

## INTRODUÇÃO

Recorrendo a uma abordagem fenomenográfica enquanto linha de investigação que visa dar resposta a questões acerca do pensamento e da aprendizagem no contexto da investigação educacional, centrámos o presente estudo na análise das concepções de aprendizagem em seniores. Partindo do princípio de que a experiência humana é uma relação interna entre sujeito/mundo (Marton, 1986 *cit in* Grácio 2002) e tratando-se de seniores, é expectável que os mesmos conceptualizem o aprender por relação com as suas experiências adquiridas ao longo do ciclo de vida.

Assim revelou-se importante para nós compreender como o fenómeno de aprendizagem, inerente ao processo de desenvolvimento humano, está presente também nesta fase da vida, ou seja, em adultos mais velhos. A par desta compreensão, quisemos identificar quais as concepções de aprendizagem que emergem nesta faixa etária e quais as suas possíveis implicações.

O objectivo central da pesquisa fenomenográfica é investigar as formas qualitativamente diferentes das pessoas compreenderem um dado fenómeno. No domínio da aprendizagem investiga-se a variação dos diferentes aspectos que definem o fenómeno aprender (Marton & Pong, 2005 *cit in* Grácio, Chaleta & Rosário, 2007).

Neste estudo quisemos inteirar-nos da forma como os adultos mais velhos pensam sobre o fenómeno aprendizagem, relacionando essas conceptualizações com as encontradas em estudos anteriores, efectuados em diversos países com populações de faixas etárias mais jovens (e.g., Marton & Säljö, 1976,1984; Säljö 1979<sup>b</sup>; Purdie, Hattie & Douglas, 1996) e estudos efectuados em Portugal (e.g., Grácio, 2002) os quais identificaram concepções de carácter reprodutivo e superficial, e construtivistas ou transformativas. No que concerne ao público sénior, nesta área, os estudos são bastante mais escassos (e.g., Säljö, 1979<sup>a</sup>,1979<sup>b</sup>; Fok, 2010).

Há novas condições que devem ser levadas em conta na observação de certos fenómenos.No caso do presente estudo, o facto do número de pessoas, com mais de 65 anos, ter aumentado nos últimos cinquenta anos, numa escala bastante significativa, requer

um aprofundar do conhecimento sobre esta faixa etária, o seu pensamento, experiências e competências no âmbito da aprendizagem.

Questões emergentes tais como os novos interesses dos cidadãos seniores, podem ser revistos neste tipo de estudo e assim apoiar as práticas de intervenção com esta população. Sendo a universidade sénior um instrumento representante desses novos interesses, a nossa amostra foi colhida desse contexto.

O primeiro capítulo refere-se ao desenvolvimento humano e da terceira idade de um ponto de vista histórico-cultural onde se encontra a nomeação do desenvolvimento humano como resultado da interacção entre diferentes planos (Vygotsky & Luria, 1996; Wertsch, 1988; Oliveira & Rego, 2003). Palacios (1995) elabora a mesma ideia, sintetizando três factores com os quais se relacionam os processos de transformação, ou de desenvolvimento: “1) A etapa da vida em que a pessoa se encontra; 2) As circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais a sua existência transcorre; 3) Experiências particulares privadas de cada um e não generalizáveis a outras pessoas” (Palacios, 1995, p. 9).

O segundo capítulo é relativo à aprendizagem ao longo da vida e demonstra que na vida em sociedade há evidências claras de processos de ensino-aprendizagem formais e informais, pois estamos em permanente relação com o mundo e com o outro, implicando esta interacção por um lado, um ajuste ao poder normativo, e por outro, uma reorganização permanente de relações circunstanciais de carácter informal mas que ditam, igualmente, mudanças na nossa perspectiva do Mundo. Para Freire (1987, p. 79) “ninguém educa ninguém. Os homens educam-se em comunhão”.

Numa abordagem fenomenográfica aspiramos compreender as implicações educacionais e sociais destes processos, perscrutando universos que permitam a compreensão dos fenómenos da aprendizagem nos campos: escolar, profissional, familiar, e comunitário (Bliss, Säljo, & Light, 1999; Cole, Engeström, & Vasquez, 1997; Lave & Wenger, 1991; Oles & Hermans, 2005; Perret-Clermont, Pontecorvo, Resnick, Zittoun & Burge, 2004; Resnick, Levine & Teasley, 1996).

O terceiro capítulo remete para o estudo empírico. Ao realizar um estudo, exploratório, sobre um grupo de séniores alfabetizados, não pretendemos no entanto, excluir aqueles que são iletrados. Neste estudo é dada importância ao saber enquanto processo formal e informal de aprendizagem, pressupondo que estes são ainda dependentes do acumular de outros saberes da vida no seu complexo sistema de relações. No entanto, a objectividade da investigação obriga a um consenso nas variáveis da amostra e assim foi seleccionado um grupo alfabetizado. Foi a partir da análise de conteúdo que apurámos as conceptualizações dos participantes sobre o quê, como, onde e quando aprenderam.

O quarto capítulo encerra a apresentação dos resultados e conclusões que nos encaminham para o facto de a aprendizagem ser vista como um processo contínuo que ocorre ao longo da vida, dependente de diferentes agentes activos no processo de aprendizagem, agentes estes que servem de modelos e promotores da aquisição de conteúdos e constante actualização dos mesmos.

Para além disto concluímos que os adultos mais velhos sentem, não só a necessidade de se manterem activos, combatendo assim o declínio físico e mental, mas também prazer na aquisição e exploração de novos saberes, que os aproximam enquanto grupo sénior, e ainda enquanto agentes educativos dentro da família e comunidade.

Estas evidências poderão contribuir para um planeamento das futuras intervenções no universo gerontológico, baseado numa visão mais pró-activa da terceira idade.



## CAPITULO I. DESENVOLVIMENTO HUMANO E TERCEIRA IDADE

**1.1. Aspectos desenvolvimentais**

Na perspectiva estrutural cognitiva de Piaget (1896-1980) conceptualiza-se o desenvolvimento humano em estádios que se vão complexificando numa sequência hierárquica a partir das experiências que são proporcionadas aos sujeitos em desenvolvimento.

Antes da década de 70 o desenvolvimento cognitivo era essencialmente visto como terminando antes da vida adulta ao considerar-se o estágio operatório formal, como um equilíbrio que seria uma estância terminal, no sentido em que não se modificaria mais durante o resto da vida (Marchand, 2002; Piaget & Inhelder, 1978). No entanto, a partir dos anos setenta defende-se que a cognição continua a desenvolver-se durante a vida adulta e que a complexidade deste processo transcorre da expansão da experiência social e da contínua exigência, e desenvolvimento, de novas competências (Kramer, 1983, 1990; Labouvie-Vief, 1980, 1992).

Segundo alguns autores (Papalia et al., 2006), em termos cognitivos, pessoas de meia-idade estão no apogeu da vida, como constata o Estudo Longitudinal de Seattle de Inteligência Adulta, realizado por Schaie et al. (1996, 2005). Ao que parece, o desenvolvimento cognitivo é irregular durante a idade adulta, envolvendo ganhos e perdas nas diversas capacidades em épocas diferentes. Embora a rapidez perceptiva diminua constantemente a partir dos 25 anos e a capacidade numérica comece a diminuir em torno dos 40, o desempenho máximo em quatro das seis capacidades – raciocínio indutivo, orientação espacial, vocabulário e memória verbal – ocorre aproximadamente num ponto intermédio da idade adulta.” (p. 607). A propósito do desenvolvimento cognitivo na meia-idade, (Papalia et al. 2006) destaca-se a dimensão subjectiva e relativista do pensamento pós-formal. Outro aspecto a ser salientado, é que “embora não seja limitado a qualquer período específico da idade adulta, o pensamento pós-formal parece adequado para as

tarefas complexas, para os múltiplos papéis e para as escolhas e os desafios desorientadores da meia-idade” (Sinnott, 1998, *cit in*, Papalia et al., 2006, p. 611). A integração é uma das características associadas ao pensamento pós-formal, usando a experiência pessoal, a lógica, a emoção e a intuição para responder a problemas complexos.

Se nos questionarmos sobre os ganhos e perdas na cognição adulta, quer tomando como base uma perspectiva quantitativa e contextual da inteligência, quer adotando uma posição qualitativa e de processo, verificamos que a meia-idade está predominantemente associada a ganhos nas capacidades cognitivas. Do ponto de vista do pensamento pós-formal, parece haver um refinamento no modo de lidar com problemas mal-estruturados ou mal-definidos, justificando o intenso dinamismo que marca o curso de vida moderno no que se refere ao envelhecimento, assim como para outros momentos da vida, evidenciando a dificuldade crescente na definição de uma linha divisória entre as etapas e a interpenetração de umas com as outras.

Envelhecer é um processo natural do desenvolvimento e sendo a velhice um mundo em si mesmo, existe uma grande variabilidade inter-individual, podendo descrever-se a velhice, ao nível cognitivo, como uma diminuição da velocidade de processamento da informação e um decréscimo de outros componentes da inteligência fluida<sup>1</sup>, mas também pela estabilidade da inteligência cristalizada<sup>2</sup> (Fonseca, 2004; Fontaine, 2000; Vandenplas-Holper, 2000); pela aparente existência de um pensamento pós-formal que permite a compreensão da natureza relativista do conhecimento e a aceitação da contradição enquanto parte da realidade, assim como pela integração da contradição em sistemas abrangentes, ou seja, num todo dialéctico (Marchand, 2001; 2002); por um grande potencial para um maior auto-conhecimento; e pela existência de condições para a auto-actualização e maturação (Lima, 2004).

---

<sup>1</sup> Tipo de inteligência que apela a capacidades básicas como a atenção e a memória, uma vez que é mais abstracta e não sistematizada.

<sup>2</sup> Tipo de inteligência “usada” para informações mais concretas e sistematizadas, normalmente relacionadas com a escolaridade ou profissão.

Dependente do envelhecimento parece surgir uma diminuição na capacidade de resposta, que no entanto está associada à velocidade e não aos conteúdos, sendo que o tempo necessário para realizar novas aprendizagens é maior, mas os seniores continuam a ser capazes de as fazer e o sucesso das mesmas é tanto maior quanto maior a relação destas com conhecimentos previamente adquiridos (Fonseca, 2004).

No processo de aprendizagem a memória assume um papel de extrema importância e é neste domínio que as queixas estão mais presentes. Apesar disso, os seniores mantêm um nível de plasticidade que lhes permite, perante formação/estimulação adequada, ultrapassar os declínios ao nível desta função cognitiva (Simões, 2006). Há estudos indicando que as principais alterações se verificam ao nível da capacidade de codificação (as pessoas idosas parecem usar menos estratégias de codificação que pessoas mais jovens) e evocação da informação (Simões, 2006), motivo pelo qual os mais velhos referem lembrar-se melhor de coisas que aconteceram há muito tempo atrás do que daquelas que ocorreram recentemente (Fonseca, 2004).

Mas, paralelamente, encontramos estudos mostrando que quando as pessoas continuam, até idades bastante avançadas intelectualmente activas, o declínio das suas funções cognitivas é menor e acontece mais tardiamente (Férrandez-Ballesteros, 1999; Simões, 2006).

Erikson (1963,1976) com a teoria da personalidade, também vem influenciar significativamente os estudos sobre o desenvolvimento humano, afirmando que o desenvolvimento da personalidade continua ao longo da vida. Cada uma das etapas, ou estádios, se “relaciona sistematicamente com todos os outros e que todos eles dependem do desenvolvimento adequado na sequência própria de cada item” (Erikson, 1976, p. 93), sendo cada uma destas fases caracterizada por uma crise psicossocial baseada no crescimento fisiológico, e nas exigências colocadas ao indivíduo pelos outros e assim “cada um chega ao seu ponto de ascendência, enfrenta a sua crise e encontra a sua solução duradoura...” (Erikson, 1976, p. 93).

Por sua vez, a teoria sociocultural (Vygotsky, 1996) enfatiza uma nova apreciação do contexto social, procurando explicar a construção do conhecimento e das qualificações individuais em função da orientação, do suporte e da estrutura que a sociedade oferece.

Assim parece que, “(...) cada pessoa é em maior ou em menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (Vygotsky, 1996, p. 368). A interação social parece ser uma fonte dominante de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal, social e profissional. Posicionando-nos numa perspectiva histórico-cultural, encontramos a nomeação do desenvolvimento humano como sendo resultado da interação entre quatro planos genéticos — a filogénese, a ontogénese, a sociogénese e a microgénese (Vygotsky & Luria, 1996; Wertsch, 1988; Oliveira & Rego, 2003). O primeiro plano, filogenético, refere-se à homogeneidade entre todos os sujeitos que se encontrem numa determinada etapa da vida individual e é inerente à espécie humana. O segundo, correspondente ao plano ontogenético, biológico, e refere-se à capacidade de caminhar, à aquisição da linguagem, ao amadurecimento sexual e ao envelhecimento do organismo. O terceiro factor, plano sociogenético reporta-se àqueles que vivem numa mesma cultura, num mesmo momento histórico e dentro de um determinado grupo social. O quarto e último plano, microgenético, alude aos elementos idiossincráticos que fazem com que o desenvolvimento psicológico seja um fenómeno único, que não ocorre da mesma maneira em dois sujeitos.

Neste contexto Palacios (1995, p. 9) menciona três factores com os quais se relacionariam os processos de transformação, ou de desenvolvimento:

- “1) A etapa da vida em que a pessoa se encontra;
- 2) As circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais a sua existência transcorre
- 3) Experiências particulares privadas de cada um e não generalizáveis a outras pessoas”.

Contrariando determinadas abordagens da psicologia que apresentavam modelos de desenvolvimento baseados nos processos de maturação biológica, universais para todos os membros da espécie humana, parece afinal que a maturação biológica, essencial para o processo de desenvolvimento, não representa a totalidade do desenvolvimento achando-se

as transformações mais relevantes para a constituição do desenvolvimento tipicamente humano, não só na biologia do indivíduo, mas na psicologia do sujeito, mais inerente ao terceiro e quarto factores, isto é, às circunstâncias histórico-culturais e às particularidades da história e das experiências de cada sujeito.

A teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1989), é uma das mais recentes teorias no âmbito do desenvolvimento reforçando a variável contexto. Para este autor o desenvolvimento é entendido como “ o conjunto dos processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem, para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso da vida” (Bronfenbrenner, 1989, p.191). Esta teoria ressalta basicamente que o desenvolvimento humano é sustentado em quatro níveis dinâmicos e interrelacionados: a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo (Bronfenbrenner, 1996). Nesta perspectiva a pessoa é significativamente influenciada pelas interações entre os diversos ecossistemas: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Por exemplo, para a criança, o ambiente familiar onde receberá os cuidados básicos necessários, é o primeiro sistema, o microsistema, definido como sendo o ambiente onde a pessoa em desenvolvimento, estabelece relações face-a-face, estáveis e significativas. Neste sistema as relações estabelecidas devem proporcionar reciprocidade (o que um indivíduo faz dentro do contexto de relação influencia o outro, e vice-versa), equilíbrio de poder (onde quem tem o domínio da relação passa gradualmente este poder para a pessoa em desenvolvimento, dentro de suas capacidades e necessidades) e afecto (estabelecimento e perpetuação de sentimentos - de preferência positivos - no decorrer do processo), permitindo vivências efectivas destas relações também no sentido fenomenológico (internalizado). O ambiente com as características descritas acima leva ao mesossistema, definido como um conjunto de microsistemas. A transição da criança de um para vários microsistemas abrange o conhecimento e participação em diversos ambientes (a família - nuclear e extensa -, a escola, a vizinhança, etc.), consolidando diferentes relações e exercitando papéis específicos dentro de cada contexto. Num sentido geral, este processo de socialização promove o desenvolvimento. Bronfenbrenner chamou a esta

passagem, transição ecológica, sendo que esta é tanto mais efectiva e saudável, quanto maior o suporte oferecido à criança na participação das relações significativas, neste processo. Relativamente ao exossistema, este representa o ambiente onde a pessoa em desenvolvimento não se encontra presente, mas cujas relações que nele existem afectam o seu desenvolvimento, ou seja, as decisões tomadas pela direcção da escola, os programas propostos pelas associações de bairro e as relações dos seus pais no ambiente de trabalho, são exemplos do funcionamento deste amplo sistema. Finalmente o macrosistema abrange os sistemas de valores e crenças que atravessam a existência das diversas culturas, e são vivenciados e assimilados no decorrer do processo de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1989).

Assim para compreender o pensamento do adulto, é necessário apelar às várias descrições do pensamento em que as diversas dimensões cognitivas, subjectivas, intuitivas, imaginativas e interpessoais, se encontrem integradas (Labouvie-Vief, 1992). Existem modelos alternativos ao modelo piagetiano do desenvolvimento cognitivo como por exemplo, o modelo dialéctico (Basseches, 1984; Kramer, 1983, 1990; Riegel, 1973), o modelo relativista (Sinnott, 1984,1991), a filosofia moral (Armon, 1984), a teoria geral de sistemas (Koplowitz, 1984, 1990) – que, caracterizam as complexas, e por vezes contraditórias, formas do pensamento, que se desenvolvem no fim da adolescência e durante a vida adulta. Destes modelos destacam-se, pela influência que exerceram na generalidade das conceptualizações do pensamento pós-formal, o modelo dialéctico e o modelo relativista.

Riegel (1973, 1975,1976, 1978), um dos teóricos do modelo dialéctico, defende que o desenvolvimento se dá através de mudanças contínuas e constantes, em que as contradições são o motor dos progressos, não existindo, níveis estáveis de equilíbrio sendo que a estabilidade e o equilíbrio ocorrem se a tarefa de desenvolvimento algum dia estiver completa, o que nunca acontece. O pensamento dialéctico que caracteriza a maturidade consiste assim em viver com as contradições, aceitando-as como tal. É a interacção dialéctica entre equilíbrio e desequilíbrio que torna o desenvolvimento possível.

Tal como encontrado em Riegel (1973), em estudos sobre o pensamento do adolescente, Arlin (1984), propôs também um 5.º estágio de desenvolvimento, de descoberta de problemas, que se caracterizaria pela progressiva substituição da resolução de problemas (atividade dominante) pela capacidade de descoberta e formulação de questões sobre si mesmo e sobre a vida como atividade constante e distintiva do pensamento do adulto. Segundo esta autora, questões gerais são pouco frequentes no pensamento do adolescente, sendo esta uma capacidade dos adultos em colocar questões sobre si próprios, sobre a profissão, e sobre os fenômenos que os rodeiam, requerendo este processo, a coordenação de múltiplas fontes e sistemas de referências (Arlin, 1984).

Então o pensamento formal não é o último estágio de desenvolvimento cognitivo (Perry, 1970; Brookfield, 1995, 1998; Mezirow, 1978, 1991; Cavanaugh, 1991) e embora Piaget tivesse dado grande relevância à lógica matemática na resolução de problemas, considerando essa capacidade lógica como necessária e inerente ao pensamento formal, verifica-se que a cognição na vida adulta está muito mais ligada a questões pragmáticas da vida real, e neste sentido (Knowles, 1990) afirma que a mudança na vida adulta é marcada por períodos críticos. Estes períodos são característicos de experiências decisivas para as pessoas envolvidas, durante os quais podem ocorrer mudanças marcantes nos papéis sociais e no sentido das relações interpessoais. A entrada no mundo do trabalho, progressão na carreira, transferência de trabalho e desemprego, podem representar uma categoria destes acontecimentos. O casamento, o nascimento de uma criança e a morte de um dos conjugues ilustram uma outra categoria. Brookfield (1987) defende que estes acontecimentos podem ser de duas ordens: positivos ou negativos. Os acontecimentos positivos são aqueles que levam o indivíduo a novas formas de pensamento, em circunstâncias agradáveis. Os acontecimentos negativos obrigam o indivíduo a confrontar-se consigo próprio, sendo também motivo de novas aprendizagens. Para Smith (1988) estes acontecimentos “permitem aos adultos explorar os seus significados e valores pessoais e transformá-los de forma a torná-los mais congruentes com a realidade” (p. 43).

Assim parece que o desenvolvimento tem lugar quando se observam mudanças duradouras mas, na pessoa, coincidem a mudança e a estabilidade, sendo que as mudanças das diversas competências pessoais transcorrem a velocidades distintas e na sua interação produzem uma certa estabilidade, por exemplo relativa à autonomia da pessoa ou ao seu bem-estar (Martin & Kliegel, 2004).

Labouvie-Vief (1984,1992) defende, por seu lado, que o pensamento do adulto se caracteriza pelo relativismo lógico e pela progressiva referência ao Eu. Acrescenta que “com a reintrodução explícita do eu inicia-se a próxima estrutura, o nível autónomo. A elaboração da autonomia é caracterizada pela mudança da lógica dos sistemas formais para a lógica dos sistemas auto-referentes” (1992 p. 176). Labouvie-Vief (1984) considera ainda que o desenvolvimento do indivíduo é constituído por duas fases principais. A primeira abrange a infância e a adolescência e consiste na descodificação dos automatismos biológicos e na codificação dos automatismos culturais e sociais. A segunda fase, refere-se ao período pós-adolescência e caracteriza-se pela capacidade do indivíduo reexaminar as diversas estruturas assumidas na fase anterior. Não se trata só de uma rejeição das interdependências pessoais assumidas anteriormente, mas sim o resultado de uma análise dos diferentes constrangimentos que envolvem o indivíduo, na sua forma de pensar e na sua forma de agir.

Também Kitchener et al. (Kitchener & Brenner, 1990; Kitchener & King, 1981, 1990), no seu modelo de juízo reflexivo, referem que no estágio mais elevado o conhecimento é concebido como relativo, circunscrito, e resultando de uma constante evolução, passível de ser avaliada e reavaliada. O pensamento pós-formal, de natureza relativista e dialecticista parece assim permitir que os sujeitos se consciencializem da existência de sistemas mutuamente incompatíveis, decorrentes da natureza subjectiva e arbitrária do conhecimento sendo, possível de identificar, nas diversas descrições do pensamento pós-formal (Kramer, 1983,1989,1990), algumas características específicas deste nível de pensamento: (1) a consciência e compreensão da natureza relativista e não absolutista do conhecimento; (2) a

aceitação da contradição, enquanto parte da realidade e (3) a integração da contradição em sistemas abrangentes, isto é, num todo dialéctico (Kramer, 1989).

Em todas estas estruturas conceptuais se subentende a perspectiva do ciclo de vida como o leito do processo de desenvolvimento do ser humano ao longo do tempo, ou seja, ao longo da vida.

Há uns anos atrás a psicologia evolutiva não negava que ocorriam fenómenos psicologicamente relevantes e significativos nos adultos e idosos, mas supunha que esses acontecimentos ou experiências não introduziam mudanças evolutivas que permitissem falar de um novo estado de desenvolvimento e por isso entendia que os processos de desenvolvimento terminavam com a adolescência (Palacios, 1995, p. 347).

O conceito de ciclo vital conduz a uma outra perspectiva mostrando que, de um ponto de vista estritamente biológico, o desenvolvimento físico é um processo que se caracteriza por uma notável continuidade, sendo que nas pessoas saudáveis talvez o único momento de descontinuidade na adultez, seja a menopausa das mulheres que pode ocorrer entre os 45 e 50 anos aproximadamente. Até aos 60,70 ou 75 anos em que se entra na lógica biológica do envelhecimento, não ocorre outra mudança considerável (Palacios, 1995).

Quando se procura explicar que tipo de mudanças ocorrem na vida adulta ou abordar o estudo do desenvolvimento adulto Schaie e Willis (2002), referem uma organização cronológica em relação à duração da vida como princípio, cobrindo no caso do desenvolvimento adulto, primeiro a juventude, depois a maturidade e finalmente a velhice (jovem adulto, adulto meia-idade e velhice).

De acordo com a perspectiva histórico-cultural pode dizer-se que o desenvolvimento individual acontece no interior de uma determinada situação histórico-cultural, que provê aos sujeitos, e com eles reelabora constantemente, conteúdos culturais, artefactos materiais e simbólicos, interpretações, significados, modos de agir, de pensar, de sentir.

Assim, por exemplo, o bebê, que permanece deitado nos meses iniciais de vida e precisa dos cuidados do adulto, dadas certas características peculiares da espécie humana e próprias da sua fase de desenvolvimento, será cuidado de maneiras diferentes, conforme as práticas culturais de seu grupo social. Também a puberdade (conjunto de transformações fisiológicas ligadas à maturação sexual do indivíduo), é interpretada e tratada de formas diversas em diferentes culturas, podendo levar ao casamento e procriação imediatos, ao isolamento do jovem em casas separadas para pessoas dos sexos masculino e feminino, à criação de categorias socialmente reconhecidas denominadas “adolescentes” e “pré-adolescentes”, a práticas de iniciação ligadas à religião, etc. Aludimos neste sentido à ideia de juventude, desenvolvida por exemplo, no Século XII, como uma nova etapa da vida compreendida entre a saída da infância e o casamento, ou seja, um período de viagens e aventuras que terminavam com os acordos matrimoniais e a substituição dos pais na gestão dos bens e do poder da família. Assim, a juventude não correspondia exactamente a uma faixa etária precisa uma vez que a idade para o casamento era muito variável e que, por sua vez, se encontrava mais associada a factores de natureza económica do que biológica (Debert, 1992; Prado, 2002).

Também outros fenómenos do desenvolvimento, originalmente provenientes de características da espécie ou das fases de desenvolvimento individual, assumem significados e tratamento específicos dentro de cada cultura. Além disso, a imensa diversidade de conquistas psicológicas que sucedem ao longo da vida de cada indivíduo engendra uma complexa configuração de processos de desenvolvimento que será absolutamente singular para cada sujeito. Em cada situação de interacção com o mundo externo, o indivíduo encontra-se num determinado momento da sua trajectória particular, trazendo consigo certas possibilidades de interpretação e re-significação do material que obtém dessa fonte externa (Oliveira, 1997).

## 1.2. Ser Sênior

Relativamente aos seniores, Groisman (1999), faz uma crítica à ideia de que nas sociedades pré-modernas os idosos desfrutavam de prestígio e eram respeitados pela sua autoridade e sabedoria enunciando uma "idade de ouro da velhice" ou uma "gerontocracia" derivada da posição de patriarcas em grandes famílias onde os velhos detinham conhecimento e poder. Com o processo de modernização, a industrialização traria o afastamento dos velhos do mundo produtivo, a urbanização resultaria na redução do tamanho da família esgotando o poder patriarcal do idoso, cujo saber não seria mais adequado às necessidades dos jovens escolarizados e mais valorizados e, por fim, a marginalização e a solidão constituiriam, em conjunto, as mazelas de uma nova forma de discriminação social: o "etarismo".

Embora sejam escassas as informações sobre a velhice no passado longínquo, em culturas contemporâneas, como por exemplo o Japão, a modernização não resultou, necessariamente, em declínio de estatuto para os mais velhos (Groisman, 1999; Debert, 1992). Também não parece linear que a marginalização e a solidão constituam o destino implacável de todos os idosos pois, a homogeneidade parece nunca ter sido uma característica da velhice sendo que os seniores, ao longo dos tempos, sempre foram ricos e pobres, respeitados ou subestimados, acarinhados ou desprezados pelas famílias e comunidades, não existindo assim, um único padrão de caracterização desta faixa etária (Groisman, 1999)

Um outro aspecto é que as mudanças geradas nos tempos modernos deram também azo a novas abordagens gerontológicas, de modo que a qualidade de vida na velhice possa ser garantida, tornando a Gerontologia uma consequência natural do aumento proporcional de idosos no mundo.

Pela cronologia bibliográfica é-nos dado a ver que estas temáticas já vêm sendo analisadas há algum tempo, a par das próprias mudanças sociológicas que ocorrem num processo bastante célere. Quando pensamos ter chegado a uma determinada conclusão,

logo os acontecimentos promovem novas reestruturações e inerentes posicionamentos teóricos, relativos às mentalidades e as práticas derivadas das mesmas.

A "terceira idade" parece ser de facto uma criação recente no mundo ocidental, assente no fenómeno do envelhecimento populacional, marcante no Século XX, que impulsionou a velhice para idades mais avançadas. Os idosos passam a ser vistos como vítimas da marginalização e da solidão propiciando, a partir de 1970, entre outros elementos, a constituição de um conjunto de práticas, instituições e agentes especializados voltados para a definição e o atendimento das necessidades dessa população.

Observando os aspectos que marcam a publicidade relativamente à velhice, nos meios de comunicação, podem destacar-se as fortes transformações operadas na imagem associada aos seniores: "a personagem de mais idade é também objecto privilegiado para actualização de outros significados como a rebeldia, a contestação e a subversão de padrões sociais, o hedonismo" (Debert, 1992, p. 216). Da mesma forma, nas séries de televisão, "a expressão do abandono e da solidão nas novelas tem certamente nos velhos um elemento forte, mas eles agora são também apresentados como activos, capazes de oferecer respostas criativas a um conjunto de mudanças sociais, reciclando identidades anteriores, desenvolvendo novas formas de sociabilidade e de lazer, redefinindo as relações com a família e os parentes" ( Debert, 1999, p.218).

É nesse sentido que a ideia dos ciclos de vida pode ser de extrema importância para uma melhor compreensão do fenómeno do desenvolvimento do que a ideia dos estádios: não nos encaminha para um percurso abstracto (natural) da vida humana, mas sim por um caminho contextualizado historicamente (cultural). O conceito Ciclo de Vida integra os estágios de desenvolvimento humano, num modo de organização das etapas da vida humana, como desenvolvimento para a transformação (Oliveira, 2004).

É fundamental dar corpo a esses ciclos da vida, contextualizando-os na forma concreta de inserção dos sujeitos no seu mundo social, em situações histórico-culturais específicas. Processos de transformação ocorrem ao longo de toda a vida do sujeito e estão relacionados com um conjunto complexo de factores como a história de cada família, rede

social e a sua evolução e transformação no tempo (Saraceno, 1997). Isto é, “por ciclo vital designa-se a sequência previsível de transformações, ocorridas ao longo do tempo, na organização familiar, em função de tarefas bem definidas” (Relvas *cit in* Alarcão, 2002).

Autores como Bassit (2000) prevêm a diluição dos grupos estruturados a partir das idades cronológicas, seja por conta da ampliação da influência da cultura, a impregnar de plasticidade as vidas das pessoas, seja pela valorização da juventude engendrada na modernidade que, pelas suas características intrínsecas de renovação e de exploração das possibilidades de sua própria identidade, acabou por trazer movimento para o ciclo de vida como um todo. Segundo o autor “(...) a pós-modernidade está vinculada ao reverso dos processos que contribuíram para a normatização das idades cronológicas e das suas transições. O curso de vida na pós-modernidade será fundamentado na desinstitucionalização e na não diferenciação, ou seja, na desconstrução de todos os parâmetros utilizados anteriormente para a análise do curso de vida das pessoas; enquanto a modernidade estabeleceu parâmetros claros entre diferentes períodos etários, a pós-modernidade irá obscurecê-los de novo. A desconstrução do paradigma do curso de vida moderno passa pelo processo de globalização que, ao encurtar espaços e tempos, possibilitou acesso a culturas de outros povos e, conseqüentemente, a redefinição de identidades” (Bassit, 2000,p.223-224). Ou seja, no lugar de uma identidade previamente desenhada para uma pessoa num grupo etário, surgem identidades em movimento para a mesma pessoa, que passa a construir a sua própria história, improvisando a cada novo acontecimento, encontrando caminhos a partir de referências de outros grupos sociais, vivenciando uma experiência personalizada (Prado, 2002).

É importante ressaltar que as mudanças na forma de conceber a velhice e as novas possibilidades que se abrem e se institucionalizam para os mais velhos indicam a construção de um mundo em que o envelhecimento se apresenta cada vez mais heterogêneo. As perspectivas para o futuro parecem apontar para uma diversidade ainda maior pondo em causa os mitos mais ancestrais.

Os contributos das diferentes perspectivas do desenvolvimento humano podem ser instrumentos de análise como forma de fundamentação e sistematização do desenvolvimento. A reflexão sobre esta experiência pode ser mais compreensiva e profunda se este diálogo for interdisciplinar.

No mundo ocidental e segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), são considerados seniores os indivíduos acima de 65 anos, vivendo em países desenvolvidos, ou acima dos 60, no caso de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento.

Parece claro que em todas as sociedades, a idade é um conceito social e não apenas um conceito biológico ou psicológico. Infância, adolescência, vida adulta e velhice são fases construídas socialmente, por meio de normas reguladoras que determinam as exigências e as oportunidades de cada segmento etário na ordem social. No que se refere às fases da vida, podemos dizer que a infância foi “descoberta” na primeira metade do século XIX e a adolescência foi “inventada” no final do mesmo século (Hareven, 1999 *cit in* Almeida 2005). Ambos os estágios apareceram na consciência pública como resultado das crises sociais associadas àqueles grupos de idade de modo semelhante ao do surgimento da velhice mais tarde. Ao focalizarmos diferentes grupos sociais, podemos constatar que dependendo da grande variedade de factores como sexo, origem étnica e cultural e o facto de as pessoas viverem em países industrializados ou em desenvolvimento, em centros urbanos ou rurais, elas envelhecem de formas diversas. Podemos afirmar, então, que ser velho não está restrito à quantidade de anos vividos.

À luz do paradigma *life-span* de compreensão do desenvolvimento humano, a heterogeneidade intra e inter-individual do envelhecimento é observada a partir da consideração das influências de natureza socioculturais (tais como género e papéis), socioeconómicas (tais como educação e nível socioeconómico), psicossociais (como os mecanismos de auto-regulação do self) e biológicas (como a saúde e funcionalidade física) presentes ao longo de toda a vida. Além do cuidado metodológico da pesquisa sobre o envelhecimento, existem hoje fundamentos para um maior diálogo entre as próprias subdisciplinas da Psicologia (como a Psicologia Cognitiva, a Psicologia da Aprendizagem, a

Psicologia Social e a Psicometria) na tentativa de descrever e explicar tanto os processos de declínio quanto os de manutenção e desenvolvimento em domínios psicológicos específicos na velhice. Os vários modelos e teorias dos diversos campos estão agora orientados para a multidimensionalidade e multidirecionalidade do processo de envelhecer e para compreensão das implicações desse processo nas dimensões da vida prática como as do trabalho, lazer, relações sociais e familiares (Baltes, Lindenberger & Staudinger, 2006). Esta dialéctica criou uma estrutura lógica de saberes em torno de micro teorias e micro modelos informativos dos domínios específicos do envelhecimento, os quais têm contribuído para a solução de problemas humanos. Desta interacção surgem quatro contribuições na temática do envelhecimento, como adaptação, autonomia e dependência, regulação emocional e qualidade de vida, contribuições que têm influenciado as práticas psicológicas com idosos (Cerrato & Trocóniz, 1998).

No seguimento das visões anteriores e como sugere a abordagem do desenvolvimento do ciclo de vida de Baltes (1979), a idade traz ganhos assim como perdas (p. 687). Partindo do facto de haver um padrão de envelhecimento em que os valores médios na Escala de Inteligência de Wechsler para Adultos, nomeadamente nos subtestes da escala de realização diminuírem muito mais do que os subtestes da escala verbal, e ainda o facto de a inteligência cristalizada e fluida apresentarem padrões distintos de evolução, ou seja, enquanto a inteligência fluida (associada ao funcionamento neurológico) diminui, a inteligência cristalizada tende a aumentar, Baltes desenvolveu um novo modelo acerca do funcionamento cognitivo – o modelo do processo dual (Baltes, 1997).

Segundo este modelo, para a resolução de problemas, poderiam ser usada a mecânica da inteligência e a pragmática da inteligência. A primeira, determinada pela Biologia, começa a declinar após a idade adulta inicial, enquanto a segunda, determinada fundamentalmente pela Cultura, tende a aumentar na idade adulta tardia. No entanto, quando se compara este resultado, com os do Estudo Longitudinal de Seattle, verifica-se que à medida que envelhecemos a diferenciação entre os adultos vai aumentando. Outro aspecto a salientar prende-se com os processos cognitivos previstos no modelo de Baltes

(1990, 1997) em que o exercício de otimização selectiva com compensação (SOC) permite efectivamente compensar as perdas à medida que a idade avança. E daí a importância da plasticidade humana, uma das características centrais na teoria desenvolvimental do ciclo de vida.

A sabedoria, abordada por Papalia e colaboradoras (2006) é apenas tratada parcialmente referindo estas que “outros pesquisadores definem sabedoria como uma extensão do pensamento pós-formal, uma síntese da razão e da emoção.” (p. 697). Remetem-nos assim para esses estudos (Baltes, Gerstorf, Smith, 2006) onde encontramos uma partilha de termos como: *incerteza, complexidade, relativismo, problemas mal-estruturados ou mal-definidos*. A abordagem pragmática, Baltes e Staudinger (1993) definem a sabedoria como conhecimento de “expert” sobre a vida em geral e bom julgamento e conselho sobre como se conduz face a circunstâncias complexas. Para testar a sabedoria, os participantes no Estudo Longitudinal de Berlim foram submetidos a dilemas complexos, sobre difíceis situações hipotéticas e inesperadas da vida, em laboratório (Baltes, Gerstorf, Smith, 2006). A equipa de investigação de Berlim desenvolveu vários estudos utilizando métodos distintos na abordagem ao estudo da sabedoria e conceitos próximos (e.g., Baltes & Staudinger, 2000, Scheibe, Kunzmann & Baltes, 2007).

Os resultados da investigação apoiaram a noção de que a sabedoria é um domínio no qual os adultos mais velhos podem chegar à excelência. Quanto mais se prolonga a investigação, mais evidência existe para sustentar a ideia que alguém que tenha 60 ou 70 anos pode obter o “record” de sabedoria. Investigação adicional, demonstrou que o nosso armazém de sabedoria beneficia de capacidade para nos envolvermos em discussões com outros sobre dilemas da vida, beneficia ainda de uma personalidade particularmente aberta a novas experiências e ambiciona a excelência no que concerne à vida humana. Os adultos idosos parecem ter adquirido competências e disposições para beneficiar das trocas sociais com os outros e resolver os dilemas da vida (Staudinger & Baltes, 1996, Baltes & Staudinger, 2000).

Recentemente, Baltes e Smith (2008) sintetizaram as principais evidências da equipa de Berlim: (1) níveis elevados de conhecimento relativo a sabedoria são raros; (2) a transição da adolescência para a vida adulta parece ser a primeira abertura para o desenvolvimento cognitivo na vida adulta.

Este ângulo de observação permite-nos visualizar etapas específicas do processo de envelhecimento, as suas perdas e a proximidade com a morte. A concepção do desenvolvimento adulto proposta anteriormente por Peck (1959,1968) neste contexto, estabelece quatro etapas para a adultez e três etapas para a terceira idade. As primeiras são: O apreciar da sabedoria em vez da valorização da força física; Socialização substituindo a sexualização das relações humanas; Flexibilidade emotiva em vez de empobrecimento emocional; Flexibilidade em vez de rigidez mental; As segundas etapas são: Transcendência corporal em vez da preocupação com o corpo; Diferenciação do ego em vez da preocupação com o trabalho; Transcendência do ego em vez da preocupação com o ego.

À semelhança das etapas de desenvolvimento de Erickson (1963,1976), nenhum dos conflitos de Peck se restringe à idade madura ou à velhice. As decisões tomadas nos primeiros anos de vida definem as bases das soluções dos adultos e por isto, as pessoas maduras começam desde logo a resolver os desafios que se lhes apresentarão na velhice (Peck1959,1968).

Featherstone e Hepworth (2000) trazem para as discussões acerca do envelhecimento alguns elementos inovadores, especialmente, sobre o papel da ciência e da tecnologia, que actualmente parece estar ao serviço de uma sociedade que reafirma desejos imemoriais de viver na juventude e de afastamento à degeneração física e à morte. Os autores identificam duas abordagens que, embora compartilhando de concepções que entendem que a degeneração do corpo não significa necessariamente decadência social e

psicológica, contrapõem-se no que diz respeito à incorporação da tecnologia no ciclo de vida e no envelhecimento.

Ao considerar-se que os limites do corpo devem ser respeitados, investindo na preservação da vida de forma mais sintonizada com a natureza, atitude essa que possibilitará maior satisfação e realização para a humanidade, está no entanto, a dar-se uma ênfase ao ciclo de vida natural, como maneira mais saudável e apropriada de viver, criticada por Featherstone e Hepworth (2000) no sentido de que esta visão "reifica uma determinada imagem cultural do corpo natural" e que a "tecnologia não é algo que está fora da natureza e da cultura" (p. 122).

Os avanços da ciência e da tecnologia fazem parte integrante do nosso quotidiano, impondo modelos de velhice mais pós-modernos, envolvendo uma diversidade ainda maior de experiências de envelhecimento. Os autores consideram o crescimento das tecnologias de informação, estratégias definidoras de outros campos tecnológicos. No que se refere à comunicação, o desenvolvimento da realidade virtual associada a Internet possibilitará a construção de novas formas de contacto social, independentes da presença física. No ciberespaço, a identidade poderá corresponder a qualquer imagem desejada, abrindo espaço para uma verdadeira infinidade de *selves* para uma mesma pessoa, em interações totalmente personalizadas, únicas. Afastando-se do modelo de comunicação de massa, este tipo de tecnologia proporcionará a enfraquecimento do modelo de velhice e de envelhecimento presente.

Também o acesso a um grande volume de informações particularmente sobre o corpo possibilitará uma auto-monitorização do corpo e do processo de envelhecimento. Quanto às tecnologias de intervenção no corpo biológico, a cirurgia plástica, os transplantes e implantes, as clonagens e as interconexões com máquinas trarão transformações corporais de grande repercussão sobre os limites do corpo, da mente, o tempo de vida, a vida e a morte.

Considerando o cérebro como a sede dos nossos processos psicológicos não é de estranhar que os especialistas se tenham interessado especialmente pelo envelhecimento

deste e a sua repercussão no funcionamento psicológico. Mas “o cérebro é também uma espécie de público forçado do espectáculo do corpo” (Damásio, 2001, p.180) e assim sendo as diferenças inter-individuais e o ritmo, forma e idade do envelhecimento são muito importantes tanto no que se refere ao envelhecimento primário (aquele que se produz em todas as pessoas e que está determinado geneticamente) como ao secundário (o que está relacionado com o estilo e condições de vida, hábitos alimentares, exercício físico entre outros). As diferenças que existem entre umas pessoas e outras ao longo de todo o processo de crescimento, não só se mantêm como inclusivamente se acentuam (Palacios, 1995).

Dentre as novas abordagens que nos permitem compreender o processo de envelhecimento surge, por exemplo, a Teoria SOC sendo que, Selecção (diz respeito à especificação e à diminuição da amplitude de alternativas permitidas pela plasticidade individual), Optimização (diz respeito à gestão dos recursos pretendendo alcançar níveis mais apurados de funcionamento) e Compensação (envolve a adopção de novas alternativas para manter o funcionamento) proposta por Baltes e Baltes (1990). Esta teoria centra-se na forma como as pessoas organizam os seus recursos internos e externos por meio desses três processos e como, conjuntamente, maximizam ganhos e minimizam as perdas ao longo do tempo. A teoria SOC pode ser utilizada, por diferentes perspectivas teóricas e diferentes processos como memória, funcionamento físico, assim como domínios do bem-estar tanto no desenvolvimento, como envelhecimento normal ou patológico. Esta teoria é considerada extremamente importante na compreensão do desenvolvimento humano, influenciando o aparecimento de outras como a Selectividade Sócioemocional desenvolvida por Carstensen *et al*, na década de 1990 (Carstensen & Turk-Charles, 1994), e que procura explicar o declínio nas interacções sociais e as mudanças no comportamento emocional dos seniores, referindo que a redução na amplitude da rede de relações sociais e na participação social na velhice, reflecte a redistribuição de recursos sócioemocionais pelos idosos, na medida em que há mudança na percepção de tempo futuro. De forma

adaptativa, na velhice passam a ser mais relevantes os envolvimentos selectivos com relacionamentos sociais próximos que ofereçam maior retorno emocional.

Estas alterações adaptativas permitem aos mais velhos poupar recursos escassos, canalizar para alvos relevantes e otimizar o seu funcionamento afectivo e social. Na mesma linha de novas abordagens ao desenvolvimento na velhice surge ainda uma outra teoria, a Dependência Aprendida - desenvolvida Baltes nas décadas de 1980 e 1990 que declara o fenómeno da dependência na velhice como multidimensional, relacionando-se com os mais diversos factores como: incapacidade, motivação, práticas discriminativas, desestruturação ambiental. Dependência não pode ser identificada como característica da velhice pois manifesta-se diferentemente ao longo de toda a vida e esta dependência tanto pode significar perdas, no sentido de que dificulta o envolvimento em acções que promovem a funcionalidade física e psicossocial, quanto ganhos, na medida em que ajuda a obter atenção, contacto social e controle passivo e que as auxilia a preservar, canalizar e otimizar energias para outros objectivos, funcionando como estratégia adaptativa. Podemos ainda contemplar o construto de Qualidade de Vida na velhice de Lawton (1985) que descreve a percepção que o indivíduo idoso tem a respeito das suas relações actuais, passadas ou prospectivas com o seu ambiente. Assenta numa avaliação multidimensional vinculada a critérios sócio-normativos e intra-pessoais.

Este modelo apresenta a qualidade de vida em termos de quatro dimensões: *Competência comportamental* referente à avaliação do funcionamento do indivíduo respeitante à saúde, funcionalidade, cognição, comportamento social e utilização do tempo; *Condições Ambientais* remetendo para o contexto ecológico e construído tendo relação directa com a competência comportamental; *Qualidade de vida percebida* que se traduz na avaliação subjectiva que a pessoa faz de seu funcionamento em qualquer domínio das competências comportamentais (como saúde percebida, etc.); *Bem-estar subjectivo* que reflecte por sua vez a avaliação pessoal sobre o conjunto e a dinâmica das relações entre as três áreas precedentes, gerando indicadores cognitivos (como graus de satisfação) e emocionais (como estados afectivos). Actualmente há estudos que comprovam que os

idosos são responsivos às intervenções psicológicas mais diversas (Areán, 2003). Tais evidências alertam, todos os técnicos, para a necessidade de trabalharem as suas atitudes e crenças sobre o envelhecimento e o sujeito sénior, à luz dos avanços científicos da Psicologia do Envelhecimento, tanto quanto o procurar de conhecimentos sobre as teorias sociais, biológicas e cognitivas dos processos de envelhecimento dentro de um paradigma *life-span*.



## CAPITULO II. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

A aprendizagem ao longo da vida pode considerar-se toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com vista a melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, numa perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o trabalho. A amplitude desta definição chama a atenção para o leque das categorias básicas de actividades de aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem formal, não formal e informal, para além da inclusão de todas as fases da aprendizagem, desde a infância à reforma (Siteo, 2006).

Segundo Baltes e Baltes (1990, *cit. in* Fonseca, 2005), tanto o recurso à cultura (em sentido lato, incorporando conhecimentos, suportes tecnológicos, etc.), como o recurso a um conhecimento pragmático, ajudam a contrabalançar o declínio de determinadas competências.

Pensando, por exemplo no caso dos séniores, no isolamento como um factor de risco para a saúde, parece-nos que os apoios sociais de natureza emocional ou instrumental podem ter efeitos positivos na saúde, não existindo no entanto, um apoio universal eficaz para todos os indivíduos, porque o factor essencial é a apropriação desse apoio por parte do indivíduo (Antonucci et al, 1989; Avorn et al, 1982, *cit.in* Fontaine, 2000, p. 154).

Assim, a aprendizagem ao longo da vida, pode ser vista como um domínio de interesse para os sujeitos, trazendo consigo sensações positivas como a conquista de objectivos, o sentimento de utilidade e a formação de expectativas e preocupações, que tornam a vida mais ocupada e com sentido. Para além de permitir a criação de novas redes sociais e de desenvolvimento de papéis, o processo contínuo de aprendizagem contribuiu também para a aquisição de novos conhecimentos, assim como para o desenvolvimento de novas competências.

## 2.1. Pensamento e experiência do aprender

Para conseguirmos compreender os olhares e experiências de aprendizagem dos seniores alfabetizados, participantes do nosso estudo, foi necessário primeiro que tudo conhecer como são conceptualizadas estas experiências de aprendizagem, e que teorias de investigação as suportam. Assim, a teoria que se identificou como possível de medir as concepções de aprendizagem neste caso, foi a fenomenográfica. A palavra fenomenografia possui duas raízes: *Fenómeno*, que significa tudo quanto é percebido pelos sentidos ou pela consciência, e *grafia*, que se refere à representação ou esquema.

A interpretação do fenómeno feita pelos sujeitos, que ancora esta teoria, surgiu no fim da década de 70 a partir de um estudo realizado na universidade de Gothemburgo por Marton e Säljö (1976; Freire, 2006) e o seu foco de interesse é, desde o seu início, a variação e a diferença entendidas como reflectindo aspectos da experiência humana (Marton, Dall'Alba & Beaty, 1993). O objectivo desta perspectiva de investigação é compreender os fenómenos a partir do ponto de vista de quem os vivencia, podendo o fenómeno da aprendizagem ser representado de duas formas: uma a *concepção quantitativa* ou a actividade estereotipada, pela aquisição, recolha e acumulação, mecânica de conhecimentos com o objectivo de retratá-los nas avaliações, e outra, a *concepção qualitativa*, ou seja, a actividade estratégica, baseada na compreensão, na construção de significados, quando através do relacionamento do conhecimento formal com a experiência, o sujeito atinge o crescimento pessoal (Freire, 2006).

As concepções de aprendizagem podem ser definidas como o significado que o fenómeno da aprendizagem possui para os sujeitos. Cada uma delas pode ser vista de acordo com três dimensões: a referencial que significa o que é a aprendizagem; a dimensão processual, que se relaciona com a maneira como a aprendizagem se desenvolve; a contextual que se refere ao lugar onde ela ocorre (Marton, Dall'Alba e Beaty 1993; Duarte, 2004). Biggs e Moore (1993) descobriram ainda, uma concepção denominada institucional que representa a aprendizagem enquanto obtenção de reconhecimento.

São as concepções de *Aquisição de Informação* referentes às descrições utilizadas pelos sujeitos que podem explicar a aprendizagem. Estas descrições são normalmente vagas, usando sinónimos para descrevê-la, como se fosse um conceito evidente. Amiúde recolhem e armazenam a informação simplesmente por sobreposição à já armazenada, constatando-se essencialmente na vida pessoal; as concepções de *Memorização e Reprodução* consistem em memorizar a informação, tal como na perspectiva anterior, através da recolha e armazenamento, mas agora por repetição, sendo o sujeito capaz de reproduzi-la nas situações de avaliação; no caso da *Memorização e Aplicação* consistem em memorizar, como nas duas perspectivas anteriores, mas também ser capaz de aplicar o conhecimento adquirido no mundo real, recuperando e utilizando o que foi armazenado nas situações da vida pessoal.

No universo das concepções da aprendizagem encontramos: *Abordagem superficial*, sendo que este tipo de abordagem favorece principalmente a memorização em detrimento da compreensão; *Abordagem profunda*, que combina uma concepção qualitativa de aprendizagem, uma motivação intrínseca, sendo o objectivo final não é a classificação mas sim uma compreensão alargada dos assuntos; *Abordagem de sucesso*, onde a motivação é extrínseca, está baseada na intenção de obter boas classificações e o que importa não é só aprender, mas possuir classificações elevadas ou seja o sujeito quer corresponder ao que se espera dele, em conformidade com as “regras do jogo.”.

Muitas variáveis, especialmente as contextuais, influenciam o investimento dos sujeitos na aprendizagem sendo que as concepções, abordagens, motivação e estratégias adoptadas pelos alunos, não acontecem numa relação linear, de causa e efeito.

Escolas com métodos rígidos e padronizados podem propiciar uma abordagem superficial, mesmo naqueles alunos que antes possuísem uma concepção qualitativa. Da mesma forma que métodos mais abertos e criativos podem incentivar, aqueles que possuem uma concepção quantitativa, a adoptar uma concepção qualitativa (Freire, 2006).

A concepção da aprendizagem como *Compreensão*, refere-se à capacidade do sujeito abstrair, compreender e desenvolver uma concepção sobre os fenómenos através

de uma análise crítica ou do relacionamento das ideias como ocorre mais especificamente nas situações escolares.

A *Compreensão interpretativa* pressupõe mudar a concepção que se tem sobre os fenómenos, fazendo uma reinterpretação do conhecimento, possível pelo facto das coisas poderem ser vistas de acordo com várias perspectivas, tanto através do aumento do conhecimento, quanto pela possibilidade de poder generalizá-lo a outros domínio mas, além disso, mudar como pessoa. Ver as coisas de uma forma diferente origina uma mudança pessoal através de uma relação mútua, contínua, estabelecida entre o indivíduo e o mundo. Essa possibilidade de ver as coisas de uma outra maneira faz com que a pessoa se veja como mais capaz, como intérprete ou agente dos acontecimentos.

Parece que as concepções de aprendizagem podem ser vistas dentro de uma hierarquia pois cada uma delas engloba a anterior, acrescentando mais aspectos. Existe uma espécie de crescimento da compreensão do fenómeno da aprendizagem em relação à ordenação das mesmas. Elas não são propriamente construções individuais porque são altamente influenciadas pelos aspectos contextuais mas representam ideias mais ou menos estáveis que pré-dispõem o sujeito para a acção.

Em 1979 Säljo identificou cinco concepções de aprendizagem: aumento de conhecimentos; memorização; aplicação, compreensão e ver algo de forma diferente. Em 1993, Marton, Dall'Alba e Beaty, identificam pela primeira vez uma sexta concepção: mudar enquanto pessoa.

Dentro das concepções mencionadas anteriormente, também Grácio (2002) as encontrou, igualmente interpretadas como pertencentes a dois grandes grupos ou tipos de concepção com significados distintos (Marton et al., 1993).

- Um primeiro grupo, formado por concepções reprodutivas ou superficiais em que a ênfase é colocada no armazenamento e reprodução da informação e o saber visto como algo de exterior ao sujeito. Tais concepções (i.e., aumento de conhecimento, memorização e aplicação) conduzem, geralmente, a fracos resultados de aprendizagem.

- Um segundo grupo, formado por concepções de tipo transformativo ou construtivo, coloca a ênfase na atribuição de significado e transformação da informação (i.e., compreensão; ver algo de forma diferente; mudar enquanto pessoa), e associa-se a resultados que indicam complexidade de processamento cognitivo e níveis de compreensão mais elevados.

Grácio (2002), identificou ainda, pela primeira vez, as concepções “processo individual”, “processo social”, “processo experiencial” e “processo não limitado pelo tempo ou contexto”, esta última também encontrada em Purdie, Hattie & Douglas (1996).

As diferentes concepções de aprendizagem exprimem-se e tomam forma em diferentes situações de aprendizagem conduzindo a resultados de aprendizagem qualitativamente diferentes. A concepção de aprendizagem do indivíduo afecta a sua abordagem à aprendizagem (Marton & Säljö, 1976, 1997). Por sua vez, a abordagem à aprendizagem influencia o que o sujeito irá procurar, obter e compreender, quer relativamente a uma tarefa específica de aprendizagem, quer ao nível geral de compreensão do sujeito. A distinção entre os dois grupos de concepções de aprendizagem (aprender como reprodução/aprender como procura de significado) é semelhante à diferença descrita entre as abordagens superficial e profunda.

Num estudo anterior, em que foram exploradas as concepções de aprendizagem de estudante japoneses e australianos, Purdie, Hattie e Douglas (1996), identificaram as seguintes nove categorias de concepções de aprendizagem: Aprender é (a) aumento de conhecimento (b) memorizar e reproduzir informação; (c) usar a informação como um meio para um fim, (d) compreensão, (e) ver algo de uma maneira diferente; (f) a realização pessoal; (g) um dever; (h) um processo não limitado pelo tempo ou contexto; e (i) desenvolver a competência social.

As seis primeiras dessas concepções são, como já vimos antes, similares às identificadas em estudos anteriores (e.g. Marton, Dall’Alba & Beaty, 1993). As novas concepções identificadas foram: aprendizagem como um dever, tendo as duas últimas características em comum com duas concepções do processo identificado por Tynjala (1997), como um processo de desenvolvimento que é tanto involuntário como inevitável. A

concepção final, a aprendizagem como desenvolvimento de competências sociais, é semelhante à concepção de aprendizagem como um processo interactivo que ocorre entre as pessoas.

Assim as evidências da relação entre as concepções de aprendizagem e os níveis de tratamento utilizados na resolução de tarefas de aprendizagem são numerosas constatando-se que as concepções de aprendizagem condicionam a abordagem adoptada e que as formas mais completas de conceber a aprendizagem desembocam numa aprendizagem de maior qualidade (Van Rossum & Schenk, 1984; Marton & Säljö, 1997; Rosário, 1999)

Säljö (1987) concluiu que a aprendizagem não existe como um fenómeno geral, sendo que “para o homem aprender é agir em relação com as instituições ao adaptar-se às definições específicas de aprendizagem que são válidos no ambiente educacional em que se encontra” (p. 106).

Assim, vários estudos têm abordado a tarefa de identificar concepções de aprendizagem dos sujeitos, a partir de uma perspectiva inter-cultural. Um desses estudos (Marton, Dall’Alba and Tse, 1993), envolveu investigações com professores da China. Os resultados deste estudo revelaram semelhanças e diferenças como previamente identificados em não ocidentais, nas interpretações do fenómeno da aprendizagem. Uma das principais diferenças em causa é a relação que as pessoas percebem entre a aprendizagem, memorização e compreensão.

Em estudos realizados em contextos educativos ocidentais, em geral comparando a aprendizagem com a memorização, estes processos foram claramente distinguidos do processo de compreensão. Memorização e compreensão são vistos como entidades separadas que ocorrem em diferentes pontos no tempo.

São diversas as maneiras de pensar sobre a relação entre a memorização e compreensão identificados no estudo Chinês com professores. Para alguns participantes, a compreensão remeteu para os elementos do conhecimento que são lembrados ou memorizados (Marton, Dallí Alba & Tse, 1993, p. 4), ou seja, a compreensão foi interpretada

como a soma das três primeiras das seis concepções descritas por Marton et al (1993), o aumento de conhecimentos, memorização e aplicação. Outros participantes consideraram a relação entre a memorização e a compreensão, aquela em que existe uma confluência de memorização e compreensão, em vez de uma separação dos processos. Cada processo foi visto como contribuindo para o outro. Aqui emergem distinções relativas às diferenças do tempo de memorização e não entre a memorização e compreensão. A memorização mecânica foi ainda distinguida da memorização como compreensão e além disso, dentro do conceito de memorização com compreensão, surgem duas visões diferentes sobre a relação: (a) é mais fácil memorizar ou lembrar o que já é compreendido, e (b) a compreensão pode ser desenvolvida através de memorização.

A compreensão foi também interpretada de várias maneiras diferentes, representando para alguns, a revelação sobre o significado de algo, como indicado na expressão “Cheguei lá!”. Marton, Dall’Alba e Tse (1993) referem-se a este momento, como a forma de SO, ou seja, um sujeito (S) compreende um objecto (O). Outros participantes descrevem compreensão como sendo gradual, um processo e não uma mudança distinta ou abrupta num determinado momento do tempo.

Ainda neste contexto, dois outros estudos com alunos do Nepal do nível secundário e terciário, no que diz respeito ao conceito de memorização, não mostraram nenhuma evidência de pensar sobre a aprendizagem como envolvendo a memorização do conteúdo da matéria (Watkins, Regmi, & Astilla, 1991).

Estes estudos com sujeitos de ambientes não ocidentais de aprendizagem, chamam a atenção para as diferentes interpretações do que significa memorizar. Em contextos educativos não ocidentais, memorização é frequentemente equiparada a aprendizagem mecânica ou a repetição de factos e pedaços discretos de informação, sistematicamente apontada como sendo um indicador de superficialidade na aprendizagem. O que sobressai ainda dos resultados destes três estudos é a relação entre os dois processos de memorização e compreensão, não colocando um processo em contraposição ao outro mas sim propondo que a eficácia de um processo pode ser melhorada ou aumentada pelo outro.

Parece existir efectivamente uma visão generalizada de que as concepções de aprendizagem são explicadas em termos da qualidade dos resultados de aprendizagem (Van Rossum & Schenk, 1984), embora esta visão fosse muitas vezes contestada.

As concepções de aprendizagem tentam compreender como as pessoas vêem o mundo à sua volta. A atenção é dirigida não tanto à realidade como ela é, mas mais às interpretações das pessoas segundo as suas diversas perspectivas. Normalmente a investigação fenomenográfica requer perguntas abertas sobre o particular fenómeno a ser estudado. As respostas são classificadas em categorias conceptuais, com base em semelhanças e diferenças. A Fenomenografia não está preocupada em avaliar as concepções mas em detectar as que apresentam diferentes concepções da realidade.

Relativamente à nossa amostra, sénior, e em busca de compreender o que os próprios idosos pensam sobre o aprender ou ainda, o que querem e precisam aprender em Kelly (1993), foram encontrados três tipos de necessidades educacionais desta faixa etária, sendo que o primeiro é o lazer; segundo é profissional e, finalmente, é a educação do eu, ou a transcendência, para se tornar melhor do que se é. A ênfase nas necessidades de transcendência sugere um significado mais profundo que os adultos mais velhos encontram na aprendizagem.

Tal como na nossa amostra, as concepções de aprendizagem revelando que os seniores querem continuar a aprender e para isso sentem ainda vontade e motivação, aparecem também em Fok (2010), tanto no discurso dos sujeitos como na constatação de atitudes proactivas e estratégicas na resolução de problemas da aprendizagem.

No entanto, é necessário “situar as intervenções educativas em contextos pessoais ou socioculturais concretos ou, ainda, adaptar os conteúdos e as modalidades dessas intervenções aos objectivos, interesses ou tomadas de decisão típicos desses tipos particulares de aprendizes masculinos e femininos” (Williams & Willie, 1990, cit. Danis & Solar, 1998, p. 13). Ou seja, não podemos pensar na Educação com seniores, como um processo simplista em que há apenas, num local e num determinado período de tempo, uma transmissão de conhecimentos de educador para educando. É necessário ter em conta

as características de cada indivíduo e as suas experiências pessoais para que se possa ajustar a intervenção de forma adequada, não como “uma acção de A para B (educador para educando), através de um processo meramente instrumental, mas de A com B e C (educador, educando e contexto de vida), num processo dialógico, no sentido de inventar/descobrir alternativas dignas da condição humana” (Barbosa, 2004, p. 197).

## **2.2. Realidade da instrução em Portugal nos séc. XX e XXI**

Na vida em sociedade há evidências claras de processos de ensino-aprendizagem formais e informais, pois estamos em permanente relação com o mundo e com o outro, implicando esta interacção por um lado, um ajuste ao poder normativo, e por outro, uma reorganização permanente de relações circunstanciais de carácter informal mas que ditam, igualmente, mudanças na nossa perspectiva do Mundo. Para Freire (1987, p. 79) “ninguém educa ninguém. Os homens educam-se em comunhão”.

A aprendizagem e a construção do conhecimento, parecem ser concebidos como aspectos integrantes da prática. O conhecimento vivo /dinâmico resulta da distribuição social dos recursos culturais /simbólicos para o pensamento e a aprendizagem, bem como do uso, histórica e culturalmente situado, de instrumentos mediadores, entre os quais, a linguagem ocupa lugar de destaque (Wertsch, 1991; Cole & Engeström, 1997; Grossen, 1999; Rommetweit, 2003).

Delinear um objectivo que procura investigar, analisar, descrever e compreender a aprendizagem formal e também fora do contexto escolar implica abarcar necessariamente um número de questões subjectivas, intuíveis segundo Pinto (2005), incluir os adultos não-escolarizados como portadores de saberes, adquiridos ao longo do seu percurso de vida, que lhes garantiram a inserção no contexto familiar, profissional e social, ou seja, parece que todos aprendemos e adquirimos saberes de vários tipos ao longo da nossa vida, no nosso processo de socialização, de forma mais ou menos informal abrindo espaço à

questão de como se processa essa mesma aprendizagem, como, quando e onde, tem lugar.

Sendo de concepções de aprendizagem que trata este estudo, queremos no entanto observá-las numa fase específica da vida, ou seja, na velhice.

O saber vai para além da sua significação denotativa, manifestando-se no saber-fazer, saber-ser, saber-viver e saber-escutar e tal como Rogers & Freiberg (1994) referem, a experiência é a fonte de maior validade para o conhecimento, e mesmo que conduza ao erro, a experiência está sempre aberta à correcção. Ou seja, o conhecimento útil e adequado à adaptação do indivíduo e a diversidade de contextos com que se defronta, deverá ser um conhecimento construído pelo próprio, do qual ele é o autor e embora possamos agrupar pessoas em categorias de características comuns, é importante estar atento às diferentes interpretações de cada sujeito sobre a sua própria realidade.

Neste contexto, e porque o nosso estudo se centra nas concepções de aprendizagem de seniores, tendo em conta a época a que pertencem, é possível que os pais dos sujeitos da nossa amostra fossem oriundos de contextos informais de aprendizagem, e ainda, na sua maioria, pessoas analfabetas. Apesar destas condicionantes, foram igualmente agentes educativos e orientadores de desenvolvimento, independentemente da sua iliteracia académica. Este factor faz emergir algumas particularidades, como por exemplo, o grau de importância da aprendizagem formal, para os participantes, no seu processo de desenvolvimento. Há autores que defendem que a aprendizagem também está associada a factores como habilitações dos pais e tipo de estimulação desenvolvida pela família face à aprendizagem, com a perspectiva dos sujeitos sobre o que significa aprender e com as opções escolares ou profissionais (Biggs, 1987,1993). As famílias com níveis de instrução superiores fornecem geralmente ambientes culturais qualitativamente mais ricos e constroem expectativas escolares mais elevadas face ao sucesso escolar dos seus filhos (Biggs, 1987,1993). As Abordagens profunda e de alto rendimento foram associadas com uma instrução parental de nível secundário e superior e a abordagem superficial com a instrução básica dos pais (Biggs, 1987).

Poderíamos considerar algo fragilizante para o nosso estudo a não exploração desta perspectiva, mas consideramos, mesmo assim, ser importante apurar as concepções de aprendizagem de sujeitos oriundos de uma educação cujas bases eram os valores e princípios empíricos, mais do que as abordagens académicas do saber, podendo considerar que, em certos casos, “... a demasiada confiança que se depositou na escola provocou uma “cegueira generalizada”.” (Lahire, 1999, p.84 *cit in* Pinto, 2005).

Assim, se o presente estudo visa investigar as concepções de aprendizagem de seniores portugueses, é incontornável indagar a realidade da instrução em Portugal por volta dos anos 30/40, período que se refere à fase “normal” da instrução formal dos sujeitos analisados.

Os estudos existentes sobre a instrução em Portugal mostram-nos que só em meados da década de 50 do século XX, as crianças com idades compreendidas nos parâmetros da lei se encontravam efectivamente matriculadas na escola (Carvalho, 1986; Nóvoa, 1992; Candeias, 1994, 1996; Ramos, 1988, 1993; Reis, 1988, 1993 *cit in* Candeias & Simões, 1999) sendo que a morosidade do ritmo de escolarização colocou Portugal entre os países menos escolarizados e alfabetizados do mundo ocidental da altura (Cipolla, 1969; Graff, 1991 *cit in* Candeias & Simões, 1999).

O período de passagem do Século XIX para o Século XX, até pelo menos à década de 60 deste último, foi um período típico de transição caracterizado por ritmos e formas de alfabetização e escolarização definidos em função de uma mistura entre interesses específicos relativos à mobilidade social e adaptação ao mercado de trabalho por parte dos povos, e uma contínua, ainda que irregular, pressão por parte das elites para a imposição de um modo de escolarização estandardizado característico do universo escolar ocidental, que estava na altura, em vias de se mundializar (Candeias & Simões, 1999).

Censos Populacionais que vão de 1890 a 1950, mostram-nos que as idades de escolarização e alfabetização de uma boa parte da população portuguesa, são tardias em relação à norma que fixava a escolaridade obrigatória entre os 7 e os 11 ou entre os 7 e os 13 anos conforme as épocas, e que o número de alfabetizados crescia quer em

percentagem quer em números absolutos muito para além de tais idades. Estes dados podem querer dizer que para a população portuguesa, a adaptação ao mercado de trabalho e as estratégias pessoais de mobilidade social tinham prioridade sobre as leis estatais de escolaridade obrigatória. Também nos permite compreender que a aquisição de tais competências era feita, para uma parte substancial da população, de forma não institucional, ou seja, recorrendo a mestres ou escolas privadas e outros agentes de alfabetização que se colocavam fora da trajectória dos poderes instituídos ou em escolas estatais mas de formas irregulares e descontínuas (Candeias & Simões, 1999).

O período de tempo que vai de 1900 a 1960, com maior importância para o nosso estudo, é atravessado por três regimes políticos: a Monarquia Constitucional, que termina os seus dias no ano de 1910; a 1.<sup>a</sup> República instaurada em 1910 e derrubada pelo Golpe de Estado Militar do 28 de Maio e o Estado Novo, institucionalizado em 11 de Abril de 1933 pela entrada em vigor da Constituição Política da República Portuguesa, e que nas suas várias fases irá durar até 1974. Constata-se que em geral, o período correspondente ao Estado Novo foi mais produtivo na agilização da alfabetização em Portugal do que o período anterior: de 1900 a 1930, a percentagem de portugueses com idades iguais ou superiores a 7 anos que declaram saber ler, passa de 26% para 38%, um ganho de alfabetizados de 12%; no período que vai de 1930 a 1960, os portugueses das mesmas faixas etárias declarados como alfabetos, passam dos 38% antes mencionados, para 70%, o que corresponde a um aumento de 32% de alfabetizados, mais do dobro do período anterior.

Quadro nº 2. Percentagens de alfabetização da população entre 1900 e 1960

Ano	1900	1911	1920	1930	1940	1950	1960
Alfabetos com idades iguais ou superiores a 7 anos	26%	31%	34%	38%	48%	60%	70%
7-14 anos	20%	26%	31%	33%	56%	77%	97%
15-19 anos	29%	35%	40%	45%	56%	68%	91%
20-24 anos	30%	35%	41%	44%	56%	68%	80%
30-34 anos	30%	34%	37%	45%	48%	*	70%
40-44 anos	27%	30%	34%	39%	46%	*	61%
50-54 anos	22%	26%	30%	34%	39%	*	48%

Nota: Candeias, A., & Simões, E. (1999, p.170).

Embora a introdução da escolaridade obrigatória tenha tido lugar em Portugal no ano de 1844, uma parte desta geração de bisavôs nascida entre 1888 e 1914, entra no mundo das letras de forma autónoma, recorrendo, ou não, à escola local, mas ainda em diversas circunstâncias tais como a tropa, os familiares e outros contextos onde o conhecimento das letras chegara, servindo-se deste saber de forma ajustada e regulada em relação às próprias necessidades.

Assim, os meios através dos quais uma grande parte dos portugueses acede às letras até perto de meados deste século, passa por caminhos não inteiramente consonantes com o modelo escolar dominante na Europa e no Ocidente a partir dos finais do século XIX, ou seja, a “escola de massas” do Estado, laica, gratuita e obrigatória.

Estas são as raízes dos seniores da nossa amostra, a geração em estudo, nascida entre a terceira e a quarta década do Séc. XX, por volta de 1926 e 1936.

Nos anos que vão de 1934 a 1947, período áureo do salazarismo, teriam eles idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, idades em que normalmente frequentariam a “escola primária”. Este período refere-se à construção nacionalista da educação, ou seja, a sedimentação, por parte do regime, de uma escola nacional ajustada ao modelo mais militante do Estado Novo (Nóvoa, 1992).

Estas transformações do foro político contagiam o contexto social e trazem mudanças na realidade de vida dos cidadãos e nas necessidades a ela inerentes.

Surgem transformações profissionais que se registam de uma para outra geração, sendo que a exploração da terra como meio único de subsistência se vai tornando cada vez mais difícil, e este facto vai empurrando os homens na busca de outras profissões e ofícios enquanto as mulheres continuam ligadas à exploração da parcela familiar *«posso dizer que como mulher é ser boa esposa, boa mãe, ter sido boa filha, boa dona de casa, porque este conjunto de coisas me orgulha como pessoa» (Suj.14); “gostava de ter tirado um curso superior de matemática...não o fiz porque os meus pais não podiam pagar-me o curso e mandar-me para Lisboa ou Coimbra e depois casei e com sete filhos era impensável ir para fora estudar» (suj.6);*

As claras desigualdades nos caminhos percorridos por homens e por mulheres, justificam por um lado as diferenças encontradas nas habilitações escolares entre sexos, ou seja uma clara subida nas certificações escolares dos homens em relação às mulheres que reforçam o estatuto subordinado da mulher na estrutura social. O homem torna-se detentor de um ofício, consegue ler e o seu círculo social encontra-se na vila ou na cidade, enquanto a mulher continua a trabalhar de sol a sol na lavoura, tratando dos filhos e da casa, movendo-se num círculo mais restrito no qual a leitura e a escrita desempenham papéis menores: *“interrompi a escola...para entrar nas aprendizagens do trabalho...” (Suj.13); “o que é mais importante para mim é bordar, foi o que aprendi depois de sair da escola» (Suj.15).*

A este respeito, chamamos a atenção que nos Censos de 1981, e portanto cinco anos após a criação da primeira Universidade da Terceira Idade entre nós, de acordo com os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estatística, 26,35% da população residente em Portugal não sabiam nem ler nem escrever e 47,62% dessa mesma população possuíam unicamente 4 anos de escolaridade. Somente 2,64% da população residente então no nosso país, detinha cursos superiores.

A política de cada país, as suas realidades sociais e culturais e ainda as suas infra-estruturas moldarão inevitavelmente a estrutura, a forma organizacional, os objectivos e as ofertas destas instituições (Stadelhofer, 1999).

Nos nossos dias, o número de Universidades Sénior já ronda as oito dezenas e estão a ser actualmente criadas mais, um pouco por todo o país. A primeira Universidade da Terceira Idade surge nos anos 70 do século XX e, desde então, o seu número tem aumentado significativamente constatando-se uma enorme adesão a novas aprendizagens, por parte dos seniores, registando-se este aumento especialmente durante os anos 90 (Jacob, 2003 p.6), década em que começa a dar-se maior atenção aos seniores e à educação ao longo da vida.<sup>7</sup>

### **2.3. Aprender depois da reforma**

O constatável rápido envelhecimento demográfico nos países mais desenvolvidos tem feito com que os idosos ocupem uma grande percentagem da população. Relativamente a Portugal, o índice de envelhecimento é de 102 idosos para cada 100 jovens (INE, 2002). Esta realidade levou a uma reformulação das políticas sociais fazendo emergir vários tipos de apoios tanto de “serviços de atenção primária (ajuda domiciliária, etc.) como de atenção especializada (apartamentos tutelados, centros de dia, residências, etc.) ” (Osorio, 2003, p. 279), como factores importantes para a qualidade de vida das pessoas mais velhas. Para além desta reinvenção e especialização dos cuidados primários, há outras necessidades e interesses por parte desta população que se tornaram prioritárias. O facto de “encontrarmos um número progressivamente crescente de idosos, com capacidades intelectuais e físicas intactas, com maior formação e interesse em permanecer

---

<sup>7</sup> Importa acrescentar que a existência de uma legislação para as Universidades da Terceira Idade se torna cada vez mais necessária uma vez que, como refere o presidente da Rede de Universidades da Terceira Idade (RUTIS), “este já é um universo bastante significativo em Portugal”. E Luís Jacob, Presidente da RUTIS, adianta ter sido já apresentada em Julho de 2005 uma proposta de legislação, esperando-se que esta venha a ser aceite (cf. a este propósito o artigo “Mais de 13 mil idosos frequentam universidades em Portugal” (pp. 1 e 2 de 2 pp.), da autoria de Paula Cosme Pinto, datado de 13 de Setembro de 2005, disponível na web em [http://www.portugaldiario.iol.pt/noticia.php?id=582317&div\\_id=291](http://www.portugaldiario.iol.pt/noticia.php?id=582317&div_id=291), acedido em 29/09/2005).

activos” (Cabral-Pinto, Fonseca, Gonçalves, Guedes & Martín, 2006, p. 140) permite-nos criar estratégias de intervenção para que se combata a imagem do idoso como uma pessoa inactiva e frágil, colocada à margem da sociedade.

A Educação é um dos elementos que pode contribuir, de facto, como uma acção de integração e desenvolvimento interpessoal, permitindo ao sénior assumir novos papéis e realizar novas aprendizagens.

Mas o conceito de educação ainda vive muito preso ao padrão/espço mais “clássico” e “determinante” das primeiras etapas da vida e à sua projecção numa instituição específica, chamada “escola” ” (Osorio, 2003, p. 279). Esta abordagem não se adapta à autonomia presente nos idosos e o facto de terem a capacidade adaptativa para promover o seu desenvolvimento (como referido no Modelo de SOC), permitindo apostar cada vez mais na sua Educação como uma forma de auto-realização, de aumento dos conhecimentos (ultrapassando os baixos níveis de ensino característicos desta população), de desenvolvimento de modos de vida sã e de integração na sociedade, num posicionamento de novas perspectivas.

O preconceito que ainda interpreta os idosos como a população que não contribui para o crescimento económico do país (desprezando a participação destes na edificação da presente realidade das comunidades), cria estereótipos e crenças que rotulam os indivíduos como inúteis e inactivos e que faz com que os próprios interiorizem essas representações, originando sentimentos negativos.

Segundo a Organização Mundial da Saúde, a qualidade de vida parece depender da percepção individual dos sujeitos, do seu estatuto na vida, do contexto cultural e sistema de valores nos quais se insere e ainda, dos seus objectivos, expectativas, padrões e preocupações (Whoqol Group, 1994, *cit in* Fleck, 1998).

Há evidências de que a manutenção da actividade é um factor fundamental tanto para que a pessoa idosa mantenha uma percepção positiva sobre si, como também para que continue a construir objectivos pessoais. De facto, “a capacidade de permanecer activo é uma das condições fundamentais para viver com êxito o envelhecimento” (Ferreira, 2007,

p. 33). Neste sentido a Educação pode constituir-se como um dos domínios de interesse para o indivíduo guiando à conquista de objectivos, sentimento de utilidade, formação de expectativas e metas, criação de novas redes sociais e também para a aquisição de novos conhecimentos, assim como o desenvolvimento de novas competências.

Para além da necessidade de compreender melhor o funcionamento e limites do cérebro de adultos mais velhos, existe ainda uma lacuna relativamente às pesquisas e discussões dos temas mais importantes da motivação de adultos mais velhos e os objectivos de aprendizagem ou planeamento curricular, política e programas para idosos (Moskoow-Manheimer & Mackenzie, 1995 *cit in* Fok, 2010).

Boulton-Lewis e Lovie-Kitchin (2006, *cit in* Fok, 2010), também constataram a escassa presença de estudos que descrevam o que os próprios idosos querem e precisam aprender. Os estudos que exploram a educação de adultos mais velhos, motivos e participação, têm sido predominantemente de natureza quantitativa (Manheimer & Moskowitz-McKenzie, 1995; Lamb & Brady, 2005 *cit in* Fok, 2010). Exemplos destes estudos são os de Scala (1996), os de Horiand & Cusack (2006), e Older People's Life long Learning Network (2007). O resultado das pesquisas tem-se concentrado mais sobre os benefícios e barreiras da aprendizagem. McClusky (1974) diz haver uma ligação entre as necessidades educacionais dos adultos mais velhos e as suas necessidades relacionadas com a idade e neste sentido, destaca cinco tipos de necessidades educacionais dos adultos mais velhos: *ultrapassar as necessidades* resultantes da necessidade de lidar com as mudanças trazidas pelo envelhecimento, principalmente a partir da deterioração que ocorre naturalmente no processo de envelhecimento; *necessidades expressivas* que incluem a necessidade de actividades para seu próprio bem; *necessidades contributivas* ou *de influência* referem-se ao desejo altruísta de servir e participar de alguma mudança significativa; *necessidades de transcendência*, ou seja, compreensão de um significado mais profundo da vida. O autor refere ainda as necessidades dos idosos de se adaptarem à velhice buscando a integridade como objectivo final, estando esta relacionada com a tarefa desenvolvimental de adultos mais velhos da teoria psicossocial de Erikson (1963, 1997).

A literatura sugere que factores como idade, sexo, formação educacional, tipos de aprendizagens e tempo de aprendizagem, condicionam as diferenças de significado e motivação dos idosos na aprendizagem (Scala, 1996; Williamson, 2000).

Um recente estudo efectuado por Fok (2010) teve por objectivo explorar, através de uma abordagem qualitativa, as questões fundamentais sobre o significado das experiências de aprendizagem para idosos de Hong Kong.

O estudo foi realizado com um total de 12 participantes (6 homens e 6 mulheres) a frequentarem cursos que não conduziam a obtenção de qualificações académicas. Os participantes tinham idades que variavam de 60 a 79 anos de idade (média = 71,5 anos). Na maioria dos casos vinham de famílias pobres, haviam trabalhado por longos períodos de tempo, e tinham poucos anos de escolaridade.

A estrutura do guião de entrevista, aplicada ao grupo, foi adaptada do modelo Seidman (1998). Este modelo centra-se nas histórias de vida dos participantes analisando em seguida os detalhes concretos das experiências destes, presentes na aprendizagem. O guião terminava pedindo aos participantes para reflectir sobre o significado das suas experiências. Os sujeitos foram entrevistados numa ou duas sessões com duração de 60 a 90 minutos. Solicitou-se a alguns dos participantes que participassem numa segunda entrevista e que mostrassem alguns elementos comprovativos da sua aprendizagem como fotos, trabalhos, ou o que quisessem.

Cada entrevista foi gravada com a permissão dos participantes e transcritas na íntegra. Então, a análise temática foi utilizada para investigar e interpretar os significados subjectivos da língua, utilizados pelos participantes. Através da análise temática, uma lista de códigos e temas emergiram durante o processo de codificação.

Com base na informação recolhida nas entrevistas, constatou-se que a aprendizagem tem uma vasta variedade de significados para os idosos. Para alguns, a aprendizagem foi relativa a questões práticas, para outros, a aprendizagem teve mais importância social. Muitos destes temas reflectem as atitudes dos respondentes em relação à vida e ao processo de envelhecimento. No final, quatro temas emergiram dos dados: (a)

participantes como aprendizes, (b) a reestruturação do tempo, (c) maior auto-estima, e (d) a integração na sociedade.

Embora com diferente escolaridade, variando de um a sete anos, e frequentando diferentes classes ou cursos, emergem valores culturais tradicionais chineses, como "Learn til old, work til old", aprender até ser velho, trabalhar até ser velho, ou seja, enquanto se vive, é preciso continuar a aprender.

Apesar desta atitude efectivamente e maioritariamente positiva, há no envelhecimento, uma condicionante que influencia a consolidação da aprendizagem, sendo a maior dificuldade mencionada por quase todos os idosos, a de que as suas memórias se vão deteriorando. A maioria queixou-se que facilmente esqueceram o que tinham aprendido. Uma senhora de 72 anos demonstrou uma profunda preocupação com a sua memória *"Eu gosto muito de aprender. Eu realmente gosto. Mas a minha memória falha-me. Não me lembro do que aprendi. No momento em que é ensinado, eu instantaneamente esqueço. Quando o professor ensina algo na sala de aula, que eu nunca soube antes, esquece-se imediatamente. Eu tenho que pedir repetidamente ao meu professor que volte a dizer"* (Fok, 2010 p. 303).

Além de problemas de memória, algumas das participantes expressaram outras dificuldades relativas à sua saúde, como por exemplo a visão. As barreiras da falta de memória ou a deterioração da saúde, no entanto, não representaram um impedimento de adesão à aprendizagem (Fok, 2010). É também referido por alguns autores (Volet, Lawrence e Dodds, 1986; Rosario 1999 *cit in* Gracio 2002), um estudo onde raparigas do 12º ano muito competentes cognitivamente tiveram desempenhos menos eficazes no planeamento de pequenas tarefas com tempo limitado e constrangimentos de distância, usando um mais elevado grau de actividade metacognitiva, do que um grupo de senhoras de meia idade com uma competência cognitiva média.

Como a nossa amostra é composta por seniores a frequentar a Universidade Senior, parece importante referir também, que existem actualmente milhares de UTIs<sup>8</sup> no mundo inteiro, com base no exemplo francês ou no exemplo inglês, e apesar da primeira UTI ter surgido em Portugal apenas três anos após a criação da primeira em França, em 1973, nos últimos cinco anos nasceram dezenas de novas UTIs. Um clima político especial em França desde 1968 incentivou as universidades tradicionais (UT) a desenvolverem programas educacionais vocacionados para a comunidade. Assim, em 1973 nascia no Departamento da Unidade de Ensino e de Pesquisas da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Toulouse, o primeiro curso destinado unicamente aos reformados daquela localidade. Este curso não conferia títulos académicos, nem exigia qualificações especiais ou a prestação de provas (exames), sendo o seu objectivo central, o estudo dos problemas médicos, sociais e psicológicos dos seniores (Jacob, 2005).

Vários estudos nacionais e internacionais demonstraram que as UTIs, para além de um projecto educativo e formativo, são igualmente um projecto social e de saúde, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida dos seniores, prevenindo o isolamento e a exclusão social (Jacob, 2005), criando “fundamentalmente instituições de saúde pública visando elevar os níveis de saúde física, mental e social das pessoas da terceira idade bem como colocar à sua disposição programas de actividades particularmente adaptados” (Lemieux, 1999, p. 28).

Uma outra mudança “é a forma da vivência da reforma/velhice, o aumento da participação dos reformados/idosos na vida cultural e a necessidade de se sentirem inseridos social e culturalmente; continuarem activos e actualizados em diferentes áreas do conhecimento, o que, por sua vez, vai explicar o sucesso das UTIs e a sua elevada procura social” a par “do rápido desenvolvimento da tecnologia e do conhecimento e o facto de a educação começar a ser, cada vez mais, perspectivada como um processo ao longo da vida, valorizando e envolvendo outros contextos e agentes educativos, ultrapassando a visão limitada e exclusivista de educação como educação escolar e como preparação para

---

<sup>8</sup> Universidade da Terceira Idade

o mundo do trabalho” (Brasseur, 1981, p.11 *cit in* Veloso, 2002). É importante referir que as UTIs de todo o mundo são frequentadas na grande maioria por mulheres (75% em Portugal, 70% na França, 80% na Finlândia, 75% nos EUA ou 80% no Brasil). Os homens que frequentam as UTIs são na maioria das vezes, levados pelas esposas, numa média de 50% dos casos.

Neste contexto é importante referir que na cidade de Évora foi criada oficialmente uma Universidade Sénior, a 24 de Agosto de 2005, constituindo-se como associação de âmbito social e educativo, não governamental e sem fins lucrativos, para responder a necessidades educativas e de desenvolvimento dos seniores da comunidade. Destinada a alunos com idade superior a 50 anos, a USE oferece formação nas áreas da Língua Portuguesa, Geografia, História, Informática e Novas Tecnologias, Cidadania, Desporto, entre muitas outras. O ensino é informal, pelo que os cursos ministrados não são reconhecidos. Consequentemente foi inaugurada a 16 de Dezembro de 2009 a Escola Popular/Universidade Sénior Túlio Espanca, também baseada no conceito de que a *Educação* é um direito humano elementar e que a *Aprendizagem ao Longo da Vida* deve ser estimulada, com vista a otimizar os recursos patrocinadores de um melhor desenvolvimento humano, cultural, social, técnico e económico.



### **CAPITULO III. ESTUDO EMPÍRICO**

Para a realização deste estudo, após termos definido os objectivos e seleccionado os conceitos analíticos que nortearam a pesquisa bibliográfica, baseada no (s) modelo (s) teórico (s) escolhido (s) inicialmente, partimos para a análise de conteúdo da informação recolhida nos questionários aplicados à nossa amostra.

A fim de definir o quadro teórico de referência prévio é necessário recolher informação acerca duma situação concreta, visando a sua especificidade e, conseqüentemente, a infinidade de determinações que ela reúne (Vala, 1989). Neste caso, trata-se das concepções de aprendizagem de seniores alfabetizados.

Mesmo quando se define antecipadamente um quadro de referência teórico, este não tem obrigatoriamente que acompanhar todo o trabalho de investigação, podendo, quando necessário, ser ajustado, especificado ou até mesmo reformulado, a fim de “torná-lo um guia de observação do real, mais preciso e eficaz” (Pinto, 1989,p.57), pois se a necessidade de alteração do quadro surgir e não for efectuada, pode constituir um obstáculo ao progresso científico.

“A teoria constitui um conjunto de conceitos construtores do objecto a investigar e funciona como contributo privilegiado da prática científica, sendo igualmente um ponto de partida indispensável” (Pinto, 1989,p.57). Segundo o autor “ à teoria é conferido o papel de comando do conjunto do trabalho científico que se traduz em articular-lhe os diversos momentos: ela define o objecto de análise, confere à investigação, por referência a esse objecto de análise, orientação e significado, constrói-lhe as potencialidades explicativas e define-lhe os limites” (1989,p.62).

Não devemos menosprezar o facto de que, a transdução que cada investigação faz, é também uma resignificação do material analisado. Mesmo que um largo grupo de investigadores adopte essa mesma linha de categorização e dela faça um dado estatístico, essa característica transdutiva não deixa de estar presente, podendo, algumas vezes, constituir uma variável algo frágil para o objectivo científico.

### **3.1. Objectivos do estudo**

Os objectivos estabelecidos para qualquer pesquisa podem ser aplicados de forma prática ou teórica. A definição dos mesmos só faz sentido após a identificação do objecto de estudo, que condicionam todas as decisões a tomar posteriormente (Amado, 2000).

Este estudo pretende Identificar concepções de aprendizagem em seniores relacionadas com diferentes experiências de aprendizagem ao longo do ciclo de vida, explorando os seguintes aspectos: O que é aprender; qual a sua função; como se processa; quando ocorre; conteúdos da aprendizagem; aspectos retrospectivos e prospectivos.

Pretendemos ainda identificar concepções de aprendizagem em seniores e compará-las com as encontradas em estudos anteriores.

Tal como referido anteriormente, as concepções de aprendizagem pertencem a dois grandes grupos ou tipos de concepção com significados distintos (Marton et al., 1993): concepções reprodutivas ou superficiais em que a ênfase é colocada no armazenamento e reprodução da informação e o saber visto como algo de exterior ao sujeito; concepções de tipo transformativo ou construtivo, coloca a ênfase na atribuição de significado e transformação da informação (i.e., compreensão; ver algo de forma diferente; mudar enquanto pessoa), e associa-se a resultados que indicam complexidade de processamento cognitivo e níveis de compreensão mais elevados (Grácio, Chaleta & Rosário, 2007, p.199).

### **3.2. Metodologia**

#### *3.2.1. Amostra*

A Amostra é constituída por dezasseis participantes seniores (com idades compreendidas entre os 65 anos e 86 anos de idade), todos a frequentar a Universidade Sénior de Évora.

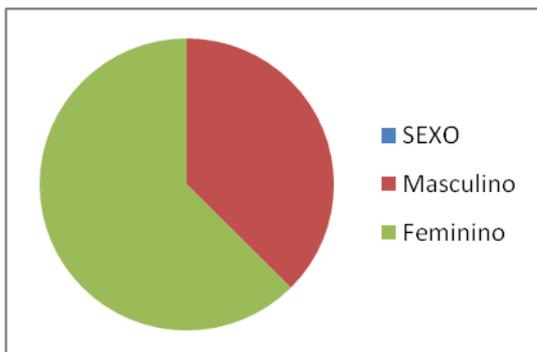


Figura1. Género dos participantes

São participantes 6 indivíduos do sexo masculino (38%) e 10 do sexo feminino (63%).

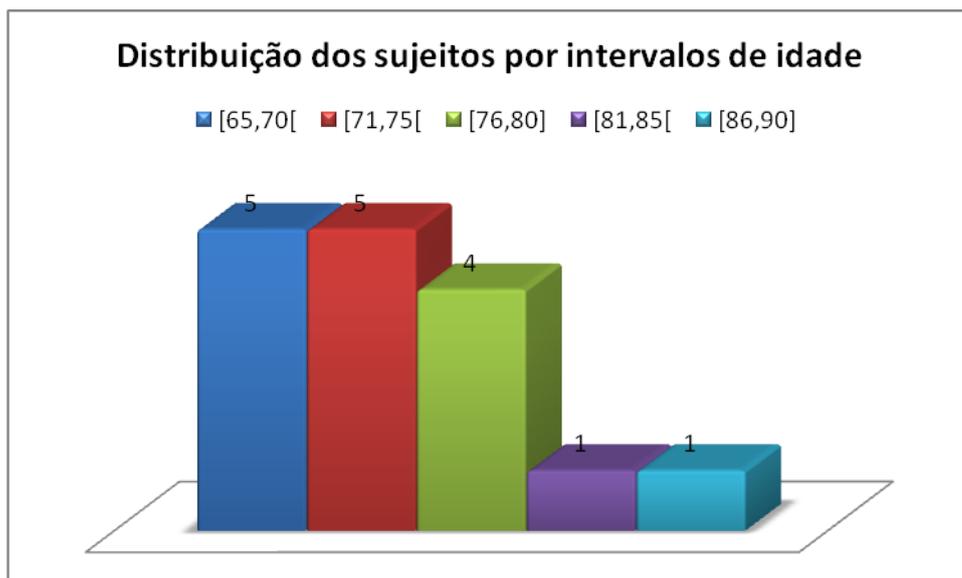


Figura2. Intervalos de idade dos participantes

Os intervalos de idade com maior frequência situam-se entre os 65-70 anos e 71-75 anos, correspondente a 5 sujeitos cada intervalo.

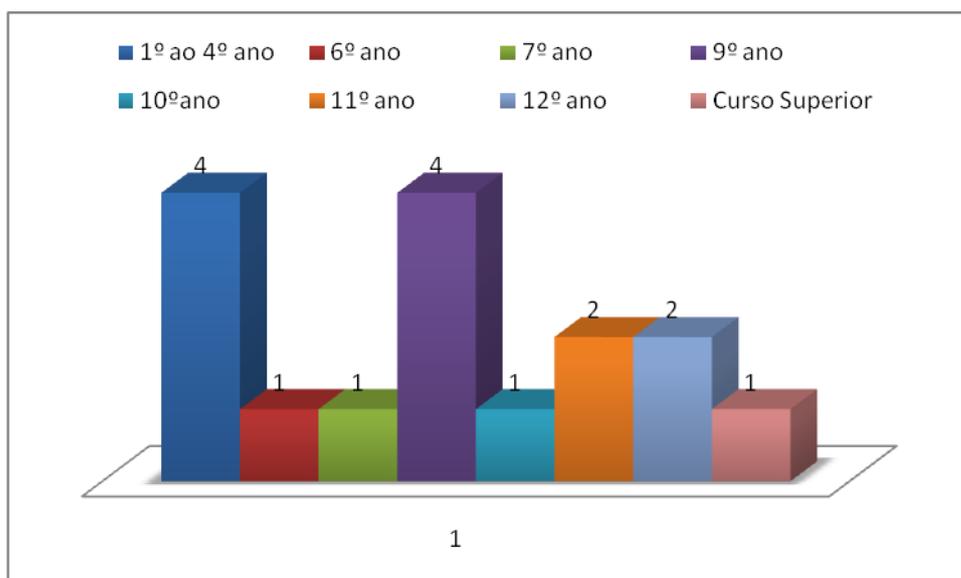


Figura3. Habilitações literárias dos participantes

Relativamente ao nível de escolaridade, observa-se que as maiores incidências se situam nos intervalos entre o 1º e 4º ano do primeiro ciclo e o 9º ano do terceiro ciclo.

Homens	Escolaridade	N	Idade
	9º ano	2	75,77
	11º ano	2	69,73
	12º ano	2	65,75
Mulheres	Escolaridade	N	Idade
	1º ao 4º ano	4	70,75,82,86
	6º ano	1	78
	7º ano	1	77
	9º ano	2	66,76
	10º ano	1	67
	Curso superior	1	71

Figura4. Habilitações literárias dos participantes por género e idade

### 3.2.2 Instrumentos e procedimento de recolha de dados

No nosso estudo foram aplicados questionários de perguntas abertas. Estes distinguem-se das entrevistas por serem auto-administrados, dispensando a presença do entrevistador e podem ser entregues em mão, ou enviados por correio.

Os questionários, podem ter diferentes formatos como por exemplo, formulários impressos, escalas de Likert e diferencial semântico. Segundo Coutinho (2005) os indicadores que o questionário é capaz de medir são: Background pessoal (idade, sexo, nível de instrução); Classe social; Tipo de organização; Preferências; Atitudes, Percepções, Opiniões e Grau de Empenho.

A construção do questionário tem bastante influência nos resultados a obter, pelo que são importantes alguns cuidados na sua construção quanto à forma das perguntas, podendo ser abertas, fechadas ou semi-abertas. “As respostas abertas devem ser utilizadas na fase inicial da investigação, de modo a que possa identificar categorias utilizáveis como opções de resposta nas perguntas fechadas” (Lazarsfeld, 1944 *cit in* Foddy, 1996 p.142), opinião partilhada pela maioria dos investigadores.

Relativamente ao conteúdo das perguntas estas podem ser classificadas enquanto perguntas sobre factos (referem-se a dados concretos e fáceis de precisar), perguntas sobre crenças (referem-se às experiências subjectivas das pessoas, ou seja, aquilo que elas acreditam que sejam factos), perguntas sobre sentimentos (referentes às reacções emocionais das pessoas diante de determinados factos, fenómenos, instituições ou outras pessoas), perguntas sobre padrões de acção (referem-se genericamente aos padrões éticos relativos ao que deve ser feito, podendo envolver também padrões práticos de comportamento), perguntas dirigidas a comportamentos presentes ou passados e, por último, perguntas relativas a razões conscientes de crenças, sentimentos, orientações ou comportamentos, para descobrir o porquê consciente de determinado comportamento ou facto.

A escolha das perguntas deve obedecer às seguintes regras: Incluir apenas perguntas relacionadas com o problema pesquisado; Não incluir perguntas cujas respostas podem ser obtidas por meios mais precisos; Considerar as implicações das perguntas sobre os procedimentos de categorização e análise; Incluir perguntas que podem ser respondidas sem grandes dificuldades; Evitar perguntas que penetrem na intimidade das pessoas.

Quanto aos cuidados a ter na formulação das perguntas são: Formular as questões de maneira clara, concreta e precisa; Considerar o sistema de referência e de informação do interrogado; A pergunta deve possibilitar uma única interpretação; A pergunta não deve sugerir respostas; As perguntas devem tratar de uma única ideia. Outro dos cuidados a ter, prende-se com a definição do número adequado de perguntas, tendo em conta a necessidade de considerar o interesse dos respondentes pelo tema pesquisado.

Por último, quanto à estrutura do questionário, deve ter a seguinte forma: instruções de preenchimento; introdução ao questionário e perguntas.

São apontadas como vantagens dos questionários o facto de este possibilitar atingir grande número de pessoas de diversas localizações geográficas com baixo custo; Garantir o anonimato das respostas; Permitir que as pessoas respondam no momento que lhes pareça mais apropriado; Não expôr os investigados à influência do investigador.

No entanto, o questionário enquanto instrumento de recolha de dados, apresenta também as seguintes desvantagens: Excluir pessoas analfabetas; Impedir o auxílio ao investigado quando este não entende determinada pergunta; Impedir o conhecimento das circunstâncias em que o questionário foi respondido; Não oferecer garantias de que a maioria das pessoas o devolva completamente preenchido; Envolver geralmente um número pequeno de perguntas; Proporcionar resultados bastante críticos em relação à objectividade (Coutinho, 2005).

Para o nosso estudo, a partir da revisão da literatura e de dados recolhidos, numa fase prévia, através da realização de três entrevistas livres, foi construído um questionário de perguntas abertas. Este foi previamente analisado com três seniores para nos assegurarmos da clareza das questões. Finalmente, os questionários, foram entregues aos

participantes no contexto de uma sessão pré-agendada, numa das salas da Universidade Sénior de Évora, onde foram expostos os objectivos e lidas as perguntas, com vista a assegurarmo-nos da sua compreensibilidade (Bell, 2004). Seguidamente, os questionários foram respondidos pelos participantes e posteriormente objecto de análise qualitativa e quantitativa (análise de conteúdo e análise frequencial).

O sistema de classificação respeitou o critério de proximidade da resposta dos sujeitos sempre que possível.

Começámos por segmentar as transcrições de acordo com os temas abordados. Foi formada uma unidade sempre que existia evidência suficiente de que um particular significado completo havia sido expresso. Assim, dentro de cada tema/questão, definimos o que designámos por categorias, ou seja, identificámos o número de formas qualitativamente diferentes de caracterizar o fenómeno aprendizagem dos participantes seniores.

O critério de registo consistiu na anotação da presença de conceptualizações pertencentes a uma dada categoria nas respostas de cada sujeito e não no número de vezes que os sujeitos as referiram. A análise quantitativa realizada visou identificar as concepções mais referidas em cada Tema e, no total da amostra fazer a análise de frequências.

A análise das verbalizações reporta-se a seis Temas que enquadram as questões colocadas como podemos observar no quadro a seguir representado.

Quadronº 3. Relação entre a estrutura da investigação e as questões do questionário

<b>Temas</b>	<b>Questões</b>
I -Definição de aprendizagem	1.O que é para si aprender?
II- Função	2. Para que serve aprender?
III- Processo	3. Como aprendeu?
IV- Faceta temporal	4. Quando é que acha que se começa a aprender? 5. Quando é que acha que já não se aprende mais?
V- Conteúdo	6. Quais foram as aprendizagens mais importantes que fez ao longo da sua vida? Porquê? 6.1-Na sua vida social? 6.2-Na sua vida familiar? 6.3-Na sua vida profissional? 6.4-Na escola? 7.Qual a coisa mais importante que acha que sabe?
VI- Retrospectiva/ Prospectiva	8. O que gostava de ter aprendido? Porquê? 9. O que gostaria de aprender ainda? Porquê?

Nota: Adaptado de Grácio (2002, p.165).

Do questionário constou também uma ficha de caracterização dos participantes que teve como objectivo, conhecer as características dos inquiridos, tais como: Nome, Sexo, Idade, Escolaridade e Profissão.

### 3.2.2. Procedimento de tratamento de dados

Adoptámos a análise de conteúdo como forma de tratamento de dados por ser consonante com o objectivo de apurar as conceptualizações dos sujeitos sobre o fenómeno da aprendizagem e tendo em conta que esta é uma metodologia muito utilizada.

Os procedimentos de análise de conteúdo devem responder a: Descrição objectiva na qual a análise deve ser efectuada obedecendo a determinadas regras e instruções claras e precisas de forma a que diversos investigadores cheguem a acordo sobre os aspectos a analisar, às categorias a estabelecer e à definição operacional de cada uma dessas categorias;

Descrição sistemática onde todo o conteúdo deve ser organizado, subdividido e incorporado em categorias previamente escolhidas em função dos objectivos que o investigador quer alcançar;

Descrição quantitativa sendo na maior parte das vezes calculada a frequência dos elementos considerados relevantes.

Perante a dicotomia conteúdo manifesto – inferência, segundo Bardin (1997), a análise de conteúdo não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, sendo a sua finalidade, a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), com ajuda de indicadores (quantitativos ou não). Neste contexto (1997,p.38) diz ainda que “é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas”.

Parece assim ser possível “ fazer-se inferências sobre a origem da mensagem,o emissor e a situação em que se encontra e, nalguns casos, sobre o próprio destinatário da comunicação” sendo que esta “última inferência levanta no entanto problemas de rigor” (Carmo, 1998, p.252).

Então, o objectivo da análise de conteúdo consiste em realizar inferências, tendo por base uma lógica explicita acerca das mensagens cujas características foram catalogadas e organizadas sistematicamente tornando-se "uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto" (Krippendorff,1980, *cit in* Vala, 1989, p.103), “ou seja, o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou

várias dessas condições de produção. Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização - atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 1989,p.104).

Para o nosso estudo fez-se uma pré-análise chamada por Bardin (1997) fase de organização, ou seja o início de uma “leitura transversal” dos documentos a estudar, procedendo-se seguidamente à escolha dos documentos que foram sujeitos à análise, à formulação das hipóteses e dos objectivos da investigação e à elaboração de indicadores nos quais se apoiou a interpretação final. Nesta sequencia procedeu-se à exploração do material, ou seja, à administração sistemática das decisões tomadas anteriormente. Esta fase consiste essencialmente na codificação, desconto ou enumeração, a partir das regras previamente formuladas (Bardin, 1997). Finalmente partimos para a “transformação” dos resultados brutos em resultados significativos e válidos através de operações estatísticas. Em seguida foi feita uma síntese onde se seleccionaram os resultados, permitindo realizar inferências e obter interpretações direccionadas para os objectivos previstos. Estas interpretações podem guiar uma nova análise ou ser utilizadas com fins teóricos ou pragmáticos.

No presente estudo, transpondo o significado de validade para análise de conteúdo, o conceito refere-se ao que o investigador tem por objectivo medir, garantindo a este e aos leitores que se mede o pretendido sendo “a análise de conteúdo válida quando a descrição que se fornece sobre o conteúdo tem significado para o problema em causa e reproduz fielmente a realidade dos factos” (Carmo, 1998,p.259).

Na medida em que qualquer conteúdo é susceptível de interpretações diversas (Vala, 1989), é necessário certificarmo-nos e demonstrarmos que, as categorias definidas, transmitem o verdadeiro sentido dos dados. Estas devem ser definidas de modo operacional para que diferentes analistas ao realizarem a mesma análise cheguem aos mesmos resultados. Deste modo, é imprescindível garantir a fidelidade inter-codificadores de maneira a que diferentes codificadores alcancem resultados idênticos, devendo

igualmente existir fidelidade intra-codificador, isto é, que um mesmo codificador durante todo o trabalho adapte igualmente critérios de codificação (Carmo, 1998).

Diversos autores fazem referência a vários processos de avaliação da fidelidade. O mais frequente é aquele que inclui a cooperação de juízes externos, solicitando-se a uma ou duas pessoas que ao terem interiorizado um conhecimento aprofundado dos critérios de análise, efectuem a categorização de uma amostra aleatória do corpus documental, tal como foi feito no nosso estudo. Após este processo, são comparadas as codificações destes juízes com as realizadas pelo investigador.

É igualmente necessário ter em conta que “ (...) o problema da validade atravessa todas as etapas de uma análise de conteúdo, desde a constituição do corpus à escolha das unidades de análise e ao sistema de quantificação. Não há questões de validade específica da análise de conteúdo. Como em qualquer outro procedimento de investigação, também neste, o investigador deve assegurar aos seus leitores de que mediu o que pretendia medir.” (Vala, 1989, p.116). A constituição de um corpus documental resulta da junção de todo o material produzido com vista à pesquisa e assim os documentos podem ser escolhidos desde logo ou direccionados para os objectivos da investigação em curso sendo que a sua escolha deve atender às seguintes regras:

*Exaustividade* – o investigador deverá agrupar todo o material existente até à exaustão, de forma a possibilitar a investigação;

*Representatividade* – o investigador deve analisar uma parte dos documentos, que deverá tornar-se representativa do seu conjunto;

*Homogeneidade* – os documentos escolhidos pelo investigador devem obedecer a critérios de escolha rigorosos, mas sem apresentar demasiada singularidade relativamente a esses mesmos critérios;

*Pertinência* – os documentos escolhidos pelo investigador devem ir ao encontro da fonte de informação, de forma a corresponderem ao objecto de análise que sobre eles irá recair.

Seguidamente, o *corpus* será tratado e analisado. Sendo assim conclui-se que o

*corpus* incorpora a globalidade dos dados colhidos e dos documentos seleccionados. O *corpus* documentado no presente estudo reporta-se na totalidade aos questionários. A análise de conteúdo das respostas permitiu decompor o discurso em unidades de análise que posteriormente correspondem à sua categorização.

As categorias são “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado” (Grawitz, 1993 *cit in* Carmo, 1998,p.255). Do ponto de vista do valor substantivo de uma análise de conteúdo a escolha das categorias é talvez o momento mais delicado” (Vala, 1989,p.113) sendo “(...) a categorização, uma tarefa que realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido” (Vala, 1989,p.110). Este autor considera ainda que as categorias são os elementos essenciais do código do analista sendo que estas podem ser definidas à priori, à posteriori ou através da combinação destes dois processos. No primeiro caso, o investigador aspira averiguar as hipóteses formuladas, após a definição prévia das categorias. “A análise de conteúdo permitir-lhe-á detectar se as categorias estabelecidas estão ou não presentes nos documentos que constituem o *corpus*” (Carmo, 1998,p.255). No segundo caso, as categorias são construídas sem orientação de qualquer pressuposto teórico e apenas após a colheita de dados. A análise com definição de categorias é considerada como um “procedimento exploratório” o qual foi seguido no presente estudo.

Para Vala (1989) as categorias devem ser exaustivas e exclusivas, complementado por Carmo (1998) quando refere que as categorias devem ter não só estas duas características, mas também serem objectivas e pertinentes.

Ao realizarmos a categorização dos dados obtidos, seguimos os princípios orientadores de Bardin (1997):

*Exaustividade* – todo o conteúdo que se decidiu classificar deve ser integralmente incluído nas categorias consideradas, embora possa haver alguns aspectos do conteúdo que não sejam considerados, devido aos objectivos, devendo no entanto justificar-se sempre o porquê da não consideração desses aspectos;

*Exclusividade* – os mesmos elementos devem pertencer somente a uma e não a diversas categorias, isto é, uma mesma unidade de registo só pode ser integrada numa categoria;

*Objectividade* – cada categoria deve ter características explícitas e suficiente claras para que diferentes investigadores possam classificar os vários elementos na mesma categoria;

*Pertinência* – as categorias devem manter uma relação de proximidade com os objectivos e com o conteúdo que está a ser classificado.

As categorias devem advir de duas fontes: do próprio documento em análise ou de um conhecimento geral do domínio a que dizem respeito. Ao realizar a categorização antecipadamente, o investigador pode encontrar obstáculos se destacar aspectos que não são os mais relevantes do conteúdo para atingir o objectivo primordial. Quando a definição de categorias é realizada posteriormente então deve ter-se em atenção os objectivos da investigação após leituras sucessivas do texto (Carmo, 1998).

Assim, devemos ter em atenção que “as categorias não devem ser numerosas, nem demasiadamente pormenorizadas, nem, pelo contrário, serem em número insuficiente e demasiado englobantes” (Fialho, 2004, p.288).

### 3.2.3. *Grelha de Análise Temática e Categorial*

Apresentamos em seguida a grelha de análise temática e categorial por nós construída e resultante da discussão com os diferentes analistas para a verificação da sua concordância.

O sistema de classificação usado baseou-se no critério de proximidade das respostas dos sujeitos às quais se deu, sempre que possível, uma designação consonante com as verbalizações, considerando-se todas as diferentes conceptualizações expostas pelo sujeito.

#### **Tema I Concepção de Aprendizagem**

Todas as categorias identificadas neste tema se reportam à definição do que é aprender no contexto da questão “o que é para si aprender?”

##### *1. Aprender é aumentar conhecimento*

Esta categoria engloba ideias relativas ao aprender como sendo conhecer algo novo, assimilar, apreender, aumentar e adquirir conhecimento. As verbalizações indicam esta aquisição relativamente às coisas em geral, independente do tipo de conhecimentos.

##### *2. Aprender é aplicar*

Foram classificadas todas as verbalizações que se referem à utilidade do que foi aprendido tendo subjacente a aplicação das aquisições feitas. A aprendizagem surge como utilitária para o funcionamento do sujeito na sua conduta e desempenho quotidianos.

##### *3. Aprender é realização*

As verbalizações referem-se à aprendizagem enquanto valorização pessoal.

##### *4. Aprender é um processo de ensino*

As verbalizações referem-se à aprendizagem enquanto forma/processo de instrução formal ligada portanto a processos de ensino/aprendizagem escolares.

##### *5. Aprender como processo não limitado pelo tempo*

As verbalizações reportam-se ao processo de aprendizagem enquanto algo contínuo

e ilimitado no que se refere aos conteúdos passíveis de aprender.

#### *6. Aprender é um processo experiencial*

As conceptualizações são relativas à forma/processo de aprendizagem e as verbalizações referem a vida como o mais marcante gerador de aprendizagem.

### **Tema II Função**

Todas as categorias identificadas neste tema se reportam à definição da função do aprender no contexto da questão “Para que serve aprender?”

#### *1. Aprender serve para aumentar conhecimento*

Classificamos aqui as verbalizações que remetem para a função do aprender enquanto aumento do conhecimento, desenvolvimento, instrução e actualização.

#### *2. Aprender serve para desenvolvimento pessoal*

As verbalizações referem-se à função do aprender como algo que serve para o desenvolvimento da pessoa e dos seus processos cognitivos.

#### *3. Aprender serve para aplicar*

As verbalizações referem-se à função do aprender enquanto condição que norteia a conduta do sujeito na sua vida em geral, seja profissional, social, cultural ou espiritual.

#### *4. Aprender serve para compreender*

As verbalizações focam-se na função do aprender enquanto atribuição de significado e compreensão da sociedade, cultura e vida nos seus variados aspectos.

#### *5. Aprender serve para realizar-se*

O aprender é conceptualizado como acção que permite uma realização e valorização pessoal do sujeito.

### **Tema III Processo**

Todas as categorias identificadas neste tema se reportam à definição de como se aprende e são relativas à questão “Como aprendeu?”.

#### *1. Processo contínuo*

As verbalizações referem-se ao processo de aprendizagem como sendo contínuo e inerente ao ciclo de vida

### 2. *Processo experiencial*

Esta categoria engloba verbalizações referentes à vida em geral como centro principal de aprendizagem.

### 3. *Processo individual*

As verbalizações remetem para uma conceptualização baseada na acção e empenho do sujeito como factor impulsionador do processo de aprendizagem.

### 4. *Processo interactivo e social*

As verbalizações dos sujeitos referem-se ao processo de aprendizagem como produto da interacção nos vários contextos onde ela decorre, ou seja, sociais, familiares e profissionais.

### 5. *Processo procedimental e de leitura*

Esta categoria engloba verbalizações que fazem referência a actividades de leitura, como procedimento de aprendizagem e actividade através da qual se aprende.

### 6. *Processo de ensino*

As verbalizações, classificadas nesta categoria reportam-se explícita e exclusivamente ao ensino e contexto escolar formal.

## **Tema IV Faceta Temporal**

Este tema foi explorado a partir de duas diferentes questões relativas aos possíveis limites temporais da aprendizagem. A primeira relativa ao início do processo de aprendizagem: A) “Quando se começa a aprender?”. A segunda referente ao término desse processo B) “Quando já não se aprende mais?”

### **A) “Quando se começa a aprender?”**

Todas as verbalizações identificadas na primeira questão se reportam ao início da aprendizagem.

### *1. Coincidente com o ciclo de vida humana*

As verbalizações expressam a ideia de que aprender é algo infundável e que acontece desde o nascimento até à morte.

### *2. Gestação*

As verbalizações dizem respeito à ideia geral de que mesmo antes do nascimento, durante a gestação, se inicia a aprendizagem.

### *3. Nascimento*

As verbalizações dizem respeito à ideia geral de que é a partir do nascimento, que se inicia a aprendizagem.

### *4. Infância*

As verbalizações apontam o início do aprender no momento em que já existe uma determinada consciência. Reportam-se à primeira infância, à ideia geral de uma infância não especificada e ainda a períodos específicos, em termos etários (4/5 anos).

### *5. Frequência escolar*

As verbalizações indicam o início do aprender por referência ao contexto escolar como o marco deste processo.

## **B) “Quando já não se aprende mais?”**

Todas as verbalizações identificadas neste tema decorrem da questão “quando já não se aprende mais?”. As categorias identificadas reportam-se à definição do término da aprendizagem.

### *1. Fim do ciclo de vida*

As verbalizações traduzem a ideia de que o aprender é algo dinâmico, interminável, não sendo possível abarcar todo o saber, sendo que este processo só encontra limite com o fim da vida.

### *2. Integridade orgânica*

As verbalizações traduzem a ideia de que o aprender depende da manutenção de aspectos ligados à integridade física e mental dos sujeitos.

### 3. *Vontade e motivação*

As verbalizações referem-se à ocorrência da aprendizagem enquanto o sujeito mantiver a vontade e motivação para continuar a aprender.

## **Tema V Conteúdo**

Todas as verbalizações identificadas neste tema se reportam à questão de A) “Quais foram as aprendizagens mais importantes que fez ao longo da sua vida?” e B) “A aprendizagem mais importante de todas?”.

Na primeira as categorias identificadas reportam à ideia do que foi aprendido do ponto de vista retrospectivo e é relativa ao conteúdo das aprendizagens realizadas no passado. As verbalizações centram-se na importância do que foi aprendido e expressam a ideia geral de que no homem tudo é aprendido.

### **A) Aprendizagens mais importantes feitas ao longo da vida**

#### 1. *Desenvolvimentais*

As verbalizações remetem para as aprendizagens iniciais do domínio das tarefas evolutivas, sobretudo da primeira infância, como o andar e o falar.

#### 2. *Sociais*

As verbalizações centram-se na importância do que é aprendido baseado na aprendizagem de valores sociais e aspectos relacionais como desenvolvimento de diferentes estratégias do pensar e agir.

#### 3. *Académicas iniciais*

As verbalizações fazem referência à importância das competências escolares básicas, como ler e escrever, adquiridas em contexto escolar.

#### 4. *Profissionais*

As verbalizações referem-se a aprendizagens profissionais e realizadas no contexto profissional.

#### 5. *Familiares*

As verbalizações referem aprendizagens de educação, afecto e competências

relacionais, realizadas no seio familiar.

### *6. Holísticas*

As verbalizações referem-se à aprendizagem enquanto um todo, indiferenciado, diversificado e numeroso, importante e útil para a vida social, familiar, profissional e educativa.

### *7. Realização*

A concepção refere a realização pessoal do sujeito.

Para um melhor aprofundamento deste Tema, a questão anterior “ aprendizagens mais importantes realizadas ao longo da vida”, desdobrou-se nas quatro seguintes perguntas de especificação:

## **5.1.1. Aprendizagens mais importantes realizadas na vida social**

### *1. Adaptação à diversidade*

As verbalizações destacam a diversidade das aprendizagens como aquela que permite viver e saber conviver com diferentes classes sociais e diferentes maneiras de pensar e agir.

### *2. Relações interpessoais*

As verbalizações referem-se ao conteúdo das aprendizagens realizadas no contexto social e dão ênfase à aprendizagem de aspectos relacionais como o saber relacionar-se com os outros e viver em sociedade.

### *3. Temporalidade*

As verbalizações referem-se à temporalidade do aprender e indicam um momento específico para o início das aprendizagens sociais mais importantes, neste caso, a escola primária.

### *4. Processo*

As verbalizações referem-se ao processo através do qual a aprendizagem ocorre no contexto social e indicam o convívio e a troca de conhecimentos.

### **5.1.2. Aprendizagens mais importantes realizadas na vida familiar**

#### *1. Comportamentais*

As verbalizações referem-se ao conteúdo das aprendizagens realizadas no contexto familiar e apontam aquelas que permitem aos sujeitos adquirir bases para o futuro.

#### *2. Afectividade*

As verbalizações destacam as aprendizagens afectivas adquiridas nas relações em família.

#### *3. Cidadania*

As verbalizações indicam as aprendizagens que permitem ao sujeito ser um cidadão melhor.

#### *4. Processo*

As verbalizações referem-se ao contexto familiar enquanto sistema onde a aprendizagem ocorre, destando as aprendizagens base para a conduta do sujeito na vida, as geradas nas relações interpessoais dentro do seio familiar ao longo de todo o ciclo de vida.

### **5.1.3. Aprendizagens mais importantes realizadas na vida profissional**

#### *1. Competências diversas*

As verbalizações referem-se ao conteúdo das aprendizagens realizadas no contexto profissional e indicam a diversidade dos conhecimentos que permitem, aos sujeitos, o desenvolvimento de diferentes competências profissionais.

#### *2. Cidadania*

As verbalizações destacam as aprendizagens cívicas, neste caso, o respeito interpessoal.

#### *3. Personalidade*

As verbalizações referem-se às aprendizagens que permitem ao sujeito integrar novas características de personalidade e assim transformar-se enquanto pessoa.

#### *4. Aplicação/desenvolvimento*

As verbalizações referem-se ao processo através do qual a aprendizagem ocorre no contexto profissional e refere-se à aplicação de conhecimentos e desenvolvimento de aptidões.

#### *5. Ensino*

As verbalizações referem-se ao processo através do qual a aprendizagem ocorre no contexto profissional e aponta a aprendizagem formal através de cursos de formação e ainda instrução a partir das relações de trabalho com superiores e colegas.

### **5.1.4. Aprendizagens mais importantes realizadas na Escola**

#### *1. Académicos*

As verbalizações referem-se ao conteúdo das aprendizagens realizadas em contexto escolar e apontam, como as mais importantes, as académicas iniciais, ler e escrever, e ainda de carácter geral como o saber e a cultura.

#### *2. Relacionais*

As verbalizações referem-se à aprendizagem de aspectos humanos.

#### *3. Conhecimentos profissionais*

As verbalizações apontam aprendizagens profissionais emergentes das aprendizagens académicas.

#### *4. Cidadania*

As verbalizações fazem sobressair as aprendizagens cívicas.

#### *5. Expressões artísticas*

As verbalizações apontam para as aprendizagens artísticas inerentes ao ensino formal.

#### *6. Ensino*

As verbalizações referem-se ao processo através do qual a aprendizagem ocorre e refere o receber instrução e aquisição de conhecimentos, através da relação formal de ensino.

### *7. Relacional*

As verbalizações referem-se ao processo através do qual a aprendizagem ocorre e refere o convívio e os colegas como agentes de aprendizagem de aspectos relacionais.

### *8. Infância*

As verbalizações referem-se à temporalidade do aprender e apontam a infância como o momento chave.

### *9. Ciclo de vida*

As verbalizações referem-se à temporalidade do aprender e indicam o ciclo de vida, ou seja, uma perspectiva contínua e interminável da temporalidade do aprender.

## **B) Aprendizagem de maior importância**

Todas as concepções identificadas neste tema se reportam à aprendizagem que os participantes consideram ser a mais importante de todas, resultante das experiências vividas até ao momento.

### *1. Holísticas*

As verbalizações centram-se na importância da aprendizagem como um todo de onde não sobressai qualquer conteúdo específico por se considerarem todos essenciais.

### *2. Profissional*

As verbalizações às aprendizagens que permitem um bom desempenho e progressão profissional.

### *3. Papéis familiares*

As verbalizações referem-se às aprendizagens que permitem o bom desempenho de diversos papéis no âmbito familiar.

### *4. Académicas*

As verbalizações referem-se às aprendizagens adquiridas na escola, como o ler e escrever.

### *5. Competências relacionais*

As verbalizações referem-se à aprendizagem de competências de âmbito relacional que permitem aos sujeitos o exercer da prática de cidadania.

### *6. Realização*

As verbalizações referem-se à aprendizagem do saber o que se quer e para onde se vai no sentido da consciência de si.

### *7. Valores e Espiritualidade*

As verbalizações referem-se à fé como algo aprendido e muito importante.

## **Tema VII Retrospectiva/Prospectiva**

Todas as concepções identificadas neste tema se reportam às definições, tanto retrospectiva como prospectiva, de determinados conteúdos e são reativas às questões: A) “O que gostava de ter aprendido?” e B) “O que gostaria de aprender ainda?”.

### **A) “O que gostava de ter aprendido?”**

As verbalizações centram-se na importância das actividades artísticas, conteúdos académicos e apoio social e as conceptualizações expressam a ideia geral de que no homem tudo é aprendido e útil para aplicar tanto a favor da realização pessoal como na partilha como os outros

#### *1. Actividades artísticas*

As verbalizações referem as aprendizagens artísticas como factor de enriquecimento pessoal e de partilha com os outros.

#### *2. Conteúdos académicos e profissionais*

As verbalizações fazem referência à importância da aquisição de diversos conhecimentos académicos como factor de actualização no desenvolvimento do sujeito.

#### *3. Competências de inter-ajuda/Apoio ao outro*

As verbalizações referem-se às aprendizagens de competências que permitem aos

sujeitos prestar ajuda e apoio social aos outros, tanto num sentido altruísta, como forma dos sujeitos se sentirem mais úteis.

#### *4. Holísticas*

As verbalizações referem as aprendizagens como uma totalidade indissociável, impossibilitando, neste caso, a escolha de outras que os sujeitos gostassem de ter aprendido.

### **B) “O que gostaria de aprender ainda?”**

As verbalizações centram-se no desejo da realização de aprendizagens de carácter artístico, competências de comunicação e de apoio social. As verbalizações expressam ainda o desejo de continuação do aprender e da manutenção das aprendizagens antes adquiridas, assim como o desejo de aprendizagens que permitam aos sujeitos o mudar como pessoa através da integração de novas características de personalidade.

#### *1. Actividades artísticas*

As verbalizações referem as aprendizagens artísticas como factor de enriquecimento pessoal e de partilha com os outros.

#### *2. Comunicação*

As verbalizações fazem referência à aquisição de conhecimentos académicos, principalmente de diferentes idiomas, que permitam uma maior comunicação com os outros.

#### *3. Instrumental*

As verbalizações fazem referência à importância da aquisição de conhecimentos de carácter técnico para, neste caso, poder conduzir um automóvel.

#### *4. Personalidade/Espiritualidade*

As verbalizações referem a religião e os valores espirituais como a aprendizagem mais importante para os sujeitos, tanto no aspecto da relação como os outros, como na sua transformação enquanto pessoa.

#### *5. Continuar a aprender*

As verbalizações referem a importância de continuar a aprender para se manter

actualizado e saudável.

#### *6. Viver com o que aprendeu*

As verbalizações referem a aceitação das aprendizagens adquiridas ao longo da vida como mais importante do que a aquisição de novos conhecimentos.

#### *3.2.5. Análise Quantitativa*

O critério de registo, no nosso estudo, consistiu na anotação de conceptualizações pertencentes a determinada categoria nas respostas de cada sujeito. Alguns autores recomendam que as categorias criadas obedçam ao princípio da exclusão mútua (Bardin, 1997). Este critério foi cumprido a um nível formal e dentro de cada tema na definição das categorias e da respectiva classificação da informação (Grácio, 2002, p. 175).

Vala (1989) advoga que, a análise de conteúdo de um documento, texto, entrevista ou qualquer outro material “pressupõe o recurso a uma quantificação simples” pois “a análise de frequência permite inventariar as palavras ou símbolos chave, os temas maiores, os temas ignorados, os principais centros de interesse” (Vala, 1989,p.108). Os vários procedimentos da análise de conteúdo não implicam necessariamente quantificação. Esta desenvolveu-se ao longo do tempo devido ao facto da análise estatística ser aplicada nas metodologias sociais, assim como a existência de possibilidades de utilização dos computadores. A análise de conteúdo, seguindo a vertente quantitativa, pode enveredar por três direcções divergentes: análise de ocorrências, análise avaliativa e análise estrutural (Vala, 1989; Carmo, 1998). Após a definição das categorias, segue-se a definição de três tipos de unidades: de registo, de contexto e de enumeração.

Unidade de registo: é o segmento mínimo do conteúdo que se considera necessário para se proceder à análise, colocando-o numa dada categoria. Para escolher esta unidade, há que considerar os objectivos pré-estabelecidos e também o quadro teórico que orienta a investigação. Normalmente identificam-se dois tipos de unidades de registo: as formais – que incluem a palavra, a frase, um personagem ou um qualquer item – e as

semânticas – a mais comum é o tema ou a unidade de informação, mas existe uma certa discordância relativamente aos seus limites, isto é, onde começa e acaba um dado tema, o que coloca em causa a fidelidade de um estudo;

Unidade de contexto: traduz-se no segmento mais longo do conteúdo estudado pelo investigador quando ele caracteriza uma unidade de registo. A dimensão da unidade de contexto está dependente do tipo da unidade de registo escolhida (por exemplo: se a unidade de registo for uma palavra, a de contexto pode ser uma frase). Quanto mais longas forem as unidades de contexto e as de registo, maiores serão as dificuldades que se opõem à validade interna da análise.

Unidade de enumeração é a unidade em função da qual se procede à quantificação. As unidades de enumeração referem-se ao tempo e ao espaço, por isso a sua escolha deverá ser ponderada cautelosamente, pois diferentes tipos de unidades podem conduzir a diferentes resultados. Os critérios que orientam a escolha também devem ser indicados, sendo esta considerada por Vala (1989,p.111) como a “tarefa que, mais dificuldades operacionais, suscita”, do ponto de vista do trabalho do investigador.

Carmo (1998,p.258) salienta que “a interpretação dos resultados feita à luz dos objectivos da investigação e do suporte teórico é fundamental”. A análise de conteúdo deverá possibilitar a descrição e a compreensão do fenómeno que constitui o objecto de estudo. Para além disto, o investigador deve ser capaz de chegar à explicação do fenómeno ou até mesmo inferir determinadas previsões.

## **CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS**

Neste capítulo procedemos à análise e interpretação dos resultados obtidos a partir da grelha de análise temática e categorial. Identificámos toda a variedade conceptual relativamente aos aspectos explorados. A definição das categorias tenta ser a mais idêntica possível às verbalizações expressas. O critério de registo utilizado foi a anotação da presença de todas conceptualizações relativas a determinada categoria ou sub-categorias no discurso de cada sujeito e não no número de vezes que foram proferidas no âmbito de cada questão.

Procurámos interpretar os significados que os sujeitos dão à aprendizagem orientando-nos para a descoberta dos mesmos assumindo uma postura analítica. Assim, através da análise de conteúdo realizada, construímos as categorias de descrição, ou seja, instrumentos abstractos para caracterizar as concepções (Marton, Dall’Alba & Beaty, 1993).

### **4.1.Tema I- Concepção de Aprendizagem**

Neste tema procurou-se apurar de que forma os participantes pensam sobre o que é a aprendizagem e como a concebem por relação com a sua própria realidade e experiência acumulada. Para exploração deste tema foi colocada uma única questão de carácter bastante amplo.

A análise da pergunta “O que é aprender?” permitiu identificar no total seis concepções de aprendizagem: aumento do conhecimento, aplicação, realização, processo de ensino, processo não limitado pelo tempo ou local e processo experiencial. Todas estas concepções já haviam sido igualmente encontradas em estudos anteriores com faixas etárias diferentes das da nossa amostra (e.g. Marton, Dall’Alba & Beaty; 1993, Purdie, Hattie & Douglas, 1996; Rosário 1999; Grácio, 2002).

Apresentamos em seguida um quadro síntese das concepções de aprendizagem identificadas.

Quadro nº 4. Concepções de aprendizagem: Categorias, exemplos, frequências e percentagens

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1. Aumentar conhecimento	«...conhecer o que é ainda desconhecido» (suj. 2; suj.14) «É aprender e assimilar tudo» (suj. 3; suj 9) «Aprender é aumentar o conhecimento» (suj.4; suj.16; suj.8) «É adquirir conhecimento das coisas» (suj.1; suj.5; suj.13; suj.11; suj.10)	12	63
2. Aplicar	«...[Conhecimentos] que nos são necessários e úteis para a conduta de um cidadão/ã na vida» (suj.9) «[Adquirir conhecimento] para o desempenho das minhas obrigações» (suj.13)	2	11
3. Realização	«Aprender é valorizar-se seja qual for o tipo de aprendizagem» (suj.6)	1	5
4. Processo de ensino	«É receber instrução» (suj.7) «...[ter maior conhecimento] do que me estiveram a ensinar» (suj.8)	2	11
5. Processo não limitado pelo tempo ou local	«Nunca se sabe tudo...é uma aprendizagem em que estamos sempre a aprender» (suj.15)	1	5
6. Processo experiencial	«...a vida é a maior escola...» (suj.15)	1	5
Total		19	100

A mais enunciada é a concepção de aprendizagem como aumento de “Aumento de conhecimento” (N=12; 63%) a qual se destaca fortemente de todas as outras concepções do aprender.

A concepção do aprender como aumento do conhecimento, é referida em estudos anteriores surgindo geralmente com grande expressão em diferentes faixas etárias (Marton, Dall’Alba & Beaty, 1993; Purdie, Hattie & Douglas, 1996; Rosário 1999; Grácio, 2002).

Estes autores encontraram como principal característica desta concepção a absorção de conhecimento. Esta concepção é usualmente interpretada como pertencente ao grupo de concepções reprodutivas (Marton et al., 1993). Os participantes expressam a ideia do aprender enquanto aumento de conhecimento quer de uma forma geral não especificada quer por relação com a aquisição de algo ainda desconhecido.

*“(...) É adquirir conhecimento das coisas” (suj.1))*  
*“(...) Conhecer o que é ainda desconhecido” (suj. 2)*

Em segundo lugar, embora com fraca expressão surgem as concepções de aprendizagem enquanto “aplicação” e “processo de ensino” (cada com N=2; 11%). A concepção de aprender enquanto aplicação, expressa a noção utilitária que o conhecimento tem para o sujeito e também para o seu desempenho. Esta concepção foi igualmente constatada nos estudos anteriormente referidos, considerada como uma concepção que traduz a ideia de aprendizagem como um meio para um fim. A aplicação dos conhecimentos não surge delimitada ao contexto escolar, antes o ultrapassa e expande-se por diversas circunstâncias com as quais o sujeito se depara. No entanto, os participantes séniores, dão uma tonalidade ligeiramente diferente à concepção do aprender enquanto aplicação, ou seja, vêm a aplicação da aprendizagem na totalidade da vida, por relação com o exercício da cidadania e diversos papéis e funções.

*“ (...) Conhecimentos que nos são necessários e úteis para a conduta de um cidadão/ã na vida» (suj.9)*  
*“(...) Adquirir conhecimento para o desempenho das minhas obrigações» (suj.13)*

Arlin (1984), refere que “questões gerais”, no presente caso a aplicação à totalidade da vida, representam a capacidade dos adultos em colocar questões sobre si próprios, sobre a vida profissional assim como os fenómenos que os rodeiam. A natureza dessas questões parece requerer a coordenação de múltiplas fontes e sistemas de referências.

Relativamente à concepção da aprendizagem como “Processo de Ensino” (N=2; 11%) ela é pouco expressa pelos participantes.

*“(...) aprender é receber instrução...”(suj.7)*  
*“(...) [ter maior conhecimento] do que me estiveram a ensinar” (suj.8)*

Paulo Freire (1973 *cit in* Faria, Rurato e Santos, 2000) reforça que o ensino deve assumir que o ser humano é livre de reflectir sobre a sua situação e agir para a transformar, ou seja, o ser humano existe em relação com o mundo através das suas capacidades práticas e através da existência de uma ligação entre a reflexão e a acção. De acordo com

Mezirow (1990) podemos situar a aprendizagem directamente a partir da interpretação da experiência, pois nenhuma necessidade é mais humana do que a de perceber o significado da própria experiência. De facto o aprender surge também conceptualizado como um processo experiencial embora com muito fraca expressão (N=1; 5%).

*«...a vida é a maior escola...» (suj.15)*

A concepção de que aprender é um processo experiencial foi também identificada pela primeira vez por Grácio (2002). Para Tuan (1983, p.10) “experienciar é aprender; significa actuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido na sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é um constructo da experiência, uma criação do sentimento e pensamento”. Os participantes referem-se ao aprender a partir da própria vivência.

As categorias relativas ao aprender enquanto, “Realização” e “Processo não limitado pelo tempo ou local” apresentam igualmente um carácter residual (N=1; 5%).

A concepção de que o aprender é uma realização surge como sinónimo de valorização pessoal que conduz à realização do sujeito.

*«(...) Aprender é valorizar-se seja qual for o tipo de aprendizagem» (suj.6)*

A realização não se limita a nenhum campo específico mas, pelo contrário reporta-se a uma valorização global do sujeito. Consideramos que esta valorização pode afectar também a auto-imagem dos seniores num sentido positivo.

A concepção do aprender como “Processo não limitado pelo tempo ou local” , é comum à encontrada por Grácio (2002) e em Purdie, Hattie e Douglas (1996), designada por estes como “processo não limitado pelo tempo ou contexto”, sentido como uma série de etapas de um processo sem um momento conclusivo, pois nunca se aprende tudo (Grácio, 2002 p.280). É o carácter contínuo e infinito do aprender que os sujeitos mencionam.

*«Nunca se sabe tudo...é uma aprendizagem em que estamos sempre a aprender»  
(suj. 15)*

Em síntese, a aprendizagem surge conceptualizada sobretudo como um aumento de conhecimentos. É também vista como um processo que faz parte do ciclo de vida, impossível de completar, resultado das experiências e ainda de um processo de ensino. É também vista como aplicação e como realização.

No nosso estudo, tal como em investigações anteriores, o maior número de incidências relativas ao fenómeno aprender encontra-se na categoria “Aumento de conhecimento” (N=12; 63%). No entanto, as concepções de aprendizagem enquanto “compreensão”, “ver algo de forma diferente” e “mudar como pessoa” não aparecem, ou seja, a aprendizagem surge nos séniores sobretudo como aumento e aquisição de conhecimentos. Salientam-se pois concepções de aprendizagem que podem ser interpretadas como sendo mais do tipo reprodutivo ou superficial na medida em que a ênfase é colocada na aquisição da informação. No entanto, consideramos que pode não ser necessariamente assim na medida em que sabemos já que a concepção do aprender como aumento de conhecimentos parece ser a tela de fundo de onde todas as outras emergem, (Marton, Dall’Alba & Beaty; 1993; Purdie, Hattie & Douglas, 1996; Rosário 1999; Grácio, 2002). Consideramos pois que seria importante, em estudos posteriores com esta população, inquirir aprofundadamente sobre a forma como conceptualizam esse aumento de conhecimentos.

#### **4.2.TEMA II -Função do Aprender**

Neste tema foram identificadas as concepções dos sujeitos relativamente à função da aprendizagem a partir da questão “para que serve aprender?”. Encontrámos cinco

concepções: “aumento de conhecimento”, “desenvolvimento pessoal”, “aplicar”, “compreender” e “realizar-se”.

Quadro nº 5. Função da aprendizagem. Categorias, exemplos, frequências e percentagens

Categorias	Exemplos	N	%
1. Aumento de conhecimento	«Serve para aumentar conhecimento» (suj.5) «Para ser mais esclarecido» (suj.12) «...ter conhecimento do mundo, da vida, uma noção daquilo que nos rodeia...serve para que nós saibamos crescer um pouco nos nossos conhecimentos» (suj.11) «Para nos instruímos» (suj.15) «Para estar informada, conhecer muita coisa que eu não conheço» (suj.16)	5	25
2. Desenvolvimento pessoal	«Para desenvolvimento e conhecimento da mente...» (suj.1) «... poder desenvolver-me pessoalmente» (suj.5) «(...) e avançar.» (suj.14)	3	15
3. Aplicar	«Serve para aplicarmos no nosso dia-a-dia, nas nossas vidas» (suj.2) «...podermos ser úteis às outras pessoas e a toda a sociedade, melhor dizendo a toda a humanidade» (suj.6) «Para uma cidadão/ã se desempenhar na vida social, profissional, cívica, cultural (...)» (suj.9) «...o desempenho é tanto mais cabal quanto maior é a nossa preparação...» (suj.13) «...fazer [e avançar]» (suj.14)	5	25
4. Compreender	«Para ficarmos conscientes do que se passa no mundo, para sabermos o que significa a palavra “cultura”» (suj.3) «Para saber o porquê das coisas e adquirir cultura» (suj.7) «Para perceber e acompanhar a evolução da vida» (suj.10) «Ter noção do que se passa no mundo mais ou menos civilizado...religiões, crenças e costumes» (suj.11) «Aprender serve para compreender, » (suj.14) «...termos melhor compreensão em tudo o que nos rodeia» (suj.15)	6	30
5. Realização	«Aprender serve para nos valorizarmos...» (suj.6)	1	5
Total		20	100

A maior incidência de verbalizações recai nas categorias “Compreender” (N= 6; 30%), “Aumento de conhecimento” e “Aplicar” (cada uma N= 5; 25%) seguidas das categorias “Desenvolvimento Pessoal” (N=3; 15%) e “Realização” (N=1; 5%) apresentando, esta última, um valor francamente residual.

Relativamente à função do aprender e ao contrário do primeiro tema, aqui os participantes apresentam uma concepção mais transformativa da aprendizagem, ou seja, evidenciando a atribuição de significado e transformação da informação (compreender).

Embora não encontremos aqui, especificamente, concepções transformativas designadas em estudos anteriores como “ver algo de forma diferente” e “mudar como pessoa”, consideramos que a categoria “desenvolvimento pessoal” é também de tipo transformativo na medida em que implica uma mudança do sujeito. De facto poder-se-ia ter designado esta categoria como “mudar como pessoa”. Não o fizemos por termos optado por designar as categorias de forma o mais próximo possível dos termos utilizados pelos sujeitos nas suas verbalizações. Assim, consideradas em conjunto as concepções de tipo transformativo (compreender e desenvolvimento pessoal), obtêm uma percentagem de (N=9; 45%) das verbalizações. No entanto, as concepções do tipo reprodutivo (i.e., aumento de conhecimento e aplicar) apresentam no seu conjunto um valor superior (N=10; 50%). Tal constatação evidencia que para obtermos dados mais consistentes sobre as concepções de aprendizagem numa única pergunta (O que é aprender) não é suficiente.

Aprender implica não só adquirir factos, mas também compreender. Reproduzir e memorizar desempenham no decurso do acto de aprender um papel necessário, mas insuficiente na medida em que compreender depende não só de uma transformação do conhecimento apresentado, mas também da capacidade de o relacionar com o que já se sabe, construindo-se assim um significado pessoal.

*“(...) Aprender serve para compreender(...) suj.14) .*

*“(...) Para ficarmos conscientes do que se passa no mundo, para sabermos o que significa a palavra “cultura”» (suj.3)*

As conceptualizações de que o aprender serve para compreender demonstram que os séniores percebem a função do aprender como algo que lhes permite evoluir. É importante diferenciar a *concepção quantitativa, reprodutiva* (caracterizada como uma aquisição, recolha e acumulação mecânica de conhecimentos) da *concepção qualitativa, transformativa* (uma actividade estratégica baseada na compreensão, na construção de significados, quando através do relacionamento do conhecimento formal com a experiência, o sujeito atinge o crescimento pessoal) (Freire, 2006).

*“(...) Ter noção do que se passa no mundo mais ou menos civilizado...religiões, crenças e costumes» (suj.11)*  
*“(...) Para perceber e acompanhar a evolução da vida» (suj.10)*

Em segundo lugar, apesar da pouca distância nos valores, aparecem as concepções de que o aprender tem como função o “Aumento de Conhecimento” e “Aplicação” (cada uma N=5; 25%). Os sujeitos expressam a ideia de que aprender serve para obter saberes diversos e conhecimento do que ainda é desconhecido.

*“(...) ter conhecimento do mundo, da vida, uma noção daquilo que nos rodeia...serve para que nós saibamos crescer um pouco nos nossos conhecimentos» (suj.11)*  
*“(...) Para estar informada, conhecer muita coisa que eu não conheço”(suj.16)*

A concepção de que aprender serve para aplicar assume na nossa amostra uma particularidade já que a utilidade não é só direccionada para o próprio sujeito e os seus interesses (e.g., ex. suj.9) mas também relativa a uma acção altruísta.

*“(...) podermos ser úteis às outras pessoas e a toda a sociedade, melhor dizendo a toda a humanidade” (suj.6)*

Assim, constatamos que os participantes vêm a função da aprendizagem principalmente como “Compreensão” (N=6; 32%), “Aumento de conhecimento” e “Aplicação” (cada N=5; 26%) encontrando-se as três por vezes interligadas no próprio discurso dos sujeitos

*“(...) Aprender serve para [compreende]r, fazer [e avançar]»( suj.14) .*

Kitchener et al. (Kitchener & Brenner, 1990; Kitchener & King, 1981, 1990), no seu modelo de juízo reflexivo, advogam que nos estádios mais elevados o conhecimento é concebido como relativo, circunscrito, e resultando de uma constante evolução, passível de ser avaliada e reavaliada.Tal com referimos no capítulo dedicado à fenomenografia, parece que as concepções de aprendizagem podem ser vistas dentro de uma hierarquia pois cada

uma delas engloba a anterior acrescentando mais aspectos, maior complexidade, existindo uma espécie de crescimento da compreensão do fenómeno da aprendizagem em relação à ordenação das mesmas (Freire, 2006). Não serão construções individuais porque são influenciadas pelos aspectos contextuais mas, representam ideias, mais ou menos estáveis, que pré-dispõem o sujeito para uma acção mais consciente na construção da sua realidade.

#### **4.3.TEMA III - Processo de Aprendizagem**

Este tema busca identificar as concepções relativas à forma como os sujeitos concebem os processos através dos quais a aprendizagem ocorre. Na questão “como se aprende” aparecem seis concepções: “Processo interactivo/social” , “Processo de ensino”, “Processo Individual”, “Processo contínuo”, “Processo experiencial”.

Quadro nº 6. Processo de aprendizagem. Categorias, exemplos, frequências e percentagens

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1.Processo contínuo	«ao longo da vida» (suj.1)	1	4
2.Processo experiencial	«...muito na escola da vida» (suj.10) «Aprendi e estou a aprender com a lei da vida» (suj.13)	2	8
3.Processo individual	«Empenho pessoal...» (suj.3)	1	4
4.Processo interactivo/social	«...com a família e amigos...» (suj.2) «...com os mais velhos...» (suj.5) «Comecei por aprender com os meus pais e toda a família, depois com os amigos...» (suj.6) «Convivência com outras pessoas...» (suj.7) «Aprendi com os demais, com os ensinamentos de <i>outréms</i> » (suj.8) «Na vida profissional (...) tudo quanto a experiência profissional das pessoas com quem trabalhei me foi proporcionando.» (suj.9) «Conhecendo pessoas de vários níveis sociais» (suj.11) «Aprendi com as pessoas, com os colegas» (suj.14) «...com as pessoas mais velhas, com a família... (...) com pessoas com mais instrução» (suj.15) «Aprendi com a minha família as coisas do dia-a-dia» (suj.16)	10	38
5.Procedimental e de leitura	«Aprendi lendo alguns livros, para ter uma noção geral a nível moral, cultural, económica e política» (suj.11) «Aprendi nos livros» (suj.14)	2	8
6.Processo de Ensino	«Com a escola» (suj.2) «Através do ensino» (suj.3) «Estudando» (suj.4) «...através do ensino escolar...» (suj.5) «...escola primária, com a professora, com os meus colegas, liceu e aí com vários professores e colegas, depois Magistério primário...» (suj.6) «Na vida escolar aprendendo todo o conjunto de ensinamentos que me foram facultados ao longo da vida escolar em todos os graus que frequentei» (suj.9) «Estudando na escola primaria e comercial...» (suj.10) «Na escola e colégio particular...» (suj.12) «Pelos ensinamentos que sempre procurei adquirir no ensino oficial» (suj.13) «Andei na escola a aprender a ler e a escrever» (suj.16)	10	38
Total		26	100

A maior incidência de verbalizações recai nas categorias “Processo interactivo/social” e “Processo de ensino” (cada uma N=10; 38%) apresentando as restantes, gradualmente, um valor residual: “Processo experiencial” (N=2; 8%), “Processo individual” e “Processo contínuo” (cada uma N=1; 4%).

As categorias aqui encontradas referem-se à forma como a aprendizagem ocorre apontando sobretudo os outros e o ensino como fortes promotores da mesma.

O maior sistema de produção de conhecimento e aprendizagem é visto como promovido pela rede de relações sociais dos sujeitos tal como propôs Vygotsky e Luria

(1996), referindo-se à construção de processos psicológicos cada vez mais complexos. Esta ideia reforça o que apurámos na categoria “Processo interactivo/social” (N=10; 38%), na qual os sujeitos expressam a ideia da diversidade dos agentes através dos quais aprenderam nos contextos familiar, relacional, escolar e profissional tal como já havia sido também sugerido em Grácio (2002, pág.332).

*«(...) com os mais velhos...»(suj.5)*

*«(...) Comecei por aprender com os meus pais e toda a família, depois com os amigos...»(suj.6)*

*«(...) Tudo quanto a experiência profissional das pessoas com quem trabalhei me foi proporcionando.» (suj.9)*

A aprendizagem, apesar de ser uma construção pessoal, como referido anteriormente, é fortemente influenciada por contextos históricos, culturais e sócio-relacionais não sendo uma construção puramente individual. As cognições são, pelo contrário, muito influenciadas pelo tipo de crenças/representações existentes e a própria construção de significado é um processo e produto social (Verkuyten, et al. 1997 *cit in* Chaleta & Grácio, 2000). O conhecimento adquire-se através da mediação social de outra pessoa constituindo um processo de desenvolvimento que se encontra enraizado nas ligações entre a história individual e a história social.

O processo de formação das funções psicológicas superiores dá-se através de uma actividade prática e instrumental que não é individual mas sim resultante de uma interacção ou cooperação social que ocorre na Zona de Desenvolvimento Próximo. É a mediação interpessoal entre sujeitos que cooperam numa actividade conjunta ou colectiva que faz com que uma actividade externa se reconstrua e comece a ocorrer internamente dando lugar a que um processo interpessoal se transforme num processo intra-pessoal (Vygotsky & Luria, 1996). Os sujeitos referem, também neste tema, o processo de ensino formal como meio de aprender.

*«(...)na escola primária, com a professora, com os meus colegas do liceu e aí com vários professores e colegas, depois Magistério primário...» (suj.6)*  
*«(...) Na vida escolar aprendendo todo o conjunto de ensinamentos que não foram facultados ao longo da vida escolar em todos os graus que frequentei»(suj.9)*

Grácio (2002) identificou pela primeira vez em estudantes do 9º, 12º e último ano da universidade as concepções de aprendizagem como processo individual, social (à qual corresponde a categoria Interactivo/social do presente estudo), experiencial e não limitado pelo tempo e contexto, sendo esta última comum à encontrada também por Purdie, Hattie e Douglas (1996).

A concepção de que aprender é um “Processo individual” (N=1; 4%) expressa ideias que colocam a tónica na acção do próprio sujeito nomeadamente em aspectos motivacionais e procedimentais geralmente de leitura (N=2;8%).

*«empenho pessoal...» (suj.3)*  
*«(...) Aprendi lendo alguns livros, para ter uma noção geral a nível moral, cultural, económica e política»(suj.11)*

A competência de auto-aprendizagem está relacionada com uma atitude de abertura em relação às oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelas experiências do dia-a-dia e com a capacidade de utilizar de forma eficaz essas experiências formais ou informais. Assim, empenhar-se na auto-aprendizagem é despertar em si mesmo as capacidades de auto-suficiência, de auto-responsabilidade, de auto-confiança na prossecução de objectivos e de participação activa nos vários contextos sociais, qualidades necessárias em todas as situações de vida. Estamos aqui no processo transformativo. De facto, a competência de auto-aprendizagem, de acordo com Nyhan (1996, p. 48), pode considerar-se como “uma aprendizagem aprofundada e alargada, mais do que uma aprendizagem de procedimentos e regras, pois este conhecimento aprofundado, assim como o domínio de tarefas e situações específicas, originam a apropriação de princípios e processos genéricos que podem ser transferidos para enfrentar qualquer outra área específica”.

Pramling (1983 *cit in* Arroz, Figueiredo & Sousa, 2009) e, posteriormente, Marton et al (Marton, Dall' Alba & Beaty, 1993; Grácio, 2002) já haviam diferenciado os significados ou perspectivas que as pessoas têm do fenómeno “o que é” do processo de aprender “como acontece”. Esta dimensão processual, contempla, para além das anteriores, facetas relativas à situação de aprendizagem o “quando”, “onde” e “quem aprende” explorando o aprender enquanto constructor de novas respostas (Grácio, 2002 p. 221). Nas verbalizações dos sujeitos, parece evidente que a aprendizagem é uma construção pessoal, resultante de um “Processo experiencial” (N=2; 8%), interior à pessoa e que se traduz na modificação do comportamento relativamente estável (Tavares & Alarcão, 1985, p.86).

*«(...) muito na escola da vida» (suj.10)*

*«Aprendi e estou a aprender com a lei da vida» (suj.13)*

Relativamente aos adultos mais velhos, a capacidade de desenvolver soluções para problemas que surgem diariamente, para elaborar uma opinião, para ter uma posição crítica e criativa, para gerir os seus recursos e para se adaptar ao desenvolvimento influenciam a auto-estima, o auto-controlo e a auto-eficácia da pessoa idosa (Danis & Solar, 1998).

Emerge também neste tema uma concepção comum à encontrada em Grácio (2002) na categoria “processo contínuo” (N=1; 4%), onde a aprendizagem é vista como ocorrendo de forma contínua, permanente e gradual. Esta temporalidade aparece de uma forma geral ou relativa ao ciclo de vida humana. Alguns autores afirmam que “para os seniores, nesta fase final do ciclo de vida, o tempo é muito importante, talvez agora, o mais importante da sua vida” (Shmotkin & Eyal, 2003 *cit in* Fok, 2010 p.307).

Ainda e embora com fraca expressão, a concepção ao longo da vida enquadra a aprendizagem e significa que, se uma pessoa tem o desejo de aprender, ela terá condições de fazê-lo, independentemente de onde e quando isso ocorre.

*«(...) Ao longo da vida» (suj.1)*

Esse processo parece ser permitido pela confluência de três factores: a pessoa tem predisposição para a aprendizagem; existência de ambientes de aprendizagem adequadamente organizados; a presença de agentes de aprendizagem que possam auxiliar o aprendiz no processo de aprender, (Valente, 2005 *cit in* Siteo, 2006). Para fazer permanecer os papéis sociais significativos ao longo de toda a vida é necessário em primeiro lugar “entender que a pessoa sénior pode assumir novos papéis e padrões de conduta, rompendo com os conceitos apriorísticos que se atribuem à velhice” (Osorio, 2003, p. 265) ou seja a imagem do idoso como um indivíduo frágil, doente e pouco capaz “substituindo-a por outra mais actual, de recursos, capacidade e disponibilidade” (Cabral-Pinto et al, 2006, p. 141) com um perfil mais pró-activo.

#### **4.4.Tema IV - Faceta Temporal**

Este tema encerra duas questões sobre aspectos temporais do aprender. Uma, relativa ao seu início “Quando se começa a aprender?” e outra, sobre o seu *terminus* “Quando que já não se aprende mais?”, ambas, visando compreender de que forma os participantes balizam temporalmente o aprender.

##### **4.4.1. Início da aprendizagem**

Começamos por analisar os dados obtidos relativamente à primeira questão colocada. No que concerne às concepções acerca do início da aprendizagem identificámos cinco categorias que expressam as ideias de que o mesmo é “Coincidente com o ciclo de vida”, que se inicia na “Gestação”, “Nascimento”, “Infância e “Frequência escolar”.

Quadro nº 7. Início da Aprendizagem: Categorias, exemplos, frequências e percentagens

Categorias	Exemplos	N	%
1.Coincident e com o ciclo de vida	«[Em meu entender começa-se a aprender logo]...se bem que se vá aprendendo ao longo da vida» (suj.9) «Desde o berço até à tumba há sempre algo que se não sabe e se aprende.» (suj.14)	2	10
2.Gestação	«Ainda antes de nascer com aquilo que as nossas mães nos começam a transmitir, porque a relação é muito íntima e o ser humano, ainda no útero, capta todo o tipo de sensações por que a mãe passa...» (suj.6) «(...)poder-se-á dizer que se aprende no ventre da mãe(...)»(suj.11)	2	10
3.Nascimento	«Logo quando nascemos começamos todo o processo de aprendizagem» (suj.1) «Começamos a aprender no momento em que começamos a ver e a ouvir» (suj.2) «Eu acho que se começa a aprender a partir do momento em que se nasce...a progressão da minha aprendizagem fez-se a partir do momento em que nasci.» (suj.3) «Acho que se começa logo após o nascimento porque algum tempo depois têm de nos ensinar a mamar» (suj.8) «Começa-se a aprender logo que se tem conhecimento do que nos rodeia, [poder-se-á dizer que se aprende no ventre da mãe], no berço porque no nosso cérebro tudo fica registado, o bem e o mal, a tranquilidade ou inquietação» (suj.11) «Começa a aprender desde que se nasce. Porque é a lei da vida» (suj.12) «Comecei a aprender, mal abri os olhos, pela lei da vida (suj.13) «Desde que a pessoa nasce começa logo a aprender. Primeiro a dizer as primeiras palavras, a gatinhar, a andar e depois na escola.» (suj.15) As pessoas começam a aprender quando nascem» (suj.16)	9	43
4.Infância	«Começa-se a aprender desde a infância porque é nesta idade que começa o interesse pelas coisas» (suj.5) «Desde o entendimento da criança porque tudo é novidade» (suj.10) «Começa-se a partir da idade que começamos a ter noção das coisas, por volta dos 4/5 anos» (suj.4) «Desde a infância porque é nesta idade que desperta interesse em saber...» (suj.7) «Em meu entender começa-se a aprender, desde logo, na infância, porque é aqui que se inicia a nossa inserção na vida» (suj.9) «Começa-se a aprender logo que se tem conhecimento do que nos rodeia (...) no berço (...)» (suj.11)	5	24
5.Frequência Escolar	«Aos sete anos quando entrei para a escola» (suj.13) « (...) e depois na escola» (suj.15) «na vida escolar» (suj.9)	3	14
Total		21	100

Nas concepções de aprendizagem referentes ao momento em que a aprendizagem tem início é apontado o “Nascimento” (N=9; 43%), destacando-se fortemente das outras concepções do início do aprender, seguindo-se a “Infância” (N=5; 24 %) e logo depois a fase de “Ensino” (N=3; 14%) formal. Por fim, apresentando um carácter residual, surgem as concepções de que a aprendizagem se inicia ainda na “Gestação” e é “Coincidente com o ciclo de vida” (cada com N=2; 10%).

Assim os participantes destacam o nascimento como o marco em que a aprendizagem inicia.

*«(...) Eu acho que se começa a aprender a partir do momento em que se nasce...a progressão da minha aprendizagem fez-se a partir do momento em que nasci.» (suj.3)*

O período da Infância emerge como a segunda conceptualização mais enunciada (N=5; 24%). As referências englobam quer o período sensório -motor (Piaget, 1967 p.14) no exemplo do suj 11, quer uma infância não especificada relativa à aquisição de interesse pelo que está à sua volta ou consciência como referido pelos sujeitos 5 e 10 e ainda, o período pré-operatório (dos 2 aos 7-8 anos). Há a percepção de que é a partir de uma idade mais ou menos precoce que se inicia aprendizagem. Os exemplos mostram que a noção de si enquanto individualidade se assume também como marco do aprender. A Infância não especificada aparece também nas verbalizações dos sujeitos no sentido de ser neste período que os sujeitos começaram a ter interesse pelo que está à sua volta.

*«Começa-se a aprender logo que se tem conhecimento do que nos rodeia (...) no berço (...)» (suj.11)*  
*«(...)Começa-se a aprender desde a infância porque é nesta idade que começa o interesse pelas coisas» (suj.5)*  
*«(...)Desde o entendimento da criança porque tudo é novidade» (suj.10)*  
*«(...) Começa-se a partir da idade que começamos a ter noção das coisas, por volta dos 4/5 anos» (suj.4)*

O contexto escolar embora com menor expressão (N=3; 14%), é também referido como um dos pontos de partida da aprendizagem.

*«(...) Em meu entender começa-se a aprender, desde logo, na vida escolar (...) porque é aqui que se inicia a nossa inserção na vida» (suj.9)*

As concepções de que o início da aprendizagem ocorre logo na “Gestação” (N=2; 10%) dão ênfase à fase uterina da relação mãe/filho.

*«(...) Ainda antes de nascer com aquilo que as nossas mães nos começam a transmitir, porque a relação é muito íntima e o ser humano, ainda no útero, capta todo o tipo de sensações por que a mãe passa...» (suj.6)*  
*«(...) poder-se-á dizer que se aprende no ventre da mãe» (suj.11)*

De acordo com diversos autores esta relação parece estabelecer-se num contínuo também depois do nascimento e ao longo do desenvolvimento da criança (Brazelton & Cramer, 2002; Caron, 2000; Klaus e Kennel, 1993; Raphael-Leff, 1997 e Soifer, 1992).

Segundo Piccinini, Gomes, Moreira e Lopes (2004), a relação mãe -bebé começa, de facto, no período pré-natal, mostrando que muito cedo os pais estabelecem uma interacção com o feto, determinando a estruturação de um padrão de interacção precoce, que tende a continuar após o nascimento.

Por seu lado, Winnicott (1998; 2001) defende que só na presença de uma mãe suficientemente boa, a criança pode iniciar o processo de desenvolvimento pessoal e real. Esta *mãe suficientemente boa* é flexível o suficiente para poder acompanhar o filho nas suas necessidades, as quais oscilam e evoluem no percurso para a maturidade e a autonomia; possui sensibilidade peculiar que a leva a poder sentir como se estivesse no lugar do bebé; por esta via ela responde às necessidades dele, sendo estas inicialmente corporais e posteriormente, necessidades do ego. Winnicott (2000), salienta ainda que mesmo que a mãe venha a falhar no satisfazer as exigências instintivas, pode ser perfeitamente bem sucedida em jamais deixar que o bebé se sinta desamparado, ao alimentar as suas necessidades egóicas. Quando o par mãe -bebé funciona bem, o ego da criança parece ganhar consistência em todos os aspectos.

Igualmente com fraca expressão (N=2; 10%) surge a concepção de que a aprendizagem é coincidente com o ciclo de vida. Tal concepção é semelhante à encontrada por Purdie, Hattie e Douglas (1996) referente à aprendizagem em diferentes contextos quotidianos, como um processo gradual que começa no nascimento e acaba na morte, num processo infinito, na medida em que nunca se consegue aceder à totalidade do conhecimento.

«(...) se bem que se vá aprendendo ao longo da vida» (suj.9)

«(...) Desde o berço até à tumba há sempre algo que se não sabe e se aprende» (suj.14)

Assim, na totalidade das concepções sobre quando se inicia a aprendizagem, encontrámos referência a etapas desenvolvimentais que se constituem como marcos da mesma. Os seniores vêem o fenómeno da aprendizagem como emergindo numa fase precoce da vida onde destacam o nascimento e a infância.

Assim, pode intuir-se nas verbalizações dos seniores, que a aprendizagem é um processo que permite assimilar elementos da realidade, acomodando novos elementos em direcção à equilibração. De facto “a adaptação, é o equilíbrio entre a assimilação da experiência às estruturas dedutivas e a acomodação dessas estruturas aos dados da experiência” (Piaget, 1982 p. 157) sendo que “ gènesse do conhecimento é centrada na acção do sujeito, e o desenvolvimento da sua inteligência, não como a faculdade de saber, mas como um conjunto de estruturas momentaneamente adaptadas” (Piaget, 1982, p. 162).

#### **4.4.2. Término da aprendizagem**

Através da questão “quando se deixa de aprender?”, procurou compreender-se de que forma os sujeitos concebem os momentos específicos do fim da aprendizagem.

Neste quadro encontramos três concepções possíveis: fim do ciclo de vida, Integridade orgânica e Vontade e motivação.

Quadro nº 8 Término da aprendizagem. Categorias, exemplos, frequências e percentagens.

Categoria	Exemplos	N	%
1.Fim do ciclo de Vida	<p>«O aprender não tem limite. Pode-se aprender até morrer» (suj.4)</p> <p>«Aprende-se sempre. Há sempre algo que desconhecemos. Aprender até morrer.» (suj.5)</p> <p>«Nos meus 71 anos ainda estou a aprender todos os dias. Nunca deixamos de aprender enquanto estivermos vivos.» (suj.6)</p> <p>«Aprende-se sempre porque nunca sabemos tudo...há sempre muita coisa para aprender» (suj.7)</p> <p>«...não há meta para quando se deixa de aprender, dado que há sempre coisas novas a aprender» (suj.9)</p> <p>«Até ao fim da vida..."Aprender até morrer."Porque há sempre coisas novas» (suj.10)</p> <p>«Acho que já não se aprende mais quando se morre» (suj.11)</p> <p>«O aprender não tem limite. Aprende-se por toda a vida.» (suj.12)</p> <p>«Eu acho que estou sempre a aprender com a lei da vida...» (suj.13)</p> <p>«...há tanta coisa que se não sabia e aprende, e isto, em todas as idades e até morrer.» (suj.14)</p> <p>«Aprender até morrer» (suj.15)</p> <p>«Já não se aprende mais quando se morre, porque aprendemos todos os dias» (suj.16)</p>	12	57
2.Integridade orgânica	<p>«Quando perdemos as capacidades cognitivas» (suj.1)</p> <p>«Quando o nosso cérebro não reconhece o que se vê e o que se ouve» (suj.2)</p> <p>«Quando a saúde e as condições físicas e mentais já não permitem» (suj.3)</p> <p>«Só não se aprende quando o cérebro deixa de funcionar, porque estamos dementes ou coisa parecida» (suj.8)</p> <p>«Em condições normais de saúde física e mental pode dizer-se que não há meta para quando se deixa de aprender, dado que há sempre coisas novas para aprender» (suj.9)</p> <p>«...quando se morre (...), quando o cérebro deixa de raciocinar...» (suj.11)</p>	6	29
3.Vontade e Motivação	<p>«Nunca deixamos de aprender enquanto estivermos vivos se, claro está, a pessoa pensa que é assim e estiver aberta a isso» (suj.6)</p> <p>«...quando a pessoa não tem interesse por aquilo que a rodeia» (suj.11)</p> <p>« (...)no trabalho, na família e agora na universidade sénior onde estou matriculado e faço por aprender mais» (suj.13)</p>	3	14
Total		21	100

A concepção de aprendizagem indicando o "Fim do ciclo de vida" (N=12; 57%) como o momento em que a aprendizagem termina, destaca-se fortemente de todas as outras concepções relativas ao término do aprender. Em segundo lugar surge a concepção de que

a aprendizagem ocorre enquanto houver “Integridade orgânica” (N=6; 29%) e também enquanto os sujeitos têm “Vontade e motivação” (N=3; 14%).

Assim a aprendizagem é vista principalmente como ocorrendo de forma contínua, ao longo da vida, permanentemente e dependente, tanto da integridade orgânica do Homem, como da sua motivação para continuar a aprender.

O fim da aprendizagem é descrito como coincidente com o “fim do ciclo de vida” sendo esta temporalidade expressa de uma forma geral.

*«...há tanta coisa que se não sabia e aprende, e isto, em todas as idades e até morrer.» (suj.14)*

Para além da noção de continuidade da aprendizagem ao longo do ciclo de vida, é considerado que se aprende até se ter integridade orgânica a nível de capacidades mentais. A consciência de si e dos outros e a capacidade de memorização surgem como necessários para que a aprendizagem se possa efectuar.

*«Quando perdemos as capacidades cognitivas» (suj.1)*

*«Quando o nosso cérebro não reconhece o que se vê e o que se ouve» (suj.2)*

*«Quando a saúde e as condições físicas e mentais já não permitem» (suj.3)*

De facto, desde que se mantenha um nível de integridade cerebral durante a senectude verifica-se que algumas destrezas cognitivas se deterioram, enquanto outras mudam pouco ou inclusivamente melhoram (Palácios, 1995). Enquanto a pessoa mantiver a sua capacidade de adaptação e abertura à mudança e ao desenvolvimento, continuará a aprender (Palacios, 1994 *cit in* Grácio, 2002, p.339). Em geral pode afirmar-se que as pessoas mantêm as competências cognitivas até uma idade avançada (acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão cada vez mais convencidos que o que determina a competência cognitiva dos mais velhos não é tanto a idade em si, mas sim uma série de factores de natureza diversa, entre os quais, a saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional, a vitalidade da pessoa, a sua motivação e o seu bem-estar psicológico (Palácios, 1995), aliás, tal como os próprios seniores também consideram.

*«Em condições normais de saúde física e mental pode dizer-se que não há meta para quando se deixa de aprender, dado que há sempre coisas novas para aprender» (suj.9)*

Este conjunto de factores e não a idade cronológica só por si determinam uma boa parte das probabilidades de êxito face às diferentes tarefas da natureza cognitiva (Palacios, 1995).

A “Vontade e motivação” (N=3; 14%), surgem também aos olhos dos participantes como condição para a existência de aprendizagem.

Fok (2010) verificou que existe uma motivação que tem essencialmente a ver com o prazer da aprendizagem, tanto relativamente à actualização dos conhecimentos, como à utilização do próprio tempo (depois das tarefas parentais estarem “arrumadas”, assim como as profissionais) e à reorganização e integração social que, por exemplo, novos contextos educativos, como neste caso a Universidade Sénior, permitem.

Embora os seniores refiram em Fok (2010), que a memória por vezes representa um obstáculo à consolidação de novas aprendizagens, esta nova etapa parece constituir um factor gerador de novo ânimo, onde a aprendizagem é vista como algo bastante positivo, tanto na manutenção da saúde como das relações sociais.

*«Com 76 anos não tenho aspirações a nenhuma aprendizagem em especial, porque o que aprendo agora, para além de me esquecer rápido, já não serve de muito, no entanto ainda gosto de aprender» (suj.8)*

*«Gostava de aprender ainda tudo o que puder, porque o saber não ocupa lugar e ajuda, na minha idade, a combater muitas doenças e algumas graves.» (suj.6)*

Assim, parece que o comportamento emotivo e a acção emocional são fundamentais à aprendizagem assim como ao equilíbrio auto-regulador do sujeito que aprende. O cérebro capta as pulsões, as emoções e os afectos, e por tal acção estes introduzem-lhe modificações. Por sua vez, o cérebro reenvia-os ao organismo de forma facilitada, tanto em qualidade como em quantidade, predispondo o sujeito para o desenvolvimento de novas percepções, estímulos, emoções, motivações, necessidades, desejos e expectativas. O cognitivo, o social e o afectivo interagem sobre as estruturas e os dinamismos

neurocerebrais e, a partir dos efeitos dessas interações, emergem novas capacidades e aptidões. Contudo, se houver uma ausência de certas emoções positivas vividas, tanto o potencial de recriação como o de reorganização, podem permanecer semiestáticos e os processos de aprendizagem bloqueados (Fernandes, 2002).

Os idosos mantêm a sua capacidade para aprender, sendo competentes para dirigir a sua vida, assim como para desenvolver contributos significativos e produtivos para a comunidade (Osório, 2003). Devem saber aproveitar de forma adequada os tempos livres, aprendendo a viver com saúde e a encontrar um sentido para a vida<sup>9</sup>, tomar consciência dos problemas que se colocam aos reformados, aprendendo estratégias para os solucionar e conservar as suas faculdades físicas e intelectuais, de forma a dar continuidade à sua participação na vida colectiva e ao acesso ao conhecimento ou actividades (Unesco, *cit in* Simões, 1999). A noção actual de saúde acentua a noção de bem-estar caracterizando-se como um forte indicador de percepção subjectiva (Strumpfer, 2002 referido por Monteiro, Tavares & Pereira, 2006) sugerindo que o bem-estar surge hoje como uma dimensão inerente à vida, correspondendo ao estado completo de bem-estar físico, material e social e não apenas ausência de doença ou enfermidade.

Considera-se fundamental disponibilizar aos seniores recursos fundamentais para que estes possam compensar as perdas decorrentes das limitações do organismo, recorrendo à cultura (Baltes & Graf, 1997), o que lhes conferirá o estatuto de cidadãos activos, por exemplo, enquanto frequentam, no caso da nossa amostra, a Universidade Sénior.

---

<sup>9</sup> Segundo Frankl (citado por Peralta, 2001) “o sentido da vida é uma tarefa de desenvolvimento pessoal, idiossincrática, uma espécie de vocação adormecida que emerge dentro de nós como um ‘movimento para’

#### **4.5. Tema V- Conteúdos da Aprendizagem**

Neste tema o objectivo foi apurar as conceptualizações dos participantes, a partir da questão “quais as aprendizagens mais importantes que fez ao longo da sua vida?” e “qual a aprendizagem mais importante de todas?”.

##### **4.5.1. Aprendizagens gerais mais importantes**

Na primeira questão “quais as aprendizagens mais importantes que fez ao longo da sua vida?” encontram-se seis categorias: “Desenvolvimentais”, “Sociais”, “Académicas iniciais”, “Famíliares”, “Profissionais”, “Holísticas” e “Realização”.

Quadro nº 9. Aprendizagens realizadas mais importantes. Categorias, exemplos, frequências e percentagens

Categoria	Exemplos	N	%
1.Desenvolvimentais	«O comer, o andar, o falar...» (suj.14) «As aprendizagens mais importantes foi aprender a falar, andar.Porque sem qualquer destas aprendizagens não seria feliz.» (suj.8)	2	11
2.Sociais	«Vivi em vários países e absorvi a cultura e o modo de viver dos mesmos (... ) foi o que achei mais importante e interessante»(suj.3)	1	6
3.Académicas iniciais	« (...) ensino normal ( ... )» (suj.3) «Na escola primária, porque foi a partir desse ciclo que se iniciou a grande maioria do conhecimento» (suj.1) As aprendizagens mais importantes foram (...) ler e escrever [porque sem qualquer destas não seria feliz]» (suj.8) «A mais importante foi aprender a ler e escrever porque me ajudou na minha vida» (suj.16)	4	22
4.Profissionais	«Foram as exigidas para o desempenho das minhas funções na profissão.porque era as que mais me garantiam a conservação dos meus rendimentos para o sustento da família» (suj. 13) «(...) até o ensinar»(suj.14)	2	11
5.Familiares	«As que aprendi nos primeiros anos de vida com os meus pais e a minha familia porque foram essas aprendizagens que me deram as bases para conseguir fazer a caminhada que fiz e ser o que hoje sou.» (suj.6)	1	6
6.Holísticas	«Foram todas muito importantes. Porque todas no seu tempo e lugar de algum modo estiveram ligadas» (suj.2) «Tudo foi importante» (suj.4) «Durante a vida estamos sempre a aprender. Foram muitas» (suj.7) «Não atribuo um grau de importância que fiz a qualquer uma das aprendizagens (...) porque todas elas foram importantes, por igual, na minha formação como Homem.» (suj.9) «Tudo é importante pois “o saber não ocupa lugar” e ainda porque todos é que sabem tudo» (suj.10) «Todas as aprendizagens foram importantes para mim, porque de todas elas eu aprendi coisas diferentes para a minha vida (... )» (suj.11) «Foram todas importantes conforme as etapas vividas.» (suj.12)	7	39
7.Realização	« [As aprendizagens mais importantes foi aprender a falar, andar, ler e escrever.] Porque sem qualquer destas aprendizagens não seria feliz.» (suj.8)	1	6
Total		18	100

Destacam-se, como aprendizagens mais importantes, as de carácter geral, no seu todo, “Holísticas” (N=7;39%). Em segundo lugar as aprendizagens “Académicas iniciais” (N=4; 22%), em terceiro as “Desenvolvimentais” e “Profissionais” (cada uma N=2; 8%) e por

fim, com igual valor residual, as aprendizagens geradas nas relações “Familiares” e “Sociais” e que proporcionam “Realização” (cada uma N=1; 6%).

Na concepção das aprendizagens mais importantes feitas ao longo da vida, a visão holística das mesmas, surge de forma bastante significativa nas verbalizações dos participantes.

*«Foram todas muito importantes. Porque todas no seu tempo e lugar de algum modo estiveram ligadas» (suj.2)*

*«Foram todas importantes conforme as etapas vividas.» (suj.12)*

A impossibilidade de escolher uma aprendizagem mais significativa do que as outras mostra que as aprendizagens ao longo do ciclo de vida são já o resultado da integração gradual de experiências que vão alargando o leque de respostas às diferentes circunstâncias.

*«Não atribuo um grau de importância que fiz na escola, na vida profissional, na família e na sociedade porque todas elas foram importantes, por igual, na minha formação como Homem.» (suj.9)*

Assim, o adulto mais velho contém em si todas as aprendizagens que fez enquanto criança, adolescente, jovem adulto e adulto maduro, sendo no entanto, não a soma destas partes, mas sim um todo maior do que elas. Esta perspectiva não pode ser descurada na compreensão da aprendizagem dos seniores e da sua história de vida, ajudando assim a compreender as concepções de aprendizagem muitas vezes, como totalidade, que é o que mais se destaca nesta faixa etária.

As aprendizagens “Académicas iniciais” (N=4; 22%), referem-se às escolares, básicas (ler e escrever), como as aprendizagens mais importantes que permitem ao sujeito munir-se de conhecimentos para a vida.

*«Na escola primária, porque foi a partir desse ciclo que se iniciou a grande maioria do conhecimento» (suj.1)*

*As aprendizagens mais importantes aprender [a falar e andar] ler e escrever [porque sem qualquer destas não seria feliz]» (suj.8)*

*«A mais importante foi aprender a ler e escrever porque me ajudou na minha vida» (suj.16)*

Os seniores da nossa amostra apresentam uma média de frequência escolar cuja maior incidência se situa nos intervalos entre o 1º e 4º ano do primeiro ciclo e o 5º e 9º ano do segundo ciclo, mas os participantes referem-se essencialmente à frequência da escolaridade básica e à importância desta, no desenvolvimento de competências académicas.

As aprendizagens “Desenvolvimentais” e “Profissionais” (N=2; 8%) seguidas pelas “Famíliares”, “Sociais” e “Realização” (cada uma N=1; 6%) surgem com fraca expressão.

*«As aprendizagens mais importantes foi aprender a falar, andar. Porque sem qualquer destas aprendizagens não seria feliz.» (suj.8)*

*«Foram as exigidas para o desempenho das minhas funções na profissão. porque era as que mais me garantiam a conservação dos meus rendimentos para o sustento da família» (suj. 13)*

*«As que aprendi nos primeiros anos de vida com os meus pais e a minha família porque foram essas aprendizagens que me deram as bases para conseguir fazer a caminhada que fiz e ser o que hoje sou.» (suj.6)*

Os aspectos profissionais são vistos não só como importantes para o desempenho dos sujeitos, mas também como possibilitando a produção de bens materiais e o sustento da família. Os laços familiares mostram a importância da formação do sujeito enquanto os contextos sociais lhe permitem integrar a diversidade cultural.

Em síntese, nesta questão, parece possível concluirmos que os seniores conceptualizam como aprendizagens mais importantes, aquelas que se geraram a partir da aquisição de conhecimentos académicos iniciais e as que se reportam a uma totalidade indissociável.

#### **4.5.2 Aprendizagens mais importantes na vida social**

A questão de especificação colocada foi a seguinte “Quais as aprendizagens mais importantes realizadas ao longo da sua vida social?” e visou apurar as conceptualizações dos seniores relativamente às aprendizagens dos aspectos sociais. Identificámos seguintes

concepções: “Adaptação à diversidade”, “Relações interpessoais”, “Temporalidade” e “Processo”.

Quadro nº 10. Especificação de aprendizagens exclusivamente de âmbito social. Categorias, exemplos, frequências e percentagens

<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1.Conteúdos</b>	1.1 Adaptação à diversidade	«Aprendi a viver e a saber conviver com diferentes classes sociais» (suj.3) «Aprende-se muito na vida social, devido às diferentes maneiras de pensar e agir.» (suj.7) «O saber conviver com as pessoas dos diferentes estratos sociais» (suj.8)	3	23
	1.2 Relações interpessoais	«Saber relacionar-me com terceiros» (suj.4) «Na vida social fiz muitas aprendizagens, algumas delas positivas e outras negativas que magoaram muito mas que apesar de tudo consegui aprender alguma coisa. É preciso discernimento para fazer uma vida social que não deixe mágoa.» (suj.6) «É importante aprender a viver em sociedade ainda que seja com o erro dos outros» (suj.5) «Na vida social (...)» (suj.10) «[ Nas conversas] com qualquer pessoa» (suj.14) «Aprendi a conviver mais com os outros» (suj.16)	6	46
<b>2.Temporalidade</b>		«Também a partir da primária» (suj.1)	1	8
<b>3.Processo</b>		«(...) se estivermos atentos podemos aprender muito no dia-a-dia » (suj.5) « pelo convívio e a troca de conhecimentos, enriquece» (suj.10) «Nas conversas [com qualquer pessoa]» (suj.14)	3	23
<b>Total</b>			<b>13</b>	<b>100</b>

Relativamente às concepções sobre o que aprenderam na vida social verificamos que os seniores se referem a aprendizagens que permitiram a sua “Adaptação à diversidade” (N=3; 23%), competências facilitadoras das “Relações interpessoais” (N=6; 46%), apontando um momento específico da aprendizagem social “Temporalidade” (N=1; 8%) e como esta ocorre “Processo” (N=5; 33%).

A concepção de aprendizagem de “Relações interpessoais” (N=6; 46%) revela que a aprendizagem de maior importância em termos sociais foi o saber relacionar-se com os outros.

*«Saber relacionar-me com terceiros» (suj.4)*

*«É importante aprender a viver em sociedade ainda que seja com o erro dos outros» (suj.5)*

*«Aprendi a conviver mais com os outros» (suj.16)*

Ainda dentro dos conteúdos da aprendizagem de aspectos sociais os seniores referem a “Adaptação à diversidade” (N=3; 23%). A aprendizagem surge assim como permitindo aos sujeitos o refinamento das suas competências sociais e, conseqüentemente, o alargamento das redes sociais onde interage.

*«Aprendi a viver e a saber conviver com diferentes classes sociais» (suj.3)*

*«O saber conviver com as pessoas dos diferentes estratos sociais» (suj.8)*

Verificamos que a diversidade assume um duplo papel intimamente relacionado: processo e produto. É processo, porque é através do confronto com a diversidade que se adquirem competências para a vida, e estas competências, são o produto dessa aprendizagem.

Neste contexto optámos por categorias presentes nas verbalizações como conteúdo, por este ser o aspecto mais acentuado no discurso dos sujeitos.

*«Aprende-se muito na vida social, devido às diferentes maneiras de pensar e agir.» (suj.7)*

A perspectiva processual das aprendizagens sociais expressa assim a importância das relações interpessoais no processo de aprendizagem (N=5; 33%). Aqui os seniores referem os processos através dos quais realizaram as aprendizagens de aspectos sociais.

*«pelo convívio e a troca de conhecimentos, enriquece» (suj.10)*

Embora com muito fraca expressão é referida a temporalidade das aprendizagens sociais (N=1; 8%), revelando a presença de um determinado momento em que começa a aprendizagem de aspectos sociais.

*«Também a partir da primária» (suj.1)*

O que nos parece interessante é que sendo a escola um contexto formal, o sujeito conceptualize o início da aprendizagem de aspectos sociais no mesmo, expressão a partir da qual podemos intuir uma concepção formal das aprendizagens sociais, tais como regras e normas do funcionamento colectivo, consonantes com características geracionais e consequentemente sociológicas, da nossa amostra.

#### **4.5.3. Aprendizagens mais importantes na vida familiar**

A questão de especificação colocada foi a seguinte “Quais as aprendizagens mais importantes realizadas ao longo da sua vida familiar?”. Identificámos quatro categorias, três são relativas aos conteúdos, “Comportamentais”, “Afectividade” e “Cidadania”, e uma relativa ao “Processo”.

Quadro nº11. Especificação da aprendizagem exclusivamente de âmbito familiar.  
Categorias, exemplos, frequências e percentagens.

<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Conteúdos</b>	1.1 Comportamentais	«O exemplo que os meus pais me deram» (suj.3) «De acordo com a educação dos meus pais» (suj.4) «A família é o pilar principal da nossa aprendizagem. [É aí que tudo começa] e é daí que nós vamos partir para a vida com as bases para nos sabermos orientar.» (suj.5) « Recebemos as bases para muita coisa no futuro» (suj.7) «Conhecimentos recebidos dos pais e outros familiares» (suj.10)	5	36
	1.2-Afectividade	« (...) ganhar afecto pelos familiares» (suj.1) «(...) A maior lição que aprendi com a família foi a da disponibilidade interior e física que é preciso para chegar a todos.» (suj.6) «O saber escutar» (suj.8)	3	21
	1.3- Cidadania	«Aprendi a ser uma cidadã melhor» (suj.16)	1	7
<b>2.Processo</b>		«A família ( ...) É aí que tudo começa [ e é daí que nós vamos partir para a vida com as bases para nos sabermos orientar].» (suj.5) « A família é a melhor escola da vida, aprendemos com o marido e a respectiva família, com os filhos, com os netos(...)»(suj.6) «Na vida familiar, pela transmissão de conhecimentos [recebidos dos pais e outros familiares]» (suj.10) «Na vida familiar [com os pais que são os melhores professores]» (suj.14) «A família é a principal escola. » (suj7)	5	36
<b>Total</b>			14	100

Nas concepções relativas às aprendizagens realizadas de âmbito familiar, as mais enunciadas são referentes aos conteúdos e destaca as aprendizagens “Comportamentais” e o “Processo” (cada uma N=5; 36%) através do qual se aprende. Dos conteúdos emergem ainda, com alguma expressão, concepções de aprendizagens afectivas (“Afectividade”, N= 3; 21%). Por fim mas com carácter residual, os participantes referem-se à aprendizagem de competências de “Cidadania” (N=1; 7%)

No parecer de alguns autores (e.g.Sousa & Filho, 2008) desde o nascimento, a criança é inserida num contexto familiar responsável pelos cuidados físicos, desenvolvimento psicológico, emocional, moral e cultural. Através do contacto humano

supre as suas necessidades e inicia a construção dos seus esquemas perceptuais, motores, cognitivos, linguísticos e afectivos. Na sub-categoria “comportamentais” (N=5; 36%) com forte expressão nesta questão, é inequívoca a importância das aprendizagens patrocinadas pela família.

*«De acordo com a educação dos meus pais» (suj.4)  
«A família é o pilar principal da nossa aprendizagem. É aí que tudo começa e é daí que nós vamos partir para a vida com as bases para nos sabermos orientar.» (suj.5)  
«Recebemos as bases para muita coisa no futuro» (suj.7)*

O ambiente familiar parece assim constituir-se como o núcleo central onde a criança cresce, actua, desenvolve e expõe sentimentos, experimentando as primeiras recompensas e punições, a primeira imagem de si e os primeiros modelos de comportamento (Sousa & Filho, 2008).

*«Na vida familiar, pela transmissão de conhecimentos recebidos dos pais e outros familiares» (suj.10)*

Também o afecto encontrado no seio familiar, referido pelos seniores na sub-categoria “afectividade” (N=3;21%), aparece como uma das importantes aprendizagens. As ligações emocionais são necessárias para o desenvolvimento da natureza humana, já que uma criança tem que experimentar relações primárias a fim de empatizar com outras pessoas e desenvolver uma segurança psicológica básica. Os apegos emocionais também estão na base da motivação da aprendizagem. Pelo facto da criança procurar a aprovação e o amor dos outros, para ela significativos, é motivada a pensar e a comportar-se como eles desejam, além de basear o seu comportamento no deles (Sousa & Filho, 2008 p.3).

*« (...) ganhar afecto pelos familiares» (suj. 1)  
«(...) A maior lição que aprendi com a família foi a da disponibilidade interior e física que é preciso para chegar a todos.» (suj.6)*

Estes factores parecem contribuir para a formação da personalidade, além de funcionarem como factores determinantes no desenvolvimento da consciência, sujeita a

influências subsequentes sendo que “todo o progresso psicológico foi realizado, até então, através das relações com outrém, principalmente os pais. De começo, a criança fundiu-se com as pessoas que a rodeiam, identificou-se com elas, foi invadida pela sua presença” (Médici, 1961, p. 40).

No que concerne ao saber, este manifesta-se nas suas diversas vertentes, ou seja, no saber-fazer, saber-ser, saber-viver, emergindo aqui na concepção de aprendizagem de competências para a “cidadania” (N=1; 7%) embora com fraca expressão, como uma das aprendizagens realizadas em contexto familiar.

*«Aprendi a ser uma cidadã melhor» (suj.16)*

Os seniores demarcam significativamente a aprendizagem realizada através das relações precoces com a família e ao longo de todo o ciclo de vida, numa perspectiva constante da aquisição de aprendizagens, como processo dependente das interações familiares.

*«(...) aprendemos com o marido e a respectiva família, com os filhos, com os netos(...)»(suj.6)*

O conteúdo principal da aprendizagem (N=5; 36%), assume assim um valor igual ao processo (N=5;36%), permitindo-nos concluir que as mais importantes aprendizagens familiares remetem para a forma e os conteúdos aprendidos, que servirão de base ao longo do ciclo de vida, estruturando a conduta dos sujeitos e influenciando o seu processo de desenvolvimento.

Em síntese, os seniores apontam a família como o sistema que lhes forneceu as bases e os fundamentos para a sua conduta. A família emerge como elemento crucial do processo através do qual os sujeitos adquiriram as aprendizagens referidas, não se restringindo aos pais mas alargando-se aos outros familiares.

#### 4.5.4. Aprendizagens mais importantes na vida profissional

A questão de especificação colocada foi a seguinte “Quais as aprendizagens mais importantes realizadas ao longo da sua vida profissional?” e as verbalizações referem-se à aprendizagem de aspectos profissionais onde foram identificadas cinco categorias sendo três relativas ao conteúdo: “Competências diversas”, “Cidadania”, “Personalidade” e duas relativas ao processo “Aplicação/Desenvolver” e “Ensino”.

Quadro nº12. Especificação da aprendizagem do âmbito exclusivamente profissional. Categorias, exemplos, frequências e percentagens.

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1.Conteúdos</b>			
1.1. Competências diversas	«Aprendi a bordar porque é um gosto que eu tenho» (suj.16) «A minha vida profissional foi bastante gratificante. Transmiti o meu saber a imensas pessoas e aprendi também a trabalhar sob condições extremas» (suj.3) «Na vida profissional a maior aprendizagem foi a do trabalho com crianças com problemas» (suj.6) «(...) muitas das nossas aptidões» (suj.7)	4	36
1.2. Cidadania	«O respeito pelos outros, para que eu pudesse ser respeitada» (suj.8)	1	9
1.3. Personalidade	« a maior aprendizagem (... ) que me ensinou a ser corajosa, a ter força de vontade fora do normal, a ter esperança e fé. Comecei a acreditar mais no valor das aprendizagens mínimas que podem significar a descoberta da Lua» (suj.6)	1	9
<b>2.Processo</b>			
2.1. Aplicação/ Desenvolvimento	«Pude pôr em prática os meus conhecimentos e desenvolve-los melhor» (suj.5) « [É na vida profissional] que podemos desenvolver [muitas das nossas aptidões]» (suj.7) «(...) pela prática do trabalho» (suj.10)	3	27
2.2. Ensino	«Na vida profissional através do ensino dos mais responsáveis; cursos de formação; [pela prática do trabalho]» (suj.10) «Nos cursos de formação, no dia-a-dia com os chefes, colegas e até os inferiores...» (suj.14)	2	18
Total		11	100

Relativamente às concepções de aprendizagem de aspectos profissionais, elas estruturam-se por relação com os conteúdos aprendidos em contexto profissional e referem-se a “Competências diversas” (N=4; 36%), “Cidadania” (N=1; 9%) e “Personalidade” (N=1;9%). Por sua vez, o aspecto processual refere-se à “Aplicação/desenvolver” (N=3; 27%) de competências e ao “Ensino” (N=2; 18%).

Encontramos concepções não só de desenvolvimento profissional, mas também de desenvolvimento pessoal.

*«É na vida profissional que [podemos desenvolver] muitas das nossas aptidões»  
(suj.7)*

A concepção de aprendizagem de “Competências diversas” (N=4; 36%), com a maior expressão nesta questão, ressalta a variedade das aprendizagens adquiridas em contexto profissional.

*«Aprendi a bordar porque é um gosto que eu tenho» (suj.16)  
«Transmiti o meu saber a imensas pessoas e aprendi também a trabalhar sob condições extremas» (suj.3)  
«Na vida profissional a maior aprendizagem foi a do trabalho com crianças com problemas» (suj.6)*

Os seniores apontam também a aprendizagem de competências cívicas geradas no contexto profissional, “Cidadania” (N= 1; 9%).

*«O respeito pelos outros, para que eu pudesse ser respeitada» (suj.8)*

Relativamente à concepção de aprendizagem de aspectos da “Personalidade” (N=1;9%), esta aparece como uma conceptualização do tipo transformativo, no sentido em que o sujeito refere que através de aprendizagens adquiridas na prática profissional, integrou novas características de personalidade, modificando a sua construção e actuação como pessoa.

*« a maior aprendizagem (...) que me ensinou a ser corajosa, a ter força de vontade fora do normal, a ter esperança e fé. Comecei a acreditar mais no valor das aprendizagens mínimas que podem significar a descoberta da Lua» (suj.6)*

Nas conceptualizações relativas ao como se aprende, ou seja, o processo, nas concepções “Aplicação/desenvolver” (N=3; 27%) e “Ensino” ” (N=2; 18%) encontramos referências não só ao aumento de conhecimento mas um desenvolvimento que decorre tanto da prática como do ensino e das relações de trabalho.

*« [É na vida profissional] que podemos desenvolver [muitas das nossas aptidões]» (suj.7)*  
*« (...) pela prática do trabalho» (suj.10)*  
*«Nos cursos de formação, no dia-a-dia com os chefes, colegas e até os inferiores...» (suj.14)*

Em síntese, nesta questão, tanto os conteúdos, como o processo, no seu conjunto, surgem com valor semelhante, parecendo na globalidade interligar estes dois factores e indicando aspectos transformativos do sujeito. Esta inferência baseia-se no facto dos seniores referirem que o desenvolvimento de competências profissionais e o desenvolvimento de si enquanto pessoas, seja qual for a dimensão, pressupõe sempre transformação.

#### **4.5.5. Aprendizagens mais importantes na Escola**

A questão de especificação colocada foi a seguinte “Quais as aprendizagens mais importantes realizadas ao longo da sua vida na escola” e as verbalizações referem-se à aprendizagem em contexto escolar. Foram identificadas nove categorias das quais cinco têm a ver com os conteúdos da aprendizagem nas sub categorias: “Académicos”, “Relacionais”, “Conhecimentos profissionais”, “Cidadania” e “Expressões artísticas”; outras duas com o processo nas sub-categorias: “Ensino” e “Relacional” e por fim, relativas à temporalidade do aprender, também duas sub-categorias: “Infância” e “Ciclo de vida”.

Quadro nº13. Especificação das aprendizagens do âmbito exclusivamente escolar. Categorias, exemplos, frequências e percentagens.

Categorias	Sub-categorias	Exemplos	N	%
<b>1. Conteúdos</b>	1.1 Académicos	«(...) quer no aspecto de aquisição de conhecimentos, (...)» (suj.6) «Aprender a ler.» (suj.8) «A mais importante foi aprender a ler e a escrever porque me ajudou muito na minha vida.» (suj.16) «As aprendizagens mais importantes na escola foram a aquisição do saber e da cultura» (suj.3)	4	25
	1.2 Relacionais	«(...) quer no aspecto humano(...)» (suj.6)	1	6
	1.3 Conhecimentos profissionais	«Porque é na escola que tomamos certos conhecimentos para a vida profissional» (suj.7)	1	6
	1.4 Cidadania	«Porque é na escola que tomamos certos conhecimentos para a vida cívica.» (suj.7) «(...) me preparei para o futuro» (suj.5)	2	12
	1.5 Expressões artísticas	« (...) Na escola aprendi a fazer teatro, a cantar, a tocar instrumentos, os pauzinhos.» (suj.16)	1	6
<b>2. Processo</b>	2.1 Ensino	«Na escola, como é óbvio, pelos ensinamentos dos professores, pelo estudo (...) » (suj.10) «Foi através da escola que recebi instrução (...) » (suj.5) «Eu só sei dizer que aprendi muito em todas as etapas da vida escolar (...)» (suj.6) «Na escola, estando atenta ao que os professores ensinam» (suj.14)	4	24
	2.2 Relacional	«(...)pelo troca de conhecimento com os colegas» (suj.10) «(...) no próprio convívio.» (suj.14)	2	12
<b>3. Temporalidade</b>	3.1 Infância	«aos 6 anos » (suj.1)	1	6
	3.2 Ciclo de vida	(...) na universidade sénior continuo a aprender o que é óptimo porque se o cérebro pára, tudo pára.» (suj.6)	1	6
<b>Total</b>			17	100

As conceptualizações sobre as aprendizagens realizadas na escola incidem de forma significativa nos conteúdos “Académicos” (N=4;24%) e aprendizagens para a “Cidadania” em segundo lugar (N=2;13%). As restantes concepções relativas aos conteúdos aprendidos, apresentam um valor residual, (cada uma N=1;6%) e referem-se a

aspectos “Relacionais”, “Conhecimentos profissionais”, e “Expressões artísticas”. Nas conceptualizações, enquanto processo, identificamos concepções de aprendizagens no “Ensino” (N=4;25%) e de aspectos “Relacionais” (N=2;13%). Relativamente aos aspectos temporais da aprendizagem estas destacam a “Infância” e o “Ciclo de vida”, com igual valor residual (N=1;6%).

No contexto escolar, tanto relativamente aos conteúdos aprendidos como ao processo através dos quais estes são adquiridos, os sujeitos referem a importância das aprendizagens académicas básicas (*ler e escrever*) e das relações formais (*aluno/professor*) inerentes a este contexto.

*«A mais importante foi aprender a ler e a escrever porque me ajudou muito na minha vida.» (suj.16)*

*«Na escola, como é óbvio, pelos ensinamentos dos professores, pelo estudo (...)» (suj.10)*

A família é o primeiro contexto em que a criança constrói o seu modelo de aprendiz e conhecimento adquirido durante a sua experiência de vida primária mas, este processo vai refletir-se na sua vida escolar (Sousa & Filho, 2008).

No leque de aprendizagens em contexto escolar, os seniores fazem referência a competências relacionais e ainda conhecimentos profissionais e cívicos que, como dizem, adquiridos numa fase precoce da vida são muito importantes para todo o ciclo de vida.

*«(...) no próprio convívio.» (suj.14)*

*«Porque é na escola que tomamos certos conhecimentos para a vida profissional e para a vida cívica» (suj.7)*

*«Eu só sei dizer que aprendi muito em todas as etapas da vida escolar (...) na universidade sénior continuo a aprender o que é ótimo porque se o cérebro pára, tudo pára.» (suj.6)*

Esta conceptualização ao longo do tempo, é recorrente, pois os seniores, como protagonistas da fase final do seu ciclo de vida, têm já a capacidade de somar essa totalidade, aliás, uma tonalidade constante neste estudo, seja qual for o tema a que se referem as aprendizagens, embora essa conceptualização também se encontre em faixas

etárias mais jovens, em estudos anteriores (e.g. Marton & Säljö, 1976; Purdie, Hattie & Douglas, 1996; Grácio, 2002).

#### **4.5.6. Aprendizagem mais importante de todas**

Na **questão colocada aos participantes** “Qual a coisa mais importante que sabe?” ainda dentro do tema Conteúdo da Aprendizagem, **foram identificadas sete categorias:** “Holísticas”, “Profissionais”, “Papéis Familiares”, “Acadêmicas”, “Competências Relacionais”, “Realização” e “Valores e Espiritualidade”.

Quadro nº 14. A aprendizagem mais importante de todas, categorias, exemplos, frequências e percentagens.

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1.Holísticas	«para mim são todas importantes» (suj.1) «tudo o que aprendi considero importante» (suj.4) «tudo o que sei faz parte da minha vida, daí ter para mim a mesma importância» (suj.8) «Como o saber é sempre importante não as sei dividir... até porque todos os dias se aprendem coisas importantes» (suj.12) «Tudo o que sei é importante porque tudo me é útil» (suj.2)	5	24
2.Profissionais	«Tudo o que representa a ascensão profissional precisamente por me ter permitido subir os degraus todos desde o ingresso até à aposentação» (suj.10) «O que é mais importante para mim é bordar foi o que aprendi depois de sair da escola» (suj.15) «boa profissional...» (suj.4)	3	14
3. Papéis Familiares	«Posso dizer que como mulher é ser boa esposa, boa mãe, ter sido boa filha, boa dona de casa, (...) porque este conjunto de coisas me orgulha como pessoa» (suj.14) «Sei que devo por igual uma presença positiva/construtiva perante (...) a família [e perante a sociedade] em que estou enquadrado porque éelas são a matriz da minha presença terrena» (suj.9)	2	10
4.Académicas	«A coisa mais importante que eu sei é ler e escrever» (suj.16)	1	5
5.Competências relacionais	«Talvez saber lidar com o próximo» (suj.3) «Sei que devo por igual uma presença positiva/construtiva perante (...) a sociedade em que estou enquadrado» (suj.9) «Respeito pelas pessoas e pelas coisas porque todos temos os mesmos direitos.Respeito pela vida.» (suj.5) «Tem sido importante o ter aprendido a dizer faz favor, obrigado, com licença. Numa palavra, a ser bem-educado» (suj.10) «Respeito pelo ambiente onde vivo. Coisa que o mundo de hoje despreza.» (suj.7)	5	24
6.Realização	«De tudo o que sei acho que o mais importante é saber o que quero e para onde vou» (suj.6)	1	5
7.Valores e Espiritualidade	«Sei que devo por igual uma presença positiva/construtiva na vida perante Deus.» (suj.9) «( ...)sou temente a Deus » (suj.13) «(...) para poder viver em harmonia e em paz» (suj.3) «(...) tratar as pessoas como irmãos, de qualquer cor ou religião]» (suj.11)	4	19
<b>Total</b>		21	100

Relativa à aprendizagem mais importante de todas, a concepção que mais se destaca é, ao mesmo tempo, a que refere à aprendizagem como um todo (“Holísticas”) e “Competências relacionais” (cada uma N=5; 24%). Com pouca diferença surge a concepção de aprendizagens de “Valores e espiritualidade” (N=4;19%). Os aspectos “Profissionais” (N=3;14%) e “Papéis familiares” (N=2;10%) aparecem também, embora com menor

expressão e por fim, com um valor residual, as concepções “Realização” e “Acadêmicas” (cada uma N=1; 5%).

É indiscutível a visão holística (N=5;24%) da aprendizagem, tanto representando a própria vida dos sujeitos, como sendo útil para a mesma. Para além da suposta sabedoria que se confere a este último estágio da vida, no qual se encontram os seniores da nossa amostra, há uma preocupação em usá-la no Mundo como identidade do dito *carácter de estrutura democrática* de Maslow (1970), onde o sujeito sente respeito por todo e qualquer ser humano, ou seja, gera uma relação equilibrada com o colectivo, onde a maturidade da pessoa adulta pressupõe uma filosofia unificadora da vida.

*«tudo o que sei faz parte da minha vida, daí ter para mim a mesma importância» (suj.8)*  
*«Como o saber é sempre importante não as sei dividir... até porque todos os dias se aprendem coisas importantes» (suj.12)*  
*«Tudo o que sei é importante porque tudo me é útil» (suj.2)*

Por sua vez a importância que os sujeitos conferem às aprendizagens de competências relacionais, como ingredientes que permitem estabelecer relações positivas e cívicas com os outros e com a sociedade em geral, emerge com valor igual (N=5;24%) à da visão de totalidade.

*«Sei que devo por igual uma presença positiva/construtiva perante (...) a sociedade em que estou enquadrado» (suj.9)*  
*«Respeito pelas pessoas e pelas coisas porque todos temos os mesmos direitos. Respeito pela vida.» (suj.5)*

Os seniores referem-se a “Valores e Espiritualidade” (N=4; 19%) numa perspectiva de respeito por algo superior, impelindo-os à prática da cidadania.

*«Sei que devo por igual uma presença positiva/construtiva na vida perante Deus.» (suj.9)*  
*«(...) para poder viver em harmonia e em paz» (suj.3)*  
*«(...) tratar as pessoas como irmãos, de qualquer cor ou religião]» (suj.11)*

A categoria “Profissional” encontra também alguma expressão (N=3; 14%) nas verbalizações dos sujeitos, indicando a profissão como veículo de aprendizagem:

*«Tudo o que representa a ascensão profissional precisamente por me ter permitido subir os degraus todos desde o ingresso até à aposentação» (suj.10)*

Os “Papéis familiares”, (N=2; 10%), embora com fraca expressão, podem no entanto atestar, neste caso, relativamente ao papel da mulher como *«boa esposa, boa mãe, boa filha, boa dona de casa, boa profissional»* que estes papéis, quando percebidos como exemplares numa perspectiva de desejabilidade social, podem traduzir-se em realização para as mulheres, principalmente na época da geração dos nossos participantes.

*«Posso dizer que como mulher é ser boa esposa, boa mãe, ter sido boa filha, boa dona de casa, boa profissional, porque este conjunto de coisas me orgulha como pessoa» (suj.14)*

Por fim as categorias “Escolar” e “Realização” (cada uma N=1; 5%), com igual valor residual, são também mencionadas como uma das aprendizagens mais importantes.

*«A coisa mais importante que eu sei é ler e escrever» (suj.16)*  
*«De tudo o que sei acho que o mais importante é saber o que quero e para onde vou» (suj.6)*

Esta última verbalização aponta uma interessante concepção de aprendizagem, expressando a importância da consciência no homem, para a sua presença no Mundo.

Assim, e de forma geral, a aprendizagem mais importante de todas aponta aos valores e aspectos relacionais e ao saber no seu todo, permitindo-nos inferir que a valorização das aprendizagens recai numa perspectiva humanista. Segundo Vygotsky (1999), as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meros resultados das pressões do meio exterior. Elas resultam da interacção dialéctica do homem e o seu meio socioeconómico. Assim como o homem transforma o seu meio para atender as suas necessidades, transforma-se a si mesmo, influenciando o seu comportamento futuro. A relação indivíduo/sociedade apresenta uma integração dos aspectos biológicos e sociais do indivíduo, sendo as funções psicológicas especificamente humanas, originadas nas relações do indivíduo e o seu contexto social cultural e social. Assim, parece que o desenvolvimento mental humano não é dado *à priori*,

não é imutável e universal, não é passivo, nem tão pouco independente do desenvolvimento (Vygotsky, 1999).

#### **4.6. Tema VI Retrospectiva/Prospectiva**

Este tema é explorado através de duas questões: uma retrospectiva “ O que gostaria de ter aprendido?”, i.e., numa perspectiva passada, outra, relativa ao “ que deseja aprender ainda?”, prospectiva, i.e., numa perspectiva futura.

##### **4.6.1. Retrospectiva**

Identificámos quatro diferentes conceptualizações que nos permitem verificar que as aprendizagens que os seniores gostariam de ter realizado se referem a “Actividades artísticas”, “Conteúdos académicos e profissionais”, “Competências de ajuda/apoio ao outro” e “Holísticas”.

Quadro nº15. Aprendizagens que gostavam de ter realizado. Categorias, exemplos, frequências e percentagens.

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1. Atividades artísticas	«A tocar guitarra clássica» (suj.1) «Gostaria de ter aprendido música porque é bom saber (...)» (suj.7) «a tocar um instrumento musical, especialmente acordeão porque gosto muito de música» (suj.13)	3	19
2. Conteúdos académicos e profissionais	«Biologia e geologia» (suj.2) «Gostava de ter aprendido mais psicologia para saber ler e entender melhor a mente do próximo» (suj.3) «Pilotar um avião porque considero importante» (suj.4) «Gostava de ter aprendido (mas não tive tempo e oportunidade para o fazer) várias coisas sobre as novas tecnologias» (suj.9) «Gostava de ter tirado um curso superior de matemática porque foi uma disciplina que sempre me encantou» (suj.6) «Gostava de ter aprendido enfermagem para poder ser mais útil para com aqueles que estão doentes» (suj.5) «Gostaria de aprender ainda mais porque penso que pouco sei (...)» (suj.11) «Gostava de ter estudado mais porque gostava de ter sido professora» (suj.8)	8	50
3. Competências de ajuda/Apoio ao outro	«Tudo o que me pudesse permitir ser útil ao meu semelhante» (suj.10) «gostava de dar um pouco mais de carinho a quem não o tem. Amor aos mais desprotegidos e aliviar a dor humana dos povos que tanto sofrem e são vítimas da maldade humana.» (suj.11) « [Gostava de ter aprendido enfermagem] para poder ser mais útil para com aqueles que estão doentes» (suj.5) «(...) poderia ser ainda mais útil» (suj.7)	4	25
4. Holística	«Hoje ao pensar no passado, vejo a vida de tal maneira importante que não me atrevo a julgar os tempos nem a dividi-los, é toda uma vida que se aprende a respeitar, segundo as diferentes fases (...) desde a infância, a seguir a mocidade, a vida madura, e esta última fase(...) eu classifico-a como a segunda mocidade que se vai vivendo sem pressas (...) porque a vida tem de ser vivida com calma e tolerância» (suj.12)	1	6
<b>Total</b>		16	100

A concepção mais enunciada refere-se à aprendizagem de “Conteúdos académicos e profissionais” (N=8; 50%), a qual se destaca fortemente das outras concepções. Mais uma vez salientamos as condições que a época, a que pertence a nossa amostra, oferecia para

as práticas académicas<sup>10</sup>. No contexto dos conteúdos académicos aparecem nas verbalizações dos sujeitos o desejo de aprendizagens de carácter específico.

*«Gostava de ter aprendido (mas não tive tempo e oportunidade para o fazer) várias coisas sobre as novas tecnologias» (suj.9)*

*«Gostava de ter tirado um curso superior de matemática... Porque foi uma disciplina que sempre me encantou» (suj.6)*

As aprendizagens de “Competências de ajuda/apoio ao outro” (N=4; 25%) também aparecem como aprendizagens que os sujeitos gostariam de ter realizado.

É interessante perceber a tendência que emerge nesta faixa etária relativamente ao sentido de inter-ajuda, uma questão que pode estar directamente ligada ao conceito da pessoa madura ver a aprendizagem como algo generalizável a um todo fora de si, direccionada a uma visão do colectivo, não egocentrada mas altruísta e consequentemente mais voltada para o exercício da cidadania (Maslow, 1970).

*«Tudo o que me pudesse permitir ser útil ao meu semelhante» (suj.10)*

*«Gostava de dar um pouco mais de carinho a quem não o tem. Amor aos mais desprotegidos e aliviar a dor humana dos povos que tanto sofrem e são vítimas da maldade humana.» (suj.11)*

Surgem ainda conteúdos académicos sem especificação.

*«Gostaria de aprender ainda mais porque penso que pouco sei (...)» (suj.11)*

*«Gostava de ter estudado mais porque gostava de ter sido professora» (suj.8)*

Por sua vez as aprendizagens relativas a “Actividades artísticas” (N=3;19%) revelam preferência por aprendizagens de carácter artístico entendidas como a aquisição de conhecimento e também como aplicação e até realização.

*«a tocar um instrumento musical, especialmente acordeão porque gosto muito de música» (suj.13)*

*«A tocar guitarra clássica» (suj.1)*

---

<sup>10</sup> Os estudos existentes sobre a instrução em Portugal mostram-nos que só em meados da década de 50 do século XX, as crianças com idades compreendidas nos parâmetros da lei se encontravam efectivamente matriculadas na escola (Carvalho, 1986; Nóvoa, 1992; Candeias, 1994, 1996; Ramos, 1988, 1993; Reis, 1988, 1993 *cit in* Candeias & Simões, 1999) sendo que a morosidade do ritmo de escolarização colocou Portugal entre os países menos escolarizados e alfabetizados do mundo ocidental da altura (Cipolla, 1969; Graff, 1991, *cit in* Candeias & Simões, 1999).

*«Gostaria de ter aprendido música porque é bom saber e poderia ser ainda mais útil»  
(suj.7)*

Emerge portanto um conceito interactivo referente a transacções entre os indivíduos, no sentido de promover o bem-estar físico e psicológico de outros e em certa medida de si mesmos.

A compreensão da natureza relativista do conhecimento e a aceitação da contradição enquanto parte da realidade assim como um maior auto-conhecimento, parece permitir a um nível emocional, que os adultos mais velhos tendam a ser menos impulsivos e ansiosos, apresentando uma maior riqueza afectiva, reacções mais intensas perante os acontecimentos e um melhor controlo emocional (Lima, 2004; Marchand, 2001; Salvador *et al.*, 1999) estando assim mais preparados para compreender e empatizar com o outro. Para Barrón (1996), o apoio social é “um conceito interactivo que se refere às transacções que se estabelecem entre indivíduos”. É genericamente definido como a utilidade das pessoas que amam, dão valor e se preocupam com o próximo e nas quais se pode confiar ou com quem se pode contar em qualquer circunstância (Cruz 2001), aspectos que no entanto não são expressos directamente por os seniores do nosso estudo.

Necessidades sociais como afiliação, o afecto, a pertença, a identidade, a segurança e a aprovação podem satisfazer-se mediante a provisão de ajuda (Thoits, 1995; Matos & Ferreira 2000) mas, a subjectividade e individualidade do apoio social, podem depender da percepção pessoal de cada indivíduo.

Os seniores expressam também uma ideia de aceitação da totalidade das aprendizagens por si realizadas como algo com valor que, por isso mesmo, os impede de destacar algumas em particular (“Holística” N=1;6%). Apesar de residual esta concepção, revela no entanto, mais uma vez, a importância da totalidade do que foi aprendido ao longo de todo o ciclo de vida.

*«Hoje ao pensar no passado, vejo a vida de tal maneira importante que não me atrevo a julgar os tempos nem a dividi-los, é toda uma vida que se aprende a respeitar, segundo as diferentes fases (...) desde a infância, a seguir a mocidade, a vida madura, e esta ultima fase (...) eu classifico-a como a segunda mocidade que se vai vivendo sem pressas (...) porque a vida tem de ser vivida com calma e tolerância» (suj.12)*

Em síntese, relativamente às concepções identificadas sobre o que os seniores gostariam de ter aprendido, podemos concluir que a oportunidade de um percurso académico mais aprofundado e específico, representa para os sujeitos a maior lacuna do seu percurso de adultos podendo esse factor justificar, em parte, a opção de frequentarem, no momento a Universidade Sénior, ou seja, os participantes são pró-activos na busca das desejadas aprendizagens. Paulo Freire (1973 *cit in* Faria, Rurato e Santos, 2000) põe em relevo que o ensino deve assumir que o ser humano é livre de reflectir sobre a sua situação e agir para a transformar.

#### **4.6.2. Prospectiva**

Relativamente ao que os seniores gostariam de aprender ainda, estes referem a aprendizagem de “Actividades artísticas”, de “Comunicação”, “Instrumentais”, “Personalidade/Espiritualidade” e expressam também aceitação (“Viver com o que aprendeu”) e desejo de continuação da aprendizagem (“Continuar a aprender”).

Quadro nº 16. Aprendizagens que deseja realizar ainda. Categorias, exemplos, frequências e percentagens.

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1.Actividades artísticas	«A tocar guitarra clássica por gostar muito e não ter tido possibilidades» (suj.1) «Pintar, porque me sentia mais realizada» (suj.5)	2	13
2. Comunicação	«Informática porque é necessária para os nossos dias» (suj.2) «Falar inglês fluentemente Porque é a língua mais falada no mundo» (suj.4) «... falar italiano porque me sentia mais realizada» (suj.5) «Saber falar inglês Nos dias de hoje é bom falar línguas» (suj7) «Falar inglês porque considero a língua mais universal e adoro relacionar-me com o meu semelhante» (suj.13)	5	31
3.Instrumentais	«Gostava de aprender a conduzir para poder ter um carro» (suj.16)	1	6
4.Personalidade/Espiritualidade	«A ter mais fé porque a fé é o que nos salva» (suj.10) «Gostava de aprender a ser mais paciente, mais crente, mais animada, mais confiante, os porquês são óbvios...há que os compreender» (suj.14)	2	13
5.Continuar a aprender	«Gostava de aprender mais para me situar no tempo e no espaço» (suj.11) «A vida só tem sentido se a nossa aprendizagem for constante. A palavra “ainda” ainda não se aplica ao meu caso, porque ainda não me sinto limitada. Tento estar actualizada para poder entender e comunicar com classes etárias mais novas» (suj.3) «Tudo o que puder porque o saber não ocupa lugar e ajuda, na minha idade, a combater muitas doenças e algumas graves» (suj.6) «Com 76 anos não tenho aspirações a nenhuma aprendizagem especial, no entanto, ainda gosto de aprender porque o que aprendo agora além de esquecer rápido já não serve de muito.» (suj.8) «Com 82 anos penso que tenho ainda muito que aprender, assim Deus me dê vida porque “aprender até morrer» (suj.15)	5	31
6.Viver com o que aprendeu	«Não tenho pretensões em aprender ainda algo mais, antes procuro viver, o melhor que sei e posso, nesta já avançada etapa da minha vida, com tudo aquilo que aprendi até agora» (suj.9)	1	6
<b>Total</b>		16	100

As concepções prospectivas do aprender expressam sobretudo o desejo de aceder a saberes e competências ligadas à “Comunicação” (tal como o domínio da informática e de línguas estrangeiras) e, de uma forma geral “Continuar a aprender” (cada uma N=5; 31%). Em segundo lugar, surgem aprendizagens ligadas a “Actividades artísticas” e aspectos de

“Personalidade/Espiritualidade” (cada uma N=2; 13%). Por último, com carácter residual, são referidas aprendizagens de carácter instrumental e aceitação (“Instrumental” e “Viver com o que aprendeu” cada uma N=1; 6%).

As concepções mais referidas (i.e., “Comunicação “ e “Continuar a aprender”) subentendem aumento e actualização de conhecimentos com vista a uma maior comunicação e integração dos seniores na sociedade actual.

*«Informática porque é necessária para os nossos dias» (suj.2)*

*«Falar inglês fluentemente Porque é a língua mais falada no mundo» (suj.4)*

Ao encontrarmos uma motivação para futuras aprendizagens, em seniores com idades compreendidas entre os 65 e 87 anos de idade, podemos concluir que a expectativa de novas aprendizagens ou o seu limite, poderá estar condicionado pelos padrões culturais em que se geram. Contrariamente ao que durante muito tempo se verificou, actualmente assiste-se a um alargamento das práticas educativas a todas as faixas etárias assim como uma diversidade dos contextos, deixando estas de estar confinadas ao contexto escolar. Foram múltiplos os factores de natureza política, sociológica e científica que contribuíram para a emergência e consolidação das práticas educativas dirigidas a adultos e idosos (Salvador *et al.*, 1999), sendo que a educação permanente deve ser vista “simultaneamente como uma consequência da cidadania activa e uma condição para a plena participação na sociedade” (UNESCO, *cit in* Sá, 1999).

Por detrás da concepção “Continuar a aprender” sem especificação de conteúdos particulares, parece existir um valor atribuído à aprendizagem que ultrapassa a mera função instrumental. Tal como encontrado em seniores por Fok (2010), aprender é manter o sentido da vida, manter-se activo, aprendendo pelo prazer e desafio que as tarefas representam, não só para a inovação e manutenção de novos papéis sociais como para a manutenção da saúde física e mental.

*«A vida só tem sentido se a nossa aprendizagem for constante... Tento estar actualizada para poder entender e comunicar com classes etárias mais novas» (suj.3)*

*«Tudo o que puder porque o saber não ocupa lugar e ajuda, na minha idade, a combater muitas doenças e algumas graves» (suj.6)*

*“ (...) Com 82 anos penso que tenho ainda muito que aprender... “aprender até morrer”(suj.15)*

O desejo de aprendizagens de aspectos da “Personalidade/espiritualidade” (N=2; 13%) vai também no sentido de uma ideia de que o desenvolvimento e a aprendizagem continuam a ser uma aspiração dos sujeitos.

*«A ter mais fé porque a fé é o que nos salva» (suj.10)*

*«Gostava de aprender a ser mais paciente, mais crente, mais animada, mais confiante, os porquês são óbvios...há que os compreender» (suj.14)*

O conceito amplo de espiritualidade relaciona-se com uma vivência circunscrita à esfera do pessoal, na relação com o Transcendente, que está assim, para além de uma afiliação numa religião específica (Peterson & Nelson, 1987, *cit in*, Gonçalves & Coimbra, 2003).

A espiritualidade consiste num caminho que a pessoa percorre de modo a experienciar a união com toda a criação, a pura consciência desprovida de qualquer forma (Landsberg, 1952, *cit in*, Reimão, 1994).

Parece-nos plausível, mais uma vez assumir aqui, a visão da aprendizagem como um todo, único, indissociável e transcendente, possível na perspectiva do adulto maduro, condição que em geral, não é encontrada no adolescente ou até no jovem adulto. O crer em algo que existe para além de si, visão assente num sentido subjectivo do ser, possível na tomada de consciência da própria maturidade, emergente de um ciclo de vida completo e é uma visão totalmente compatível com a concepção transformativa da aprendizagem baseada na compreensão dos fenómenos subjectivos da realidade que encaminham para “ver algo de forma diferente” ou “mudar como pessoa”.



## CONCLUSÕES

A concepção de aprendizagem do indivíduo parece afectar a sua abordagem à aprendizagem (Marton & Säljö, 1976, 1997) e esta por sua vez influencia o que o sujeito irá procurar, obter e compreender, quer relativamente a uma tarefa específica de aprendizagem (Svensson, 1977 *cit in* Grácio, Chaleta & Rosário, 2007), quer ao nível geral de compreensão do sujeito (Fransson, 1977 *cit in* Grácio, Chaleta & Rosário, 2007).

Na generalidade dos estudos realizados com diferentes populações acerca dos significados atribuídos à aprendizagem, refuta-se a ideia de que a noção de aprendizagem seja idêntica para todas as pessoas (Berry & Sahlberg, 1996; Bartsch et al., 2003; Grácio, Chaleta & Rosário, 2007; Marton & Booth, 1997; Marton & Säljö, 1997; Marton et al., 1993; Morais & Figueiredo, 2005; Pramling, 1983; Rosário et al., 2006; Steketee, 1997; Perry, 1970; Purdie & Hattie, 2002; Steketee & Kirkpatrick, 1996 *cit in* Arroz, Figueiredo & Sousa, 2009). Podemos admitir também que a diversidade seja condicionada pelas inter-relações que ocorrem entre as características do indivíduo, os contextos em que ele está inserido e as culturas escolares e familiares em que se integra e, como qualquer uma dessas instâncias varia consideravelmente, também os significados atribuídos ao fenómeno da aprendizagem serão distintos sendo que esses significados não só variam de uns indivíduos para outros, como parecem ter um traço desenvolvimental (Grácio 2002; Fok, 2010;).

Tal como no nosso estudo também Fischer, Lundman e Norbergand (2008) descobriram que nos seniores surge uma percepção de tempo diferente, pois estes estão conscientes de que o tempo é limitado e que a vida está a passar mais rapidamente «*não tenho pretensões em aprender ainda algo mais, antes procuro viver, o melhor que sei e posso, nesta já avançada etapa da minha vida, com tudo aquilo que aprendi até agora*» (suj.9). No entanto, o tempo também perpassa a concepção de aprendizagem numa perspectiva de continuidade, sendo que a aprendizagem não pára, tal como o fenómeno de desenvolvimento do Homem. Os seniores referem que se «*aprende sempre. Há sempre algo que desconhecemos. Aprender até morrer.*» (suj.5)

No que se refere à nossa investigação, no momento de inferir sobre as concepções dos participantes, foi importante “perceber que o investigador não é neutro, mesmo quando é objectivo” (Santos, 2005), já que é também um ser humano, contendo a subjectividade inerente a esta mesma condição. Este factor por si só, não invalida a utilidade das investigações na medida em que estas permitem pontos de partida, referenciais, ou seja, dão seguimento à investigação do universo temático. Também quanto maior actualidade apresentarem, maior utilidade terão para as intervenções inerentes ao momento social e político em que decorrem. Neste sentido, consideramos o tema desta dissertação, muito relevante na sociedade actual pois estamos, efectivamente, perante um crescente número de idosos a quem devemos dar resposta, de forma cada vez mais articulada com a realidade destes, respeitando o novo “Ser Sénior” e todas as novas posturas deste grupo. Segundo Santos (2005), a utilização do conhecimento é, não apenas a sua aplicação, mas também o quanto esse conhecimento contribui para a compreensão do mundo, da vida e de nós próprios.

O nosso estudo visou exactamente compreender a aprendizagem, do ponto de vista dos seniores e, neste contexto, identificámos concepções encontradas anteriormente em diversos estudos efectuados com populações mais jovens no estrangeiro (e.g., Marton & Säljö, 1976,1984; Säljö 1979<sup>a</sup>, 1979<sup>b</sup>; Marton & Booth 1987; Purdie, Hattie & Douglas, 1996) e também em Portugal (e.g., Grácio, 2002).

A concepção de aprendizagem como “aumento de conhecimento” surge sobretudo no tema o que é aprender (N=12; 63%) e para que serve (N=5;25%).

Relativamente às funções da aprendizagem nesta faixa etária destacam-se ainda as concepções de que aprender serve para aplicar (N=7;36%) e a concepção como compreensão (N=6;30%), revelando, esta última, um carácter transformativo da aprendizagem. A concepção da aprendizagem como compreensão surge somente no tema sobre a função do aprender, embora possa ser subentendida também em outras concepções no nosso estudo (e.g., “desenvolvimento pessoal” N=3;15%).

No que concerne ao tema relativo a como se aprende destacam-se as concepções de que este resulta de um “processo interactivo e social” e de um “processo de ensino” (cada uma N=10;38%)

Encontrámos também, ainda que com um carácter bastante residual, concepções identificadas pela primeira vez por Grácio (2002) indicando que se aprende através de um “Processo individual” (N=1;4%) e de um “Processo Experiencial” (N=5;13%).

No que concerne à faceta temporal da aprendizagem os sujeitos referem com forte expressão, que o início da aprendizagem se dá no “Nascimento” (N=10; 50%), e representando o seu marco principal (esta concepção foi também encontrada em Grácio, 2002, mas com um valor bastante residual). A Infância (N=5; 25%) é a segunda concepção mais enunciada relativa ao início da aprendizagem. Podemos pois concluir que a fase precoce da vida representa para os seniores o momento fulcral do começo de diversas aprendizagens.

As concepções relativas ao término da aprendizagem destacam fortemente o “Fim do ciclo de vida” (N=12; 57%) o que é consonante com as ideias expressas de que a aprendizagem ocorre de forma contínua, ao longo da vida e permanentemente (tal como verificado por Grácio, 2002).

Relativamente ao tema sobre os conteúdos da aprendizagem, surge como mais enunciada a concepção de aprendizagem como um todo indissociável (“Holísticas” (N=7;39%), destacando-se tal concepção também no contexto da aprendizagem considerada como a mais importante de todas. (N=5;24%). Apesar de já encontrada em Grácio (2002) esta concepção assume no entanto, para os seniores, uma importância que os distancia de outras faixas etárias. A aprendizagem como um todo indissociável, “Holísticas”, é realçado nesta faixa etária, remetendo para o sentido de um todo, inerente a esta fase final do ciclo de vida, impossibilitando a eleição de uma aprendizagem melhor do que outras, sendo que os seniores as vêem todas como tendo contribuído para a sua construção enquanto pessoas, ou seja, a visão de uma totalidade como soma positiva, maior do que as partes das experiências/aprendizagens.

Parece emergir uma interligação desta concepção de totalidade com a de continuidade, ou seja, o facto dos seniores já terem percorrido um longo caminho do seu ciclo de vida, permite esta visão retrospectiva tanto no que refere ao seu processo contínuo como ao carácter de totalidade da aprendizagem.

Ainda dentro do tema relativo aos conteúdos do aprender e a partir das quatro perguntas de especificação das aprendizagens mais importantes, verificámos que na vida social a concepção mais enunciada é relativa às aprendizagens das “relações interpessoais” (N=6;46%).

Na vida familiar destacam-se as aprendizagens “Comportamentais” e “processo” (N=5;36%), indicando os seniores, a família não só como agente, mas também sistema gerador de aprendizagem e onde ela ocorre.

No domínio das aprendizagens profissionais são as “Competências diversas” (N=4;36%) as mais enunciadas como as mais importantes.

Por último, do contexto escolar emerge como a aprendizagem mais importante a que se refere a conteúdos “Académicos” e ao seu aspecto processual de “Ensino” (cada uma N=4;25%).

Relativamente à aprendizagem mais importante de todas, que os seniores consideram deter, (transcendendo os contextos social, familiar, profissional e escolar, anteriormente enunciados), as concepções mais enunciadas referem-se a aprendizagens de competências relacionais (N=5;24%), e de valores e espiritualidade (N=4;19%). É aqui que surge um carácter desenvolvimental e evolutivo das concepções de aprendizagem mais distintivo, desta faixa etária. A concepção da aprendizagem enquanto valores e espiritualidade tem simultaneamente uma dimensão de aquisição de conteúdos e valoração relativos ao ser, à relação com os outros e a aspectos transcendentos. Esta concepção foi identificada por nós, pela primeira vez, também no contexto retrospectivo (“competência de ajuda/apoio aos outros” N=4;25%) como prospectivo (“personalidade/espiritualidade N=2;13%).

Numa perspectiva do ciclo de vida e relativamente ao que os seniores gostariam de ter aprendido (retrospectiva) as concepções mais enunciadas referem-se respectivamente a “Conteúdos académicos e profissionais” (N=8; 50%) e “Competências de ajuda/Apoio ao outro” (N=4; 25%). Esta última concepção, surge no discurso dos seniores como uma acção correspondente a uma vontade de ser útil aos outros, concepção que parece recriada de forma mais profunda nesta faixa etária, ou seja, surgindo como resultado de uma reflexão mais profunda, ao longo do ciclo de vida, na intencionalidade de busca baseada nos valores do ser, pondo o outro à frente dos seus interesses e, nessa atitude, colher satisfação e transcender o ego em vez da preocupação o mesmo Peck (1959,1968).

As aprendizagens que os seniores gostariam de realizar ainda (i.e., prospectivas), referem-se aos saberes que permitiriam uma maior “Comunicação” e expressam ainda a vontade dos seniores de “continuar a aprender” (cada uma N=5;31%). Um dos aspectos que mais diferencia os seniores dos sujeitos mais jovens, surge neste contexto prospectivo da aprendizagem. Reportamo-nos ao facto dos seniores se dedicarem a novas aprendizagens motivados pela preservação das suas capacidades físicas e psicológicas, e vontade intrínseca de continuar a aprender e não pela conquista de prémios, ou seja, a preservação da integridade orgânica e a própria aprendizagem, representam por si só, para os seniores, uma recompensa. A integridade condiciona a forma como os seniores se dedicam aos diferentes desafios disponíveis e a forma de aceitar as experiências, irá influenciar os indivíduos a investir em recursos, para que possam regular as perdas assegurando assim que “a eficácia adaptativa permaneça elevada” (Fonseca, 2005, p. 99).

Há evidências de que, apesar de existirem estereótipos em contrário, os adultos mais velhos relatam maior bem-estar do que os adultos mais jovens, aparentemente por causa das mudanças motivacionais para otimizar metas emocionais e sociais (Carstensen, Pasupathi, Mayr, & Nesselroade, 2000; Charles & Carstensen, 2007). Estas alterações parecem afectar a função cognitiva, bem como o humor, resultando num aumento generalizado da atenção a estímulos positivos em comparação com estímulos negativos. Este tem sido descrito como um efeito positivo no tratamento da informação em adultos

mais velhos (Charles, Mather & Carstensen, 2003; Pennebaker & Stone, 2003; Isaacowitz, Wadlinger, Goren, & Wilson, 2006). Estes factores podem justificar de certo modo as novas concepções encontradas no nosso estudo.

Num recentíssimo estudo de Fock (2010), realizado também com seniores, no Japão, encontram-se pontos comuns com os sujeitos da nossa amostra, tanto relativos à estrutura conceptual do fenómeno aprender como às razões que os levam a frequentar a Universidade Sénior, ou seja, a motivação para aprender para preservação da integridade orgânica, pelo simples prazer da aprendizagem e até pela inevitabilidade do aprender, pois como referem os seniores “aprende-se até morrer”.

No sentido de compreender a importância da aprendizagem, para os seniores, referimos três tipos de necessidades educacionais dos adultos mais velhos que já haviam sido encontrados em Kelly (1993). O primeiro é o lazer; o segundo é profissional e, finalmente, a educação do eu «*aprender é valorizar-se, seja qual for o tipo de aprendizagem*» (suj.6) ou a transcendência, para se tornar melhor do que se é «*Gostava de aprender a ser mais paciente, mais crente, mais animada, mais confiante, os porquês são óbvios...há que os compreender*» (suj.14). A necessidade de transcendência sugere um significado mais profundo que os adultos mais velhos encontram na aprendizagem.

Os seniores expressam ainda uma motivação para novas aprendizagens, não pelos resultados mas pela manutenção das anteriores aprendizagens, da integridade orgânica e também vontade de continuar a aprender. Estes factores surgem, nesta faixa etária, como patrocinadores de bem-estar físico e psicológico e sinónimos de saúde.

Alguns autores referem que as pessoas de idade podem resistir ao envelhecimento através da aprendizagem encontrando novos significados (para a própria aprendizagem) e restabelecendo o seu sentido de identidade e sentido para a vida, no último estágio desta (Peck, 1968; Duay & Bryan, 2006; Fok 2010).

Tal como na nossa amostra a concepção de “continuar a aprender” e “vontade e motivação” surge também em Fok (2010) tanto no discurso dos sujeitos como,

indirectamente, na constatação de atitudes proactivas e estratégicas, na resolução de problemas da aprendizagem. Podemos caracterizar o idoso do ponto de vista cognitivo e emocional, embora a terceira idade apresente uma grande heterogeneidade resultante do facto de o desenvolvimento ser multifacetado e multideterminado (Martins, 1998). Mesmo que se verifique, ao nível cognitivo, uma diminuição da velocidade de processamento da informação e um decréscimo de outros componentes da inteligência fluida, aquela que apela a capacidades básicas como a atenção e a memória, (uma vez que é mais abstracta e não sistematizada), constata-se, no entanto, a estabilidade da inteligência cristalizada “usada” para informações mais concretas e sistematizadas, normalmente relacionadas com a escolaridade ou profissão (Fontaine, 2000). Assim, desde que se mantenha um nível razoável de estímulos, a aprendizagem pode efectivamente acontecer, num contínuo e de forma eficaz, sendo disso prova o testemunho dos seniores.

Os diferentes significados do aprender expressos pelos séniores da nossa amostra e, apesar de neste estudo focarmos a nossa atenção nas concepções directamente decorrentes dos temas referidos, encaminha-nos para a evidência de que o fenómeno aprender é conceptualizado de modo multidimensional e multifacetado qualquer que seja o aspecto específico em que centre a sua atenção (Chaleta & Grácio, 2000, Grácio 2002). Existe um núcleo de concepções comum a qualquer idade ou cultura e outras, que parecem ter um traço desenvolvimental, ou seja, no nosso caso, sobretudo a concepção de aprendizagem que acentua o carácter holístico e espiritualidade.

Podemos concluir que a motivação para a aprendizagem ao longo do ciclo de vida, pode ser independente do contexto cultural e inerente ao próprio processo de um envelhecer saudável ou, de como " os adultos mais velhos percebem o papel da aprendizagem e da educação no processo de envelhecimento com êxito" (Duay & Bryan, 2006 p.426). Assim, parece que seja qual for a idade ou as motivações, o ser humano, tanto pela sua condição biológica como influenciado pelo contexto cultural, é impelido à aprendizagem, umas vezes no sentido básico das necessidades primárias, outras numa visão mais transcendente de compreensão profunda da existência e outras ainda, pelo mero

prazer do saber. O desenvolvimento de cada indivíduo parece assim ser influenciado pela forma como este lida com as experiências sociais ao longo do seu ciclo vital, constituindo-se a terceira idade como um período em que o indivíduo reflecte sobre a sua vida, analisando as suas experiências positivas e negativas. O tempo parece também ser um dos factores impulsionadores da aprendizagem nesta faixa etária, tanto para ocupação do mesmo, como para usufruir do que resta dele.

Os mitos positivos sobre o envelhecimento são ainda poucos (e.g. Palmore, 1990), e os negativos levam a que os seniores desenvolvam, por vezes, uma auto-imagem negativa e acabem marginalizados pela sociedade pois a auto-imagem dos adultos mais velhos, é influenciada pelos estereótipos que recaem sobre eles (Tooby, 2006). Estas práticas discriminatórias, tais como os estereótipos, levam à diminuição da confiança dos adultos mais velhos nas suas capacidades cognitivas, e este facto pode contribuir para uma baixa auto-estima.

No que diz respeito às limitações do nosso estudo, a que consideramos de maior fragilidade prende-se com a utilização de um questionário de perguntas abertas, que foi respondido pelos sujeitos individualmente, sem a presença do investigador. Por este motivo, sentimos em algumas respostas a falta de um reforço, que poderia ter contribuído para um maior aprofundamento e desenvolvimento das mesmas, tornando mais rico o material de análise se, por exemplo, tivéssemos optado pela técnica de entrevista. Por outro lado, o facto de termos utilizado o inquérito por questionário, pode ter permitido aos seniores analisar e reflectir de forma mais sistemática sobre as respostas às questões colocadas, embora sucintas.

O nosso estudo contribui para o aumento de informação sobre esta faixa etária, e a partir destas informações, esperamos dar início a um novo percurso de investigações que visem dar respostas mais concertadas a este grupo.

Concluída esta investigação, realçamos o facto de que os seniores expressam um pensamento sobre si enquanto aprendentes que revelam uma mudança de mentalidade, emergente das actuais transformações sociais, que desemboca numa atitude mais positiva

e participativa no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, as novas gerações já trazem consigo um registo diferente relativamente ao envelhecer, buscando uma resposta cada vez mais positiva e distante das tradicionais visões esteriotipadas, onde os adultos mais velhos eram percebidos como sendo improdutivos, desocupados, inflexíveis, pobres e senis (Minichiello, Browne & Kendig, 2000; Kart & Kinney, 2001; Butler, 2002).

Os teóricos humanistas enfatizam a capacidade das pessoas, independentemente da idade ou circunstâncias, de assumirem o controlo das suas vidas e promoverem o seu próprio desenvolvimento por meio das capacidades exclusivamente humanas de escolha, criatividade e auto-realização (e.g. Maslow, 1970; Rogers, 1971).

Baseados nestes pressupostos, gostaríamos futuramente de averiguar as motivações e simultaneamente o impacto da frequência da Universidade Sénior, na qualidade de vida e bem-estar dos seniores (não só em termos cognitivos mas também sócio-afectivos e relacionais), uma vez que estes expressam a vontade de actualizar os saberes que lhes permitam uma maior, e melhor, comunicação com a actualidade.



**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Alarcão, I. (2002) Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In Oliveira-Formosinho (Eds.) *A Supervisão na Formação de Professores. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora. Coleção Infância.
- Almeida, F. (2005). *Idosos em instituições asilares e suas representações sobre família*. Mestrado em Sociologia *on-line*, Universidade Federal de Goiás Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Goiás.
- Amado, J. (2000). A técnica de Análise de Conteúdo. *Referência*, 5, 53-63.
- Areán, P. A. (2003). Advances in Psychotherapy for Mental Illness in Late Life. *American Journal of Geriatric Psychiatry*, 11, 4 -6.
- Arlin, P. (1984). Adolescent and adult thought: a structural interpretation. In M. Commons, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development* (pp. 258-271). New York: Praeger.
- Armon, C. (1984). Ideals of the good life and moral judgment: Ethical reasoning across the life span. In M. Commons, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development* (pp. 357-380). New York: Praeger.
- Arroz, A.M., Figueiredo, M.P. & Sousa, D. (2009). “Aprender é estar quietinho e a fazer coisas a sério” – perspectivas de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48/4, 1-18.
- Baltes, P. (1979). Life-span developmental psychology: some converging observations on history and theory. In P. Baltes & O. Brim Jr (Eds.), *Life-span development and behavior*. New York: Academic Press.

- Baltes, P. & Smith, J. (2008). The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny and function. *Perspectives on Psychological Science*, 3 (1), 56-64.
- Baltes, P. & Staudinger, U. M. (1996). *Interactive minds: lifespan perspectives on the social foundations of cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Baltes, P. & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55, 122-136.
- Baltes, P. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: selection, optimization and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52, 366-380.
- Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Eds.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (pp. 1–34). New York: Cambridge University Press.
- Baltes, P. B., & Graf, P. (1997). Psychological aspects of aging: Facts and frontiers. In D. Magnusson, (Ed.), *The lifespan development of individuals: Behavioural, neurobiological, and psychosocial perspectives – A synthesis* (pp. 427-460). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 75–80.
- Baltes, P. B., Lindenberger, U., & Staudinger, U. M. (2006). Lifespan theory in developmental psychology. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (6<sup>a</sup> ed., Vol. 1, pp. 569-664).

- Baltes, P., Gerstorf, D., Smith, J. (2006). A systemic–holistic approach to differential aging: longitudinal findings from the Berlin Aging Study. *Psychology and Aging*, 21 (4), 645–663.
- Barbosa, F. (2004). *A educação dos Adultos: Uma Visão Crítica*. Porto: Estratégias Criativas.
- Bardin, L. (1997) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrón, A. I. (1996). *Apoyo social: aspectos teóricos y aplicaciones*. Madrid: Siglo Veinteuno. España Editores.
- Basseches, M. (1984). Dialectical thinking as a metasystematic form of cognitive organization. In M.Commons, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development* (pp. 216-238). New York: Praeger.
- Bassit, A.Z. (2000). O curso de vida como perspectiva de análise do envelhecimento na pós-modernidade. In Debert, G. G. & Goldstein, D. *Políticas do corpo e o curso da vida* (pp. 217-234). São Paulo: Mandarim.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Berger, K. S. (2003). *O Desenvolvimento da Pessoa: da infância à adolescência*. Rio de Janeiro: LTC.
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. & Moore P.J. (1993). *The process of learning* (3ª ed.). New York: Prentice Hall.

- Bliss, J., Säljö, R., & Light, P. (1999). *Learning sites: social and technological resources for learning*. Amsterdam: Pergamon.
- Brazelton, B.T. & Cramer, B.G. (2002). *As primeiras relações* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological System Theory. In Ross, V. *Six Theories of Child Development: revised formulations and current issues* (pp. 187-249) London: Jessica Knigsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1998). Understanding and facilitating moral learning in adults. *Journal of Moral Education*, 27 (3), 283-300.
- Butler, N.N. (2002). *Why survive? Growing old in America*. New York: Harper and Row.
- Cabral-Pinto, F., Fonseca, A., M., Guedes, J., Gonçalves, D. & Martín, I. (2006). Promoção da Qualidade de Vida dos Idosos Portugueses Através da Continuidade de Tarefas Produtivas. *Psicologia, Saúde & Doenças*. 7 (1), 137-143.

- Candeias, A., & Simões, E. (1999). Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso. *Análise Psicológica*, 17 (1), 163-194.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Caron, N. (2000). O ambiente intra-uterino e a relação materno-fetal. In N. Caron (Ed.), *A relação pais-bebê: Da observação à clínica* (pp. 119-134). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carstensen, L. L., Pasupathi, M., Mayr, U. & Nesselroade, J. R. (2000). Emotional experience in everyday life across the adult life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (4), 644-655.
- Carstensen, L.L. & Turk-Charles, S. (1994). The salience of emotion across the adult life course. *Psychology and Aging*, 9, 259-264.
- Cavanaugh, J. (1991). On building bridges, developing positively, and postformal thinking coming of age: confessions of a nonconformist. In J. Sinnott & J. Cavanaugh (Eds.), *Bringing paradigms: positive development in adulthood and cognitive aging*. New York: Praeger.
- Cerrato, I.M.& Trocóniz, M. I. F. (1998). Successful Aging. But, why don't the elderly get more depressed?. *Psychology in Spain*, 2, (1), 27-42.
- Chaleta, E. & Grácio, M. L. (2000). Reflexões acerca da Aprendizagem. In C. Machado, M. Melo, V. Franco & N. Santos (Eds.) *Actas do Congresso Internacional Interfaces da Psicologia*. Évora: Universidade de Évora.
- Charles S.T., Mather M., & Carstensen L.L. (2003). Aging and emotional memory: the forgettable nature of negative images for older adults. *Journal of Experimental Psychology: General*, 132 (2), 310-24.

- Charles, S. T., & Carstensen, L. L. (2007). Emotion regulation in aging. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 307–327). New York: Guilford.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1997). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: psychological and educational considerations* (pp. 1-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M., Engeström, Y. & Vasquez, O. (1997). *Mind, culture and activity: seminal papers from the laboratory of comparative human cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coutinho, C. P. (2005). Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000). Braga: Universidade do Minho, *Série Monografias em Educação*, CIED.
- Cross, R. P. (1984). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cruz, E. B. L. (2001) *Estudo da relação entre a qualidade de vida relacionada com saúde e o bem-estar psicológico: a satisfação com a vida e o apoio social*. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra.
- Damásio, A. (2001). *O Erro de Descartes* (22ª ed.) Mem Martins: Europa –América.
- Danis, C. & Solar, C. (1998). *Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Debert, G. G. (1992) Família, classe social e etnicidade: um balanço da bibliografia sobre a experiência de envelhecimento. BIB, ANPOCS / *Relume-Dumará*, n. 33, p. 33-49.

- Duarte, A. (2004). Concepções de aprendizagem em estudantes universitários (as) portuguesas (as). *Revista Portuguesa Psicologia, XVIII* (1), 147-163.
- Duay, D. L., & Bryan, V. C. (2006). Senior adults perceptions of successful aging. *Educational Gerontology, 32*, p. 423–445.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society* (2ª ed.). New York: Norton.
- Erikson, E. (1976). *Identidade juventude e crise* (2ª ed.). Rio Janeiro: Zahar Editores.
- Erikson, E. H. (1997). *The life cycle completed*. New York: W. W. Norton.
- Faria, L., Rurato, P., & Lima Santos, N. (2000). Papel do auto-conceito de competência cognitiva e da auto aprendizagem no contexto sócio-laboral. *Análise Psicológica, XVIII* (2), 203-219.
- Featherstone, M. & Hepworth, M. (2000) Envelhecimento, Tecnologia e o curso de vida incorporado. In Debert, G.G. & Goldstein, D.M. (Eds.). *Políticas do corpo e o curso de vida*. São Paulo: Editora Sumaré.
- Fernandes, E. (2002). *Cérebro racional e cérebro socio-emocional nas aprendizagens, nos comportamentos e na saúde*. Vagos: Edioanta.
- Fernández-Ballesteros, R., Fresneda, R. M., Martínez, J. I. & Zamarrón, M. D. (1999). El Aprendizaje y la Memoria. In Fernández-Ballesteros, R., Moya, R., Iñiguez, J. Y. Zamarrón, M.D. *Qué es la psicología de la vejez* (pp. 1-11) Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Ferreira, M., N. (2006/2007). Transição à Reforma, Qualidade de Vida e Envelhecimento. *Revista Transdisciplinar de Gerontologia, 1*, 30-34.

- Fialho, F. (2004). Análise de conteúdo: uma técnica protagonista na pesquisa em Enfermagem, *Servir*, 6, 284-290.
- Fischer, R.S., Norberg, A., & Lundman, B. (2008). Embracing opposites: Meanings of growing old as narrated by people aged 85. *International Journal of Aging and Human Development*, 67, 259–271.
- Fleck, M. P. A., (1998). *Versão em Português dos Instrumentos de Avaliação da Qualidade de Vida*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Foddy, W. (1996) *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Inquéritos*. Oeiras: Celta Editora.
- Fok, S. (2010). The Meaning of the learning experiences of older adults in Hong-Kong. *Educational Gerontology*, 36 (4), 298-311.
- Fonseca, A. M. (2004). *O envelhecimento: Uma abordagem psicológica*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Fonseca, A. M. (2005). *Desenvolvimento Humano e Envelhecimento*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fontaine, R. (2000). *Psicologia do Envelhecimento*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Freire, L. (2006). Concepções e abordagens sobre a aprendizagem: a construção do conhecimento através da experiência dos alunos. *Ciências & Cognição*, 9, 162-168.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Gonçalves, C & Coimbra, J. (2003). Espiritualidade e desenvolvimento vocacional: ambiguidades e ensaio de clarificação. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 277-284.
- Grácio, M.L.F, Chaleta, M.E.R., Rosário, P. (2007) Conceptualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade. *Interações*, 6, 197-214.
- Grácio, M.L.F. (2002). *Concepções do aprender em estudantes de diferentes graus numa perspectiva fenomenográfica*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Groisman, D.(1999). A velhice, entre o normal e o patológico. *Cadernos do IPUB*, 1 (10), 43-56.
- Grossen, M. (1999). Approche dialogique des processus de transmission-acquisition de savoirs: une brève introduction. *Actualités Psychologiques*, 7, 1-32.
- Horiand, S., & Cusack, S. (2006).Third-Age education in Canada and Japan: Attitudes toward aging and participation in learning. *Educational Gerontology*, 32,463 – 481.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2002). *Censos 2001*.
- Isaacowitz D. M., Wadlinger H. A., Goren D., e outros. (2006). Preferência selectiva na fixação visual das imagens negativas na terceira idade? Um estudo da visão. *Psicologia e Envelhecimento*, 21, 40-48.
- Jacob, L. (2003). *Caracterização das UTI's. Estudo distribuído no II Encontro Nacional de Universidades e Academias Seniores*, Universidade Sénior de Almeirim, Almeirim e Santarém, 20 de Março de 2003. Versão policopiada, 9 p.

- Jacob, L. (2005). A importância das Universidades da Terceira Idade na qualidade de vida dos seniores em Portugal, *Revista Medicina e Saúde*, 92, 16-17.
- Kart, C.S., & Kinney, J. M. (2001). *The realities of aging: An introduction to gerontology* (6ª ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Kelly, T. B. (1993). Educational needs of older adults with mental illness: A review of the literature. *Educational Gerontology*, 19, 451–464.
- Kitchener, K., & Brenner, H. (1990). Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: its nature, origins and development* (pp. 212-229). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kitchener, K., & King, P. (1981). Reflective Judgement: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 89-116.
- Klaus, M. H. & Kennel, J. H. (1993). *Pais/bebê a formação do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Knapper, C. K. & Cropley, A. J. (1985). *Lifelong learning and higher education*. London: Kogan Page.
- Knowles, M. (1990). *The Adult Learner: A Neglected Species* (4ª ed.). Houston: Gulf Publishing.
- Koplowitz, H. (1984). A projection beyond Piaget's formal operations stage: a general system stage and a unitary stage. In M. Commons, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations* (pp. 272- -295). New York: Praeger.

- Koplowitz, H. (1990). Unitary consciousness and the highest development of mind: the relation between spiritual development and cognitive development. In M. Commons, C. Armon, L. Kohlberg, F. Richards, T. Grozer, & J. Sinnott (Eds.), *Adult Development: Vol 2, Models and methods in the study of adolescent and adult thought* (pp. 105-111). New York: Praeger.
- Kramer, D. (1983). Post-formal operations? A need for further conceptualization. *Human Development*, 26, 91- 105.
- Kramer, D. (1989). Development of an awareness of contradiction across the life span and the question of postformal operations. In M. Commons, J. Sinnott, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Adult development: Comparisons and applications of adolescent and adult development models, Vol. 1*, (pp.133-159). Westport: Praeger.
- Kramer, D. (1990). Conceptualizing wisdom: the primacy of affect – cognition relations. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 279-309). Cambridge: Cambridge University Press.
- Labouvie-Vief, G. (1980). Beyond formal operations: Uses and limits of pure logic in life-span development. *Human Development*, 23, 114-146.
- Labouvie-Vief, G. (1984). Logic and self-regulation from youth to maturity: A model. In M. Commons, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations* (pp. 158-179). New York: Praeger.
- Labouvie-Vief, G. (1992). A neo-Piagetian perspective on adult cognitive development. In R. Sternberg, & C. Berg (Eds.), *Intellectual development* (pp. 197-228). Cambridge: Cambridge University Press.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawton, M. (1985). Housing and living environments of older people. In R. Binstock & E. Shenes (Eds.), *Handbook of aging and social science* (2<sup>a</sup> ed.). New York: Van Nostrand Company.
- Lemieux, A. (1999). *La gérontagogie et les programmes universitaires pour les personnes du troisième âge. Perspective pour les Facultés d'Éducation*. Conferência apresentada na International Conference on Elder University Programs: Education, Research, Social Reengagement and Collaboration Networks, organizada pela Universidade de Granada, Granada, 17-18 Dezembro de 1999. Versão policopiada, 53 pp.
- Lima, M. P. (2004). *Posso Participar? – Atividades de desenvolvimento pessoal para idosos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Lopes, A. C. (2004) Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In Frigotto, G. & Ciavatta, M. (Eds.). *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*. Brasília, MEC.
- Manheimer, R. J. & Moskow-McKenzie, D. (1995). Transforming older adult education: An emerging paradigm from a nationwide study. *Educational Gerontology*, 21, 613–632.
- Marchand, H. (2001). *Temas de Desenvolvimento Psicológico do Adulto e do idoso*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Marchand, H. (2002). Em torno do pensamento pós-formal. *Análise Psicológica*, 2, 191-202.
- Martin, M. y Kliegel, M. (2004) *Psychologische Grundlagen der Gerontologie*. Stuttgart : Kohlhammer.
- Martins, R. C. (1998). Psicoterapia do idoso: uma revisão da literatura. *Estudos de Psicologia*, 15 (1), 27-37.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*: Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. & Säljö, R. (1997) Approaches to learning, In F. Marton, D. Hounsell & Entwistle, N. (Eds.) *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F. Dall'Alba, G. & Tse, L.K. (1993). The Paradox of the Chinese Learner. *Educational Research & Development Unit Occasional Paper*, 93, 1, RMIT, Melbourne.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993) Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Marton, F.; Säljö, R. (1984). Approaches to learning. In F. Marton, Hounsell e N. Entwistle (ed.) *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2ª ed.). New York: Harper & Row.
- Matos, A. P. & Ferreira, A. (2000). Desenvolvimento da escala de apoio social: alguns

dados sobre a sua fiabilidade. *Psiquiatria clínica*, 21 (3), 243-253.

McClusky, H.Y. (1974). Education for aging: The scope of the field and perspectives for the future. In S. Grabowski & D. Mason (Eds.), *Learning for aging* (pp.324–355). Washington, D C: Adult Education Association.

Medici, A.(1961). *A escola e a criança*. Trad. Carlos Leite de Vasconcellos. (2ªed.) Rio de Janeiro.

Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult education*, 21 (3), 135-147.

Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32, 3-27.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, J. and Associates (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Minichiello, V., Browne, J., & Kendig, H. (2000). Perceptions and consequences of ageism: Views of older people. *Ageing and Society*, 20, 253–278.

Monteiro, S., Tavares, J. & Pereira, A (2006). Estudo das características psicométricas da escala de medida de manifestação de bem-estar. In Leal, J.Pais Ribeiro, S.N. Jesus (Eds.). *Actas do 6º Congresso Nacional de Psicologia de Saúde*. (p.53-58). Faro: Universidade do Algarve.

Nóvoa, A. (1992). A «Educação Nacional». In J. Serrão, & A. H. de Oliveira Marques (Eds.), *Nova História de Portugal: Portugal e o Estado Novo, Vol. XII* (pp. 455-519). Lisboa: Editorial Presença.

- Nyhan, B. (1996). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas: Perspectivas europeias sobre a competência de auto-aprendizagem e mudança tecnológica*. Caldas da Rainha: Eurotecnet.
- Older People's Lifelong Learning Network. (2007, May). The pleasure of learning never ends: *Older people and lifelong learning in Leeds: Are search report*. Leeds, UK: Author.
- Oles, P., & Hermans, H. (Eds.) (2005). *The dialogical self: theory and research*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Oliveira, M. (2004) A paternidade e as práticas de cuidar: estudo exploratório nos dois primeiros meses pós -parto. *Nursing*, 193, 7-11.
- Oliveira, M. K. & Rego, T. C.(2003). Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afecto. In Arantes, V. A. (Eds.). *Afectividade na escola*. São Paulo: Summus.
- Osorio, A. R. (2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Palacios, J. (1995) Psicologia evolutiva. In J. Palacios, A. Marchesi e C. Coll. *Desarrollo psicológico y educación*, I. Madrid: Alianza Editorial.
- Palmore, E.B. (1990). *Ageism: Negative and positive*. New York: Springer.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano* (8ªed.). Porto Alegre: Artmed
- Peck, R.C. (1959). Psychological developments in the second half of life. En E.E. Anderson (Eds.) *Psychological aspects of aging* (pp.42-53). Washington DC: American Psychological Association.

- Peck, R.C. (1968). Psychological developments in the second half of life. In B.L. Neugarten (Eds.) *Middle age and aging*. Chicago: University of Chicago Press
- Pennebaker, J. & Stone, L. (2003). Words of wisdom: Language use over the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (2), 291-301.
- Perret-Clermont, A. N., Pontecorvo, C., Resnick, L. B., Zittoun, T., & Burge, B. (Eds.) (2004). *Joining society: social interactions and learning in adolescence and youth*. New York/Cambridge: Cambridge University Press.
- Perry, W. (1970). *Forms of Intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart e Winton.
- Piaget, J. (1967). *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1982). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1978). *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Difel.
- Piccinini, C. A., Gomes, A. G., Moreira, L. E. & Lopes, R. S. (2004). Expectativas e sentimentos da gestante em relação ao seu bebê. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (3), 223-232.
- Pinto, A. P. (1989). A interação leitor-texto: considerações teóricas e práticas. *The Specialist*, 10 (1), 47-66.
- Pinto, M.G.C. (2005) *Da importância de Programas destinados à Educação de Seniores na Sociedade de Hoje: As Universidades da Terceira Idade em Portugal*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Prado, S. D. (2002). O curso de vida, o envelhecimento humano e o futuro. *Textos sobre envelhecimento* 4, 8. Rio de Janeiro.

- Purdie, J., Hattie, N. & Douglas, G. (1996). Student Conceptions of Learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88 (1), 87-100.
- Raphael-Leff, J. (1997). *Gravidez: a história interior*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Reimão, C. (1994). A concepção de Pessoa. In *Jornadas Comemorativas do 1º Centenário da Casa de Saúde da Idanha*, A. G., Lisboa;
- Resnick, L. B., Levine, J., & Teasley, S. (Eds.) (1996). *Perspectives on socially shared resources for learning*. Amsterdam: Pergamon.
- Riegel, K. (1973). Dialectic operations. The final period of cognitive development. *Human Development*, 16, 346-370.
- Riegel, K. (1975). Toward a dialectical theory of human development. *Human Development*, 18, 50-64.
- Riegel, K. (1976). The dialectics of human development. *American Psychologist*, 31, 689-700.
- Riegel, K. (1978). Psychology and the future. *American Psychologist*, 33, 631-647.
- Rizzi, C. B. & Costa, A. C. R. (2004). O período de desenvolvimento das operações formais na perspectiva piagetiana: aspectos mentais, sociais e estrutura. *Revista da Educação Educere*, 4 (1), 29-42. Umuarama.
- Rogers, C. (1971). *On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy* (4ª ed.). London: Constable.
- Rogers, C. (1965). The place of the person in the new world of the behavioral sciences.

- In F. T. Severin (Eds.), *Humanistic viewpoints in psychology*. New York: McGraw Hill.
- Rogers, C., & Freiberg, H. (1994). *Freedom to learn* (3ª ed.), Columbus, OH: Merrill-MacMillan.
- Rommetveit, R. (2003). On the role of 'a psychology of the second person' in studies of meaning, language, and mind. *Mind, Culture & Activity*, 10, 205 –218.
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: uma rota de Leitura. In M.C. Taveira (Coord.). *Temas de Psicologia Escolar: Contributos de um projecto científico-pedagógico* (pp. 23-60). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rosário, P.(1999). *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As Abordagens ao Estudo em Alunos do Ensino Secundário*. Dissertação de Doutoramento Não Publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Sá, J. F. (1999). Aprender até morrer. In C. C. Oliveira, J. C. Paulo & M. C. Antunes, *Educação de Adultos & Intervenção Comunitária*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Säljö, R. (1979<sup>a</sup>) Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-451.
- Säljö, R. (1979<sup>b</sup>). Learning in the learner's perspective: I. Some common-sense conceptions. *Reports from the Institute of Education*, 76. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Salvador, C. C.; Mestres, M. M., Goñi, J.O., Gallart, I. S.(1999). As práticas educativas dirigidas aos adultos: a educação permanente. In Salvador, C. C. (org.) *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul (p. 190 – 194).
- Santos, F. H. (2005). Sistemas de Memória: Funcionamento típico, atípico e

reabilitação. In A. S. Clemente-Filho, & S. M. Groth. (Eds.) *Envelhecimento e Deficiência Mental: uma emergência silenciosa* (pp. 31-47). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.

Saraceno, C.(1997) *Sociologia da família*. Lisboa: Editorial Estampa Lda.

Scala, M.A. (1996).Going back to school: Participation motives and experiences of older Adults in an undergraduate class room. *Educational Gerontology*, 22,747–773.

Schaie, K. W. & Willis, S. L. (2002). *Adult development and aging* (5ª ed.). New Jersey: Prentice-Hall.

Schaie, K. W. (1996). Intellectual development in adulthood: The Seattle Longitudinal Study. New York: Cambridge University Press.

Schaie, K. W. (2005). *Developmental influences on adult intelligence: The Seattle Longitudinal Study*. New York: Oxford University Press.

Scheibe, S., Kunzmann, U. & Baltes, P. (2007). Wisdom, life longings and optimal development. In J. Blackburn & C. Dulmus (Eds.), *Handbook of gerontology: evidence based approaches to theory, practice and policy*. USA: Elsevier.

Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in Education and the social science* (2ª ed.).NewYork: Teachers College Press.

Simões, A. (2006). *A Nova Velhice: Um novo público a educar*. Porto: Ambar.

Sinnott, J. (1984). Postformal reasoning: The relativistic stage. In M. Commons, F. Richards, & C.Armon (Eds.), *Beyond formal operations* (pp. 298-325). New York: Praeger.

Sinnott, J. (1991). Limits to problem solving; emotion, intention, goal, clarity, health, and

others factors in postformal thought. In J. Sinnott, & J. Cavanaugh (Eds.), *Bridging paradigms: Positive development in adulthood and cognitive aging*. New York: Praeger.

Sinnott, J. (1993). Yes, it's worth the trouble! Unique contributions from everyday cognition studies. In J. Puckett, & H. Reese (Eds.), *Mechanisms of every-day cognition* (pp. 73-95). N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Sitoe, R. M. (2006). Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico?. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 12 (2), 283-290. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa.

Soifer, R.(1992). *A criança e a TV: uma visão psicanalítica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Sousa, A. P. & Filho M. J. (2008) A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44/7. Universidade Estadual Paulista. Brasil.

Stadelhofer. C. (1999) *Europäische Bildungs-Netzwerk und ihre Bedeutung für die Seniorenwerks* "Learning in Later Life" (LILL). Conferencia apresentada I Seminário Internacional sobre Programas Universitários para Mayores, Granada, 17 y 18 de Diciembre de 1999. Versão policopiada, 8pp.

Tavares, J. & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Thoits, P. A. (1995) – Social support as coping assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54 (4), 416-423.

Tooby, D. (2006). Wolverhampton Adult Education Service: *A learning strategy for older adults – Initial consultation document*. [on-line]. Disponível em:

[http://www.niace.org.uk/research/older\\_bolder/research/Learning%20Strategy%20W.doc](http://www.niace.org.uk/research/older_bolder/research/Learning%20Strategy%20W.doc)

Tuan, Y.F. (1983). *Espaço e lugar*. São Paulo: Difel.

Tynjala, P. (1997). Developing Education Students' Conceptions of the Learning Process in Different Learning Environments. *Learning and Instruction*, 7(3), 277-292.

Vala, J. (1989). Identités sociales et représentations du pouvoir. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3, 450-470.

- Van Rossum, E. J. & Schenk, S. M. (1984). *The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. British Journal of Educational Psychology, 54* (1), 73-83.
- Vandenplas-Holper, C. (2000). O desenvolvimento da inteligência: a abordagem psicométrica. In *Desenvolvimento Psicológico na Idade Adulta e Durante a Velhice (Maturidade e Sabedoria)* Porto: Asa Editores. (Original publicado em 1999).
- Veloso, Esmeraldina, (2002). *Políticas e contextos educativos para os idosos: um estudo sociológico numa Universidade da Terceira Idade em Portugal*. Tese de Dissertação para a obtenção do grau de Doutor na Universidade do Minho.
- Vygotsky, L. S. & Luria, A.R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotsky, L. S. (1999) – *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L.S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Watkins, D. A., & Hattie, J. (1981). The internal structure and predictive validity of the inventory of learning processes: some Australian and Filipino data. *Educational Psychology Measurement, 41*, 511-514.
- Watkins, D. A., Regmi, M. & Astilla, E. (1991). The Asian-learner-as-a-rote-learner stereotype: Myth or reality? *Educational Psychology, 11*, 21-34.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of mind: a sociocultural approach to mediated action*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky e a formação social da mente*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Williamson, A. (2000). Gender issues in older adults' participation in learning: View points and experiences of learners in the university of the third age. *Educational Gerontology*, 26, 49–67.

Winnicott, D. W. (1998). *Os bebês e suas mães*. São Paulo: Martins Fontes.

Winnicott, D. W. (2000). *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago.

Winnicott, D. W. (2001). *A família e o desenvolvimento individual*. (2ª Ed.) São Paulo: Martins Fontes.