima, M.(coord), Marques, S., Batista, M. et Ribeiro, O. (2010). *Idadismo Na Europa - Uma Abordagem psicossociológica com o foco no caso português - Relatório I*. European Research Group On Atitudes to Age – Centro de Investigação e Intervenção Social – Instituto Universitário de Lisboa, Acedido em <http://ienvelhecimento.ul.pt/actividades-do-ie/publicacoesdocumentos/relatorios/121-relatorios-idadismo> em 16 de maio de 2014
- Lima, M.(coord), Marques, S., Batista, M. et Ribeiro, O. (2011) - *Idadismo na Europa Uma abordagem psicossociológica com o foco no caso Português: Relatório II*. Portugal, Lisboa: CIS/IUL, Instituto do Envelhecimento, European Research Group on Attitudes to Age, 2011. Acedido em <http://ienvelhecimento.ul.pt/actividades-do-ie/publicacoesdocumentos/relatorios/121-relatorios-idadismo> em 16 de maio de 2014
- Lopes, J. et Silva, H (2013). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa – Porto: Lidel – Edições técnicas lda.
- Martínez, M et Conde, P. (2005). Los programas intergeneracionales in Hernandis, S. et Martinez, M (1995). *Gerontología – Actualización, innovación y propuestas*. Pearson – Prentice Hall
- Melville, J. et Hatton-Yeo, A. (2013). *European Year 2012 Roundtable Events: Final report - European Map of Intergenerational Learning*. Reino Unido: Beth Johnson Foundation.
- Ministério da Educação (2005). *Programa, Componente de formação Sócio-cultural, Disciplina de TIC*, Ministério da Educação Programas dos cursos profissionais, Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Moura, C., Madeira, J., Trigo, S., Batalha, José B., Marques, V., et. al co-autoria (2014). *Idadismo – Prioridade na Construção Social da Idade*. Editor: Cláudia Moura
- Murdock, B. (1982). *A theory for the storage and retrieval of item and associative information*. Psychology review, 89, (609-626).

- Nazareth, N. (1979). *O Envelhecimento da População Portuguesa*. Portugal – Lisboa, Coleção AS, Editorial Presença / Gabinete de Investigações Sociais.
- Novo, R. (2003). *Para além da eudaimonia. O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Lisboa: Fundação Kalouste Gulbenkian.
- Nunes, L. (2009). *Promoção do Bem-Estar Subjectivo dos Idosos através da Intergeracionalidade* – Dissertação de Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia do Desenvolvimento sob a orientação da Professora Doutora Margarida Pedroso de Lima. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra. Acedido em 2 de fevereiro de 2016 em <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/11787>
- OMS (1999). *Vieillissement - Transcender les mythes - Programme Vieillissement et Santé*. Genève: Organisation mondiale de la Santé. – acedido em 18 de Outubro de 2014 em http://whqlibdoc.who.int/hq/1999/WHO_HSC_AHE_99.1_fre.pdf
- OMS, (2005). *Envelhecimento Ativo: Uma Política de Saúde*, Título original inglês: *Active ageing: a policy Framework (2002)*. tradução Suzana Gontijo. – Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde
- Pinto, T., Hatton-Yeo, A., et Marreel, I. (2009). *Guia de Ideias para Planear e Implementar Projectos Intergeracionais – juntos: ontem hoje e amanhã - Projecto MATES - Mainstreaming Solidariedade Intergeracional*. Portugal: Teresa Almeida Pinto - Associação Valorização Intergeracional e Desenvolvimento Activo, acedido em 5 de Novembro de 2013 em http://www.matesproject.eu/GUIDE_21_versions/Portuguese.pdf
- POCH (2013), *PO Capital Humano - Programa Operacional ao Abrigo do Objetivo de Investimento no Crescimento e no Emprego*. Acedido em https://www.portugal2020.pt/Portal2020/Media/Default/Docs/Programas%20Operacionais/TEXTOS%20INTEGRAIS%20DOS%20PO/PO_CH_9Dez.pdf em 13 de fevereiro de 2015
- Pocinho, R. et Santos, G. (2014). *Aprendizagem e qualidade de vida das pessoas idosas*. In C. Moura (Ed.), *Idadismo – Prioridade na Construção Social da Idade* (pp. 125-134).
- Portugal Maior (2013). *ReDescobrir / ReConhecer – Diálogo Intergeracional* acedido em 2 de fevereiro de 2013 em <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias&noticia=878> e em http://www.youtube.com/watch?v=RJV00_6yVp8&feature=youtu.be

- Rocha, M., Ferreira, F. et. Correia, M. (2005) (a), *Programa, Componente de formação Sócio-cultural*, Disciplina de área de integração, Ministério da Educação Programas dos cursos profissionais, Direcção-Geral de Formação Vocacional – Ministério da Educação.
- Rodrigues, P. (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Textos universitários de ciências sociais e humanas. Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e do Ensino Superior. Lisboa, Porgual.
- Rosa, M. (2012). *O envelhecimento da sociedade portuguesa*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Portugal – Lisboa: FFMS
- Rowe, J. & Kahn, R. (1997). *Successful Aging*, The Gerontologist, Vol. 37, No.4, pp. 433-440. The Gerontological Society of America. Acedido em 28/Jan/2016 em <http://gerontologist.oxfordjournals.org/content/37/4/433.full.pdf+html>
- Rowe, J. (2015). *Successful Aging of Societies*. Dædalus, the Journal of the American Academy of Arts & Sciences. © 2015 by the American Academy of Arts & Sciences. Acedido em 5 de fevereiro de 2016 em http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/DAED_a_00325
- Ruiz-Vargas, J. (1991). *Psicologia de la memória*. Madrid, Espanha: Alianza Editorial, S.A.
- Serrão, D. (2006). *Seniores: um novo estrato social*. In Paula Frassinetti (Ed.) *Intervenção social. Saberes e contextos*. Porto: Escola Superior de Educação Porto, pp. 129-137
- Serrão, D. (2010) - *Seniores: um novo estrato social*. In Brotéria – Cristianismo e Cultura – Vol. 170 - n.º 1 (jan) – Brotéria – Associação Cultural e Científica (11-15) - Acedido em http://www.broteria.pt/images/books/pdf/Broteria%20de%20Janeiro_2010.pdf em 13-ago- *Idadismo – Prioridade na Construção Social da Idade* 2016
- Serrão, D. (2014). *Questões Éticas no Envelhecimento Humano*. In C. Moura (Ed.), (pp. 31-42). Edições
- Silva, A. (2011). *Representações sociais da velhice*. Tese de Doutoramento Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto.
- Silva, M. (2007). *Trabalho e sindicalismo em tempo de globalização – Reflexões e propostas*, Lisboa: Círculo de Leitores | Temas de Debates.
- Soldz, S. & Vaillant, G. (1999). *The Big Five Personality Traits and the Life Course: A 45-Year Longitudinal Study*. Study of Adult Development, Harvard Medical School. Personality 33, 208–232 Article ID jrpe.1999.2243, acedido em

- http://www.massgeneral.org/psychiatry/assets/published_papers/Soldz-1999.pdf em 15 de agosto de 2016.
- Springate, I., Atkinson, M. et Martin, K. (2008). *Intergenerational Practice: a Review of the Literature* (LGA Research Report F/SR262). Slough: NFER. Acedido em 10/Fev/2014 em <http://www.nfer.ac.uk/publications/LIG01/LIG01.pdf>
- Tijus, C., (2003) *Introdução à psicologia cognitiva*. Lisboa, Portugal: Climepsi Editores
- United Nations (2013). *World population ageing. Departement of Economic and social Affairs – Population Dividions* Acedido em 16 de Maio de 2014, em <http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/ageing/WorldPopulationAgeing2013.shtml>
- Vaillant, G. et Mukamal, K. (2001). *Successful Aging*, American Journal of Psychiatry, n.º 158, (pp 839–847) acedido em 4/fev/2016 em http://www.massgeneral.org/psychiatry/assets/published_papers/Vaillant-2001-AJP.pdf
- Vaillant, G. (2011). *Involuntary coping mechanisms: a psychodynamic perspective. Dialogues in Clinical Neuroscience - Vol 13 . No. 3 .2011 (366-370).*
- Vandenplas-Holper, C. (2000). *Desenvolvimento psicológico na idade adulta e durante a velhice (maturidade e sabedoria)*. Tradução – Paulo Renato Cardoso de Jesus. Coleção – Desenvolvimento Psicológico. Edições Asa – Porto, Portugal.
- Veiga, F. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *Internacional Journal of Developmental and Education Psychology - INFAD Revista de Psicologia*, N.º 1-Vol.1, 2013. Pp: 441-450 Universidade de Lisboa. acedido em 14/fev/2014 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10032/1/EAE_nova%20escala_%20Moscovo%202013.pdf
- Veiga, T. (2004). *A população portuguesa no século XIX*. Cepese e Edições Afrontamento – Coleção Economia e Sociedade 2.
- Veríssimo, R. [trad.]. (2002). *Desenvolvimento psicossocial / Erik Erikson (1902-1994)*; Porto: RV-Productions, cop. 2002. Coleção Slim Books Series, acedido em 4 de Agosto de 2016 em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9133/2/76586.pdf>
- Westphal, V. (2010). A individualização em Ulrich Beck: Análise da Sociedade Contemporânea, *Emancipação*, Ponta Grossa, 10(2) 419-433, acedido em 20-Ago-11 em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/viewArticle/1325>

6. Anexos

6.1 Questionário para avaliar as competências sociais

Para avaliação das competências sociais será aplicado o seguinte questionário, com base em Goldstein (1989 in Lopes et Silva, 2013):

1. Presta atenção à pessoa com quem está a falar e faz um esforço para compreender o que está a dizer?
2. Determina a informação de que necessita e pede-a à pessoa adequada?
3. Agradece os favores, etc.?
4. Dá-se a conhecer às outras pessoas por sua própria iniciativa?
5. Diz que gosta de algum aspecto da outra pessoa ou algumas das atividades que realiza?
6. Pede ajuda quando tem alguma dificuldade?
7. Escolhe a melhor forma para integrar-se num grupo ou para participar numa determinada atividade?
8. Tenta reconhecer as emoções que experimenta?
9. Permite que os outros conheçam o que sentem?
10. Tenta compreender o que os outros sentem?
11. Diz a si mesmo coisas agradáveis quando merece uma recompensa?
12. Reconhece quando é necessário pedir licença para fazer algo e pede-o logo à pessoa indicada?
13. Oferece-se para repartir algo que é apreciado pelos outros?
14. Ajuda quem necessita?
15. Chega a estabelecer um sistema que satisfaça tanto a si próprio como a quem mantém pontos de vista diferentes?
16. Consegue manter um autocontrole em situações de conflito?
17. Defende os seus direitos dando a conhecer aos outros qual é a sua postura ou comportamento?
18. Encontra outras formas para resolver situações difíceis sem ter de brigar?
19. Compreende a razão pela qual fracassou numa determinada situação e o que pode fazer para ter mais sucesso no futuro?
20. Decide o que quer fazer quando os outros querem que façam outra coisa diferente?
21. Resolve a sensação de aborrecimento iniciando uma nova atividade interessante?
22. Determina de forma realista qual dos numerosos problemas é o mais importante e que o deverá resolver primeiro?

(Goldstein et. al, 1989, p.59-65 in Lopes et. Silva, 2013, p. 48)

6.2 Questionário de dados pessoais (idosos/seniores)

Projeto intergeracional – EPBJC / AURPIPP

Estudo sobre a relação entre o bem-estar subjectivo e a participação em actividades intergeracionais

Por favor, dê a sua opinião da forma mais honesta possível. Não existem respostas mais ou menos desejáveis ou mais ou menos correctas, todas as opiniões são válidas e igualmente legítimas. É muito importante que preencha o questionário pela ordem apresentada e que responda a todas as questões. Em caso de dúvida, dê a resposta que mais se assemelha ao seu modo de sentir ou agir.

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração!

I. Dados sociodemográficos do inquirido

De seguida, encontrará várias questões às quais deverá responder de forma breve no espaço marcado na folha, ou marcar uma cruz (X) dentro do quadrado que mais se adequa ao seu caso.

1. Idade: _____ anos

2. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

3. Situação conjugal

Casado (a)/em união de facto ☐ Divorciado(a)/separado(a) ☐

Viúvo ☐ Solteiro(a) ☐

4. Habilitações literárias:

Não frequentou o sistema de ensino formal ☐

1º ciclo do Ensino Básico (1º - 4ºano) ☐

2º ciclo do Ensino Básico (5º - 6ºano) ☐

3º ciclo do Ensino Básico (7º - 9ºano) ☐

Ensino Secundário (10º - 12ºano) ☐

Ensino Superior ☐

5. Profissão anterior à reforma: _____

6. Local de residência

Predominantemente rural ☐

Predominantemente urbana ☐

7.1. Indique quantos filhos tem: _____

7.2. Indique quantos netos/bisnetos menores tem: _____

7.2.1. Qual o contacto que tem com os seus netos/bisnetos? ☐ Muito ☐ Pouco ☐ Nenhum

II. Saúde

Por favor, assinale com uma cruz (X) o quadrado que corresponde ao seu estado de saúde.

☐ Muito Boa ☐ Boa ☐ Razoável ☐ Má ☐ Péssima

Questionário baseado em Nunes (2009)

III. SLWS – Satisfaction With Life Scale (Diener et al., 1985); (Escala de Satisfação com a Vida, versão portuguesa de Simões, 1992)

Esta escala compreende cinco frases com as quais poderá concordar ou discordar. Utilize a escala de 1 a 5 e marque uma cruz (X) no quadrado que melhor indica a sua resposta.

	Discordo muito (1)	Discordo um pouco (2)	Não concordo, nem discordo (3)	Concordo um pouco (4)	Concordo muito (5)
1. A minha vida parece-se, em quase tudo, com o que eu desejaria que fosse.	☐	☐	☐	☐	☐
2. As minhas condições de vida são muito boas.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Estou satisfeito(a) com a minha vida.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Até agora, tenho conseguido as coisas importantes da vida, que eu desejaria.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada.	☐	☐	☐	☐	☐

IV. PANAS - Positive and Negative Affect Schedule (Watson, Clark e Tellegen, 1988); (Versão portuguesa de Simões, 1993)

Encontra a seguir uma lista de palavras, que representam diferentes sentimentos e emoções. Indique o quanto experienciou esses sentimentos e emoções, na semana passada. Por favor, marque uma cruz (X) no quadrado que melhor indica a sua resposta.

	1 Muito Pouco ou nada	2 Um Pouco	3 Assim, assim	4 Muito	5 Muitíssimo
1. Interessado (a)					
2. Aflito (a)					
3. Estimulado (animado)					
4. Aborrecido (a)					
5. Forte					
6. Culpado (a)					
7. Assustado (a)					
8. Hostil (inimigo)					
9. Entusiasmado (arrebato)					
10. Orgulhoso (a)					
11. Irritável					
12. Atento (a)					
13. Envergonhado (a)					
14. Inspirado (a)					
15. Nervoso (a)					
16. Decidido (a)					
17. Atencioso (a)					
18. Agitado (inquieto)					
19. Activo (mexido)					
20. Medroso (a)					
21. Emocionado (a)					
22. Magoadado (a)					

6.3 Questionário – Benefícios dos projetos intergeracionais para os jovens

Para a avaliação do projeto, aplicaram-se questionários que pretendiam colher informações sobre os benefícios dos projetos intergeracionais para os alunos o questionário foi elaborado com base em Hernandis (2009).

Projeto intergeracional - Encontro entre Gerações em Sala de Aula

* Required

Parte superior do formulário

Turma *

Aluno

Grupo de trabalho *

Indica o número do grupo em que trabalhaste

1 - Consideras que com os idosos as tuas aprendizagem aumentaram? *

(1 - pouco ou nada; 5 - Bastante)

2 - Quais as aprendizagens que melhoraram/aumentaram? *

Relacionamento social

Paciência e concentração

Conhecimento da vida de décadas anteriores

Competências sociais

Tolerância pela diferença

Outra:

3 - Consideras que ficaste com mais conhecimentos de como era a vida das gerações anteriores? *

(1 - pouco ou nada; 5 - Bastante)

4 - Ao teres conhecimento de situações de vida do passado, permite-te olhar o futuro com outros olhos? *

(1 - pouco ou nada; 5 - Bastante)

5 - Consideras que nas aulas com os idosos aprendeste coisas novas? *

(1 - pouco ou nada; 5 - Bastante)

6 - Consideras que o teu envolvimento no grupo foi útil para o Idoso(a)? *

(1 - pouco ou nada; 5 - Bastante)

7 - Consideras que o facto de trabalhares com uma geração mais velha, te ajuda a superar receios em relação à velhice e ao envelhecimento? *

(1 - pouco ou nada; 5 - Bastante)

8 - O trabalho com outra geração, ajuda-te a entender o teu próprio envelhecimento? *

(1 - pouco ou nada; 5 - Bastante)

9 - O trabalho intergeracional contribuiu para aumentar a tua autoestima? *

(1 - pouco ou nada; 5 - Bastante)

10 - O trabalho intergeracional contribuiu para aumentar o teu sentimento de seres uma mais valia? *

11 - O envolvimento intergeracional contribuiu para um menor alheamento? *

(1 - pouco ou nada; 5 - Bastante)

12 - O projeto intergeracional contribuiu para uma maior compreensão das diferentes vivências da velhice? *

(1 - pouco ou nada; 5 - Bastante)

13 - o projeto intergeracional até ao momento contribuiu para aumentar o sentido cívico e de responsabilidade para com a comunidade?

(1 - pouco ou nada; 5 - Bastante)

14 - o projeto intergeracional contribuiu para aumentar o sentimento de responsabilidade social? *

(1 - pouco ou nada; 5 - Bastante)

15 - o projeto intergeracional contribuiu para aprenderes a ganhar respeito pelos momentos de infelicidade dos outros? *

(1 - pouco ou nada; 5 - Bastante)

16 - contribuiu para aprender a história das origens dos outros?

(1 - pouco ou nada; 5 - Bastante)

17 - O que gostarias de referir sobre os aspetos positivos da experiência intergeracional? *

18 - O que achas que não correu bem no trabalho intergeracional? *

19 - Sugestões *

20 - Globalmente como classificas a experiência intergeracional? *

(1 - muito má; 10 - Muito boa)

Nota: Elaborado tendo por base o artigo “Benefícios de los programas intergeneracionales” (Hernandis, 2009)

6.4 Questionário - Benefícios para os mais velhos (idosos/seniores)

Em relação às questões sobre os benefícios dos projetos intergeracionais para os idosos, apresentamos de seguida atividades desenvolvidas nas aulas a propósito das questões formuladas com base em Hernandis (2009):

- 1 - Sentiu-se mais bem disposto(a)?
- 2 - Sentiu-se com mais saúde, com mais vontade de viver?
- 3 - Melhorou a capacidade de fazer frente à doença? - de enfrentar a adversidade?
- 4 - Serviu para combater os sentimentos de isolamento?
- 5 - Serviu para desenvolver a amizade com os jovens?
- 6 - Aumentou a auto-estima?
- 7 - Renovou o reconhecimento pelas próprias experiências de vida passadas?
- 8 - Desenvolveu novas oportunidades de aprendizagem?
- 9 - Desenvolveu habilidades sociais, sobretudo a empatia?
- 10 - Melhorou o conhecimento de novas tecnologias?
- 11 - Aumentou a motivação para a realização de atividades? (estímulo cognitivo e de motricidade)
- 12 - Reconheceu a diferença de outras maneiras de ser. Aprendeu acerca dos jovens?

6.5 Questionário de balanço trimestral (aplicar aos seniores)

Balanço do projeto intergeracional

Quais os benefícios que encontrou no projeto desenvolvido com a EPBJC -
Classifique de um a cinco – 1 (muito pouco), 5 (bastante)

1 - Melhoria nas mudanças de humor *

Sentiu-se mais bem disposto(a)

2 - Aumento da vitalidade *

Sentiu-se com mais saúde, com mais vontade de viver.

3 - Melhorou a capacidade de fazer frente à doença? *

...de enfrentar a adversidade?

4 - Serviu para combater os sentimentos de isolamento? *

5 - Serviu para desenvolver a amizade com os jovens? *

6 - Aumentou a auto-estima? *

7 - Renovado reconhecimento pelas próprias experiências de vida passadas? *

8 - Desenvolveu novas oportunidades de aprendizagem? *

9 - Desenvolvimento de habilidades sociais, sobretudo a empatia? *

10 - Melhorou o conhecimento de novas tecnologias? *

11 - Aumentou a motivação para a realização de atividades? *

(estímulo cognitivo e de motricidade)

12 - Reconhecimento da diferença, de outras maneiras de ser. Aprendeu acerca dos jovens? *

O que pensa da experiência? *

Aspetos positivos? Aspetos negativos?

Nota: Elaborado tendo por base o artigo “Benefícios de los programas intergeneracionales” (Hernandis, 2009)

6.6 Questionário – Balanço final

(Questionário a aplicar a todos os intervenientes)

1 - O que correu bem?

2 - O que não correu tão bem?

3 – E como pode a Prática Intergeracional ser melhorada?

(Pinto, 2009, p.22)

6.7 Envolvimento escolar 1

Questionário - Estudo do envolvimento escolar

O questionário é completamente anónimo e os dados serão apenas analisados estatisticamente.

As respostas são dadas numa escala de [1-6] que vão de (1-2) muito pouco/pouco - baixo envolvimento até (5-6) muito/bastante - elevado envolvimento.

01. Estou muito interessado em aprender.
02. Penso que o que estamos a aprender, na escola, tem interesse.
03. Gosto daquilo que estou a aprender na escola.
04. Gosto de aprender coisas novas na escola.
05. Sinto que é aborrecido aprender.
06. Gosto da minha escola.
07. Sinto orgulho por andar nesta escola.
08. A maior parte dos dias, gosto de ir para a escola.
09. Sinto-me feliz por andar nesta escola.
10. Sinto dificuldade em dar-me bem com os meus colegas na escola.
11. Gosto dos meus professores.
12. Gosto dos funcionários da escola.
13. Só vou à escola porque sou obrigado(a).
14. Esforço-me bastante por fazer bem as coisas na escola.
15. Nas aulas, faço o melhor que posso.
16. Participo nas atividades realizadas na escola.
17. Nas aulas, estou atento(a).
18. Nas aulas, finjo que estou a trabalhar.
19. Na escola, faço apenas o suficiente para passar de ano.
20. Durante as aulas, penso noutras coisas que não estão relacionadas com a matéria.
21. Sou um aluno(a) aplicado(a), mesmo quando tenho dificuldade numa matéria.
22. Sou um aluno(a) aplicado(a), mesmo quando, nos trabalhos de casa, encontro um problema.
23. Participo nas atividades da escola, como comemorações, desportos, visitas de estudo, ou outras.
24. Ofereço-me para ajudar nas atividades da escola, tais como comemorações ou outras.

25. Assumo um papel ativo nas atividades extracurriculares da minha escola.

26. Quando estou a estudar, tento compreender a matéria relacionando-a com coisas que já sei.

27. Quando estou a estudar, procuro entender como é que essa matéria pode vir a ser útil na vida.

28. Ao aprender novas matérias, tento organizar as ideias pelas minhas próprias palavras.

29. Quando estou a estudar, tento relacionar o que aprendo com as minhas próprias experiências.

30. Arranjo os meus próprios exemplos para me ajudarem a entender melhor os conceitos.

31. Quando estou a estudar, tento associar as matérias com outras que já aprendi noutras aulas.

32. Tento ver as semelhanças e as diferenças entre as matérias que estou a aprender e o que já sei.

33. Tento perceber como é que as coisas que eu aprendo na escola se relacionam umas com as outras.

34. Procuro relacionar aquilo que já sei com as matérias escolares que estou a aprender.

35. Faço resumos e esquemas para entender melhor a matéria que devo aprender.

36. Quando estou a estudar, tento combinar de novas formas as diferentes partes da informação.

6.8 Envolvimento escolar 2

Questionário - Envolvimento dos alunos na escola

Respostas:

- 1 - Total desacordo
- 2 - Bastante em desacordo
- 3 - Mais em desacordo que de acordo
- 4 - Mais de acordo que em desacordo
- 5 - Bastante de acordo
- 6 - Total acordo

Parte superior do formulário

01 - Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.

02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.

03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.

04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.

05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo

06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).(I)

07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.

08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).

09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.

10. A minha escola é um lugar onde me sinto só. (I)

11. Falto à escola sem uma razão válida. (I)

12. Falto às aulas estando na escola. (I)

13. Perturbo a aula propositadamente. (I)

14. Sou mal-educado(a) com o professor. (I)

15. Estou distraído(a) nas aulas. (I)

16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.

17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.
18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.
19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.
20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.

6.9 Guião de entrevista

Nota: Os Destinatários da entrevista: Pessoas da UNISSeixal, da intervenção de 2013/14 (os que participaram nos dois anos letivos) e 2014/15.

Tema	A formação vista e avaliada pelos participantes
Objetivos gerais	1) Conhecer a avaliação que os participantes fazem da formação em que estiveram implicados <u>e o modo como constroem essa avaliação.</u>
Blocos Temáticos	A) A legitimação da entrevista B) Processo de formação C) Valor da formação D) Resultados da formação E) Avaliação Global da Formação F) Desenvolvimento do projeto intergeracional F-1 – Sucesso Escolar F-2 – Empregabilidade / qualificações ao longo da vida F-3 – Inovação – escalável / disseminar F-4 – Novas formas de participação / Exclusão social G) Validação da Entrevista
Estratégia	Semi-diretiva Os blocos temáticos da entrevista encontram-se no guião ordenados logicamente, prosseguindo do mais geral para o mais específico e do menos para o mais centrado no entrevistado, mas a entrevista deve seguir a lógica de abordagem dos assuntos pelos entrevistados; As temáticas inventariadas dentro de cada bloco e respetivas questões servem apenas de referência para o entrevistador, que não deverá indicar de modo concreto que aspetos focar ou referir e em que termos; Levar o sujeito a explicar e clarificar o mais possível os seus quadros de referência, pontos de vista, perspetiva, linguagem, termos e conceitos, à medida que for elaborando as respostas e desenvolvendo o discurso.
Tática	Começa-se sempre pela primeira questão do Bloco B (questão estímulo), que é provável que solicite todas as temáticas; Colocar a questão mais geral e depois ir pegando em aspetos de afirmações anteriores que eventualmente não tenham ficado muito claros para o entrevistador e que sejam passíveis de (re) conduzir o entrevistado para áreas temáticas ainda não suficientemente exploradas ou abordadas; As questões com que se inicia cada bloco, indicadas a “bold”, são as mais gerais e mais neurais, aquelas a usar preferencialmente para começar, caso tenha de se introduzir essa(s) temática(s), sendo, as restantes, questões de recurso, a utilizar após a primeira resposta, para facilitar o seu desenvolvimento; Algumas questões podem servir diferentes objetivos e diferentes blocos.

Bloco	Objetivos	Tópicos	Exemplos de questões	Observações
A Legitimação da Entrevista	Informar acerca do objetivo da entrevista e do contexto em que ela surge	Objetivos da entrevista e do trabalho de investigação		Frisar que se trata de um estudo sobre o funcionamento do projeto intergeracional
A Legitimação da Entrevista		Posição, estatuto e papel do investigador		É um trabalho de âmbito individual em colaboração com a Universidade onde estou a desenvolver o trabalho de investigação / doutoramento na área do envelhecimento ativo, na vertente da aprendizagem intergeracional.

A Legitimação da Entrevista		Utilização dos resultados		Os resultados serão colocados na tese de doutoramento. Definir a continuação do projeto
A Legitimação da Entrevista	Valorizar o contributo do entrevistado	Importância da participação do entrevistado para a construção do conhecimento na área da aprendizagem intergeracional	Deseja saber mais alguma coisa acerca do trabalho?	O entrevistado poderá ter alguma expectativa (em relação à entrevista), que importa clarificar e esclarecer
Bloco A Legitimação da Entrevista	Garantir a confidencialidade e o anonimato			A confidencialidade será garantida pela omissão dos nomes dos sujeitos (e/ou dos elementos que preferirem não pretender difundidos), garantindo-se assim o anonimato.
A Legitimação da Entrevista		Registo	Importa-se que a entrevista seja gravada? Ou que tome algumas notas?	Garantir a protecção e não difusão dos registos (de modo que não se possa tornar identificável a pessoa em causa)
A Legitimação da Entrevista	Agradecer a participação no estudo			Agradecer antecipadamente a participação no estudo.

B Processo de formação	Conhecer o modo como os sujeitos avaliam o processo de formação.	Dimensões e critérios	O que acha desta formação? Como a vê? Como a encara? Que impressão mais imediata, mais geral e mais forte tem neste momento acerca da formação? Que avaliação faz? Qual a importância desta formação? Quais as suas grandes virtualidades qualidades e potencialidades?	Não salientar apenas os aspetos negativos (a melhorar), solicitar também os aspetos positivos. Começar sempre por colocar a questão de forma geral e neutra, para não induzir o sujeito numa direção determinada. Evitar utilizar termos como problema, dificuldade, necessidade, expectativa, função, papel, competência, etc. dada a sua polissemia e a sua carga, mas, no caso de a eles o sujeito se referir espontaneamente, explorar e especificar a natureza, origem e características dos problemas, dificuldades, limitações, erros, faltas, situações ideais, sugestões, expectativas e aspetos positivos e negativos, bem como das conceções a esse respeito adotadas pelos entrevistados.

B Processo de formação	O Referencial de avaliação da formação que utilizam	Aspetos positivos	Quais os aspetos positivos? E os menos positivos? O que está melhor e o que está pior?	Não abordar de início e diretamente estas temáticas. Desenvolvê-las apenas após os sujeitos a elas se referirem. Falar numa linguagem coloquial e pouco abstracta ou técnica. Pedir exemplos descrições de caso concretos.
	E o modo como eventualmen te tenham evoluído a esse respeito	E negativos	Que problemas deteta na formação? E que problemas ou dificuldades sente, ou encontrou? Que obstáculos existem? Quais as maiores limitações que reconhece neste processo de formação? Na sua opinião que erros se cometeram? (se é que se cometeram?)	
		Problemas e dificuldades e Obstáculos e limitações	O que falta para ser a formação ideal? O que esperava da formação? E qual a relação entre a formação e essa expectativa? Houve alguma coisa inesperada nesta formação? Algo que o/a tivesse surpreendido?	
		Erros e lacunas	O que seria de mudar ou reformular? Que aspetos deveriam ter sido considerados na formação, não o tendo sido? Que sugestões faria? O que deveria ser feito? E o que gostaria que se fizesse?	
		Expectativas	O que seria necessário para que a formação se realizasse nas condições ideais?	
		Sugestões	Ao longo da formação a sua opinião acerca da formação mudou? Em quê? E Porquê? O que mudou?	
		Preferências concepções e formação – objetivos		
		Evolução / mudança		

Bloco C – O valor da formação	Conhecer o modo como os sujeitos avaliam a pertinência e funcionalidade da formação e qual o referencial de avaliação da formação que utilizam.	Relação com o contexto Necessidades Problemas Objetivos Utilidade Competências Atividades tarefas e Funções.	Qual a necessidade desta formação? O que o levou a participar nesta formação? O que é que foi levado em conta? Porquê? O que é que isso significou? Que lacunas vem preencher? Que alternativas existem? A que problemas dá resposta? Que problemas ajuda a ultrapassar? Quais são os objetivos desta formação? Qual a utilidade da formação? Em que é que já a utilizou? Para que é que já serviu? Para que pode servir? Que competências proporciona? Para que atividades, tarefas e funções preparar? Para que outras funções e tarefas mudou ou já assumiu com base nesta formação?	Explorar especificar e precisar a natureza origem e características dos papéis, funções, tarefas, competências, expectativas, problemas, necessidades, utilidade, aplicação e relação com a prática, mas utilizar estes termos apenas no caso de serem empregues espontaneamente pelos sujeitos, evitando utilizá-los diretamente na formulação das questões

Bloco D – Resultados da formação	Analisar o balanço que os alunos da EPBJC fazem do processo de formação intergeracional.	Positivos: Responsabilidade do grupo Relacionamento entre gerações - Maior respeito pelas pessoas mais velhas e maior responsabilidade de Novos conhecimentos - Aprendizagem do passado Amizade Negativos: Desentendimento do grupo Falta de concentração dos alunos Participação individual diferenciada Organização Falta de ligação com os seniores. Autonomia dos grupos nas aulas em que o sénior não estava. Base de dados Sugestões: Mais atividades Atividades para uma maior ligação entre todos Desenvolver outros temas	Como vê os aspetos positivos referidos pelos alunos da EPBJC: Responsabilidade do grupo Relacionamento entre gerações - Maior respeito pelas pessoas mais velhas e maior responsabilidade E em relação à aquisição de conhecimentos; aprendizagens do passado; e à Amizade? Quanto a aspetos negativos referidos pelos alunos, o que lhe parece: o desentendimento dos grupos; a participação individual e a Falta de concentração dos alunos? O que tem a dizer sobre a organização? E quanto a: falta de ligação com os seniores e à autonomia dos grupos para desenvolverem o trabalho quando o Sénior não estava na aula. Das sugestões dos alunos destacam-se: mais atividades; maior ligação entre todos; e desenvolvimento de outros temas. O que lhe parece?	Após a análise do balanço feito pelos alunos da EPBJC, questionar os sujeitos (mais velhos) sobre a sua perspetiva.

Bloco E – Avaliação Global da formação	Conhecer a avaliação global que os sujeitos fazem da formação e o que a determina, ou o modo como ponderam os aspectos positivos e negativos e as diferentes dimensões do referencial de avaliação da formação	Apreciação geral (global) O que prevalece O que predomina	Tudo somado, qual a avaliação global que fez da formação? Porquê? Considerando todos os prós e os contras, qual a opinião que faz da formação? Porquê? Em síntese, como avaliaria a formação? Se em poucas palavras tivesse de fazer uma apreciação geral da formação o que diria? Porquê?	Após uma primeira resposta, confrontar o sujeito com os aspectos positivos e negativos referidos anteriormente, para confirmar aquilo a que dá mais importância e para perceber o modo como formula um juízo de valor global, ou como constrói uma apreciação geral
Bloco F – Desenvolvimento do projeto intergeracional Bloco F-1 Sucesso Escolar	Delinear estratégias de desenvolvimento do projeto intergeracional	Sucesso escolar	Questão 1 – No contexto do projeto em que participou, qual o contributo, qual a influência que pensa que terá tido para os jovens, nestas três componentes: sucesso educativo - combate ao abandono escolar; qualificação dos jovens e empregabilidade? Questão 2 – Face ao objetivo – combater o abandono escolar – e à integração das gerações, sustentada pela coesão social, será que poderemos conjugar estas duas realidades no desenvolvimento do projeto intergeracional, isto é como poderão contribuir os seniores/idosos para apoiar os mais novos em risco de abandono?	Inspirado na Comunicação da Comissão – Estratégia para a Europa 2020 e no POCH – Programa Operacional Capital Humano, focado nos seguintes desafios: envelhecimento da população; sucesso escolar; empregabilidade; coesão social; Na sequência do programa da comissão europeia (2010), Portugal também tem no seu Programa Operacional Capital Humano POCH (2013), “Eixo 1: Promoção do sucesso educativo, do combate ao abandono escolar e reforço da qualificação dos jovens para a empregabilidade.” (POCH, 2013, p. 13)

Bloco F-2 Empregabilidade / qualificações ao longo da vida			Questão 4 – Em relação ao aumento do emprego, como poderão as aprendizagens intergeracionais promover a empregabilidade ou promover o empenhamento nos estudos para potenciar o emprego e/ou a criação de emprego, a proactividade? Questão 5 - Dada a importância das qualificações ao longo da vida, qual pensa ser a importância da transmissão da experiência de vida sobre esta realidade para os mais novos? Questão 6 – Como encarar uma vida de experiência profissional, como transmitir aos alunos adolescentes a importância da aquisição de qualificações ao longo da vida? Questão 7 – Quantos empregos tiveram ao longo da vida e como isso influenciou a vossa vida? Questão 10 – Como vêm a vaga de empreendedorismo que existe no atual momento em Portugal e como a relacionam com a falta de emprego?	A comissão apresentou sete iniciativas em relação às prioridades do crescimento estabelecidas, dessas medidas destacam-se as medidas 6 e 7: 6 - “‘Agenda para novas qualificações e novos empregos’ para modernizar os mercados de trabalho e capacitar as pessoas desenvolvendo as suas qualificações ao longo da vida, com vista a aumentar a participação no mercado de trabalho e a estabelecer uma melhor correspondência entre a oferta e a procura de mão-de-obra, nomeadamente através de uma maior mobilidade dos trabalhadores.”(Comissão Europeia, 2010, p.6)
Bloco F - 3 Inovação – escalável / disseminar			Questão 16 – Concorde que devemos dar continuidade?	“A Europa está perante um dilema difícil mas estimulante: ou enfrentamos coletivamente o desafio imediato do relançamento e os desafios de longo prazo – globalização, pressão sobre os recursos e envelhecimento da população – para compensar as perdas recentes, recuperar a competitividade, estimular a produtividade e colocar a UE numa trajetória ascendente de prosperidade e conhecimento”. (p. 10) Este desafio de longo prazo é um desafio do presente, a prática intergeracional que temos desenvolvido nos anos letivos de 2013/4 e de 2014/15 levaram-nos a pensar que podemos dar continuidade da mesma.

Bloco F - 3 Inovação – escalável / disseminar			Questão 17 – Considera que o projeto em que participou é uma prática inovadora? Questão 18 – Considera que poderia ser uma resposta na área educativa? Questão 19 – Gostaria de ver esta prática disseminada, desenvolvida e aplicada em outras escolas? Questão 20 – Dado o desafio do envelhecimento da população considera que seria possível aproveitarmos a prática em curso, desenvolvendo-a e disseminando-a por outras escolas? Como?	De acordo com o POCH (2013) apoiam-se “Intervenções inovadoras dirigidas à melhoria da qualidade e eficiência do sistema de educação e de formação de jovens e adultos, de âmbito multiregional. (...) Ações de inovação social para experimentação e teste de novas respostas na área educativa” (p. 12) Confirmando-se a possibilidade de continuar com o projeto:
Bloco F - 3 Inovação – escalável / disseminar			Questão 21 - Considera que é uma boa prática, o desenvolvimento de conteúdos com base na experiência dos mais velhos, em módulos de formação técnica/científica (dos mais novos), gerando-se assim em simultâneo aprendizagens de várias áreas do conhecimento? Questão 22 – Do que vivenciou, que outras formas sugeria para desenvolvermos nas aulas de TIC? Questão 23 – A prática em que participou integra conteúdos apresentados, devido à experiência de vida, numa disciplina que necessita de conteúdos. Para uma integração curricular, sugeria outras disciplinas onde se pudesse desenvolver esta prática intergeracional?	De acordo com o POPH (2013) “...Pretende-se igualmente promover iniciativas dirigidas à difusão de Boas Práticas no âmbito da qualidade e inovação do sistema de educação e formação. ” (POPH, 2013, p.15)

Bloco F - 3 Inovação – escalável / disseminar			Questão 24 - o que lhe parece a hipótese apresentada? Questão 25 – Gostaria de estar mais ativo no desenvolvimento de programas intergeracionais? Questão 26 - Como veria a hipótese de integrar um grupo de trabalho para a integração geracional, promovendo e disseminando práticas intergeracionais de integração curricular semelhantes às realizadas entre a EPBJC e a UNISSeixal? Questão 27 - Gostaria de integrar um grupo de trabalho para a integração geracional, promovendo e disseminando práticas intergeracionais de integração curricular como foi o caso da experiência em que participou? Questão 28 - Como gostaria de ver o grupo constituído, informal ou formalmente?	Para uma prática intergeracional sustentada, e uma boa gestão dos recursos humanos que temos, no quadro de um envelhecimento ativo e de aprendizagem ao longo da vida poder-se-ia conectar as instituições (universidades Seniores, lares e centros de dia, ao sistema de ensino) promovendo e aplicando programas intergeracionais com base curricular, onde os mais jovens pudessem interagir com os mais velhos numa base de desenvolvimento mútuo e de aproveitamento de sinergias e conhecimentos.

Bloco F-4 Novas formas de participação / Exclusão social	Encontrar novas formas de participação no projeto intergeracional	Sucesso escolar Novas formas de participação	Questão 3 – Qual a disponibilidade para encontrar e participar noutras formas de apoio intergeracional no combate à exclusão escolar? Questão 8 – Será que ainda poderiam participar no mercado de trabalho mantendo uma interação intergeracional? Questão 9 – Estariam disponíveis a participar no mercado de trabalho num projeto intergeracional, em que moldes? Questão 11 – Será que poderíamos desenvolver o projeto intergeracional, combatendo também a exclusão social? Questão 12 – De que forma poderíamos apoiar alguns alunos com o desenvolvimento do projeto intergeracional? Questão 13 – Por vezes nas apresentações do projeto, vários grupos apresentavam o(a) colega da UNISSeixal como sendo o(a) tutor(a), como vê ou encararia essa possibilidade no desenvolvimento do projeto intergeracional? Questão 14 – Estaria disponível para ter formação sobre tutoria e prestar esse apoio/serviço? Questão 15 – Em que circunstâncias estaria disponível para prestar esse apoio/serviço de tutoria?	Em relação à medida 7 da comissão - “Plataforma europeia contra a pobreza” para que a coesão social e territorial permita assegurar uma ampla distribuição dos benefícios do crescimento e do emprego e para que as pessoas em situação de pobreza e de exclusão social possam viver dignamente e participar ativamente na sociedade.” (Comissão Europeia, 2010, p.6) Decorre do perfil de alunos da EPBJC, que alguns se encontram com grandes fragilidades económicas e até em situação de exclusão social, não deixam por isso de frequentar as aulas e de ter alguns apoios, aqueles que são possíveis a escola providenciar com algumas verbas orçamentadas para esta situação e também com as parcerias que estabelece com as instituições da área da Escola. Neste sentido e atendendo às fragilidades de apoio em que alguns alunos, quer por carências económicas, quer por carências familiares pelo facto de terem ou pertencerem a famílias desestruturadas colocam-se outras questões no âmbito intergeracional:

G – Validação da entrevista	Recolher informação não prevista, ou não solicitada anteriormente, e que se afigure importante para o entrevistado. Averiguar acerca das suas reacções à situação de entrevista. Recolher as sugestões do entrevistado acerca dos aspectos a incluir na entrevista. Avaliar a exaustividade e da planificação (do guião) e da realização da entrevista. Concluir entrevista	Aspetos importantes não abordados a referir Reações (à entrevista, ao tipo de trabalho e ao entrevistador) Sugestões	Há ainda alguma coisa que queira acrescentar? Houve algum aspeto que não foi abordado? O que achou da entrevista? E do trabalho que se lhe associa? Que sugestões faria? Que outra coisa acha que seria importante considerar	No final, agradecer mais uma vez a participação e disponibilidade do entrevistado e valorizar o seu contributo.

6.10 Ficheiros áudio e transcrição de entrevistas em CD