Educação gerontológica na contemporaneidade: a gerontagogia, as universidades de terceira idade e os nativos digitais

Henrique Gil*

Resumo

O artigo pretende apresentar uma contextualização relativa à dinâmica do processo de envelhecimento com uma reflexão acerca das suas diferentes valências. Tendo em consideração o aumento da esperança de vida, torna-se importante promover uma aprendizagem ao longo da vida 'para' e 'com' os cidadãos mais idosos. Neste âmbito, é realizada uma abordagem multidisciplinar onde se destaca a importância da gerontologia e da gerontagogia, num contexto de formação que se pretende ser mais ajustada às necessidades dos cidadãos mais idosos. Neste particular, de formação ao longo da vida, é dado um particular realce às Universidades da Terceira Idade a funcionar em Portugal, relativamente ao seu contributo educativo e, ao mesmo tempo, o seu contributo social. Atendendo ao facto de cada vez mais a presente sociedade do século XXI assentar em serviços e plataformas digitais, o artigo visa ainda promover uma reflexão crítica relativamente aos designados 'nativos digitais' e aos 'imigrantes digitais', no que respeita às respetivas competências digitais que lhes permitem exercer os seus direitos e os seus deveres como cidadãos. Neste novo contexto digital, torna-se importante incluir os cidadãos mais idosos no sentido de os capacitar para estes novos desafios proporcionando-lhes condições para que possam usufruir de um melhor e mais adequado envelhecimento.

Palavras-chave: Envelhecimento humano. Educação gerontológica. Gerontagogia. Inclusão digital. Universidades da terceira idade.

Preâmbulo introdutório

Através da Resolução do Conselho de Ministros do Conselho Europeu, que se concretizou em 1995, com o lançamento do *Livro Branco sobre Educação e Formação*: ensinar e aprender, rumo à sociedade cognitiva (COMISSÃO EUROPEIA, 1995), foram postuladas bases para uma formação que pudesse congregar toda a população.

Um ano mais tarde, em 1996, o «Relatório Delors» (DELORS et al., 1996) reforça o conceito de uma educação e aprendizagem ao longo da vida, ao considerar que a missão da educação deve promover quatro diferentes tipos de

* PhD em Educação. Professor Adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Membro do Centro de Administração e Políticas Públicas do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa e no Centro de Investigação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. E-mail: hteixeiragil@ipcb.pt

http://dx.doi.org/10.5335/rbceh.v12i3.6005

Recebido em: 03/11/2015. Aceito em: 30/11/2015.

aprendizagem a serem incluídas durante toda a vida de cada indivíduo:

- Aprender a conhecer: aquisição de instrumentos da compreensão;
- Aprender a fazer: permitir a sua ação e interação com o meio envolvente;
- Aprender a viver em comum: criar condições para poder participar e cooperar com os demais em todos os domínios da atividade humana;
- Aprender a ser: integração dos três domínios anteriores.

No seio da designada Estratégia de Lisboa (CONSELHO EUROPEU DE LISBOA, 2000), que ocorreu em 2000, o Conselho Europeu determinou que a aprendizagem ao longo da vida constituiu o elemento chave para a construção de uma sociedade do conhecimento mais dinâmica que permitiu uma maior competitividade económica ao conseguir combinar a inovação com a coesão social, através da criação de melhores empregos.

No âmbito da Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento que teve lugar em Madrid, em 2002, foi assumido consensualmente, que as pessoas mais idosas constituíam uma base sólida para o desenvolvimento futuro da sociedade pelo facto da sociedade poder contar com as suas competências, a sua experiência de vida e a sua sabedoria acumulada para que possam aperfeiçoarem-se por iniciativa própria e, desta forma, contribuírem para o aperfeiçoamento da sociedade em geral.

Neste contexto, tal como refere Pires (2005), esta aprendizagem ao longo da vida, considerada como um processo que deverá ocorrer de forma contínua e ininterrupta, deve compreender uma dimensão temporal (*lifelong*) e, por outro lado, conter uma multiplicidade de espaços e de contextos (*lifewide*) de aprendizagem que devem incluir para além da aprendizagem formal, as aprendizagens não formais e informais. Como é referido por Rodrigues (2012), concorda-se e aceita-se o pressuposto que a educação ao longo da vida deve constituir um direito de todas as pessoas, seja qual for a sua idade, habilitações académicas, experiência e percurso profissional, com a salvaguarda de todas as condições necessárias e suficientes que lhes permitam a aquisição de saberes e competências para a construção contínua do seu desenvolvimento pessoal, social e profissional. No sentido de lhes serem proporcionados todos os meios e todos os instrumentos para que consigam compreender as mudanças que ocorrem numa sociedade em rápida evolução e mutação e, desta forma, poderem identificar os seus interesses e direitos para uma mais adequada ação e intervenção. Pois, de acordo com Kachar (2001 apud SERRA, 2009, p. 15), a aprendizagem ao longo da vida deve ser concretizada numa escola que leve as pessoas idosas a ensinar a repensar o seu pensamento de forma a que estes se sintam unidos por sentimentos comuns que lhes permitam a geração de vínculos e de união para poderem

> […] reagir aos estigmas da velhice (perdas, isolamento, incapacidade), para viverem um novo paradigma de velhice (ganhos, lutas, participação e autonomia), e desta forma estarem fortalecidos para sua inserção na família e em outros grupos sociais (KACHAR, 2001 apud SERRA, 2009, p. 15).

No caso particular dos cidadãos mais idosos, face ao exposto no seio do presente preâmbulo introdutório, pode-se propor uma aprendizagem mais lata, mais flexível, mais abrangente e mais holística a que se poderá designar de *learningagewide*.

A dinâmica do processo de envelhecimento

O processo de envelhecimento deve ser considerado como sendo um processo dinâmico e multidimensional que vai ocorrendo ao longo da vida de cada um. Este processo está sob a influência de fatores endógenos e exógenos que vai evoluindo numa base onde pontua a heterogeneidade e a singularidade de cada indivíduo. Neste sentido, como é defendido por Paola (2012), o envelhecimento não deve ser considerado como o resultado de uma doença nem de um "erro evolutivo", mas como o resultado de um processo normal de cada ser vivo. Neste sentido Paola (2012), sugere quatro tipos diferentes de envelhecimento:

- Envelhecimento normal: relativo a uma conduta ativa na comunidade com ausência de doenças ou de quaisquer outros aspetos patológicos;
- Envelhecimento bem sucedido: refere-se a um tipo de envelhecimento onde apenas se podem vislumbrar algumas incapacidades funcionais e sensoriais, com a manutenção de níveis elevados de capacidade física e cognitiva com uma participação social ativa e produtiva;
- Envelhecimento patológico ou secundário: o individuo apresenta doenças degenerativas crónicas com uma deterioração evidente do seu estado de saúde;
- Envelhecimento terciário: caracteriza-se por uma degenerescência acelerada das capacidades funcionais que precedem a morte.

No seio desta perspetiva, pode referir-se a opinião de Neugarten (1994 apud PAOLA, 2012), ao propor a denominação de "idosos-jovens", com idades compreendidas entre os 60-74 anos e os "idosos-idosos" com 75 e mais anos. De acordo com este autor, estas duas categorias referem o maior grau de autonomia para o primeiro grupo, já relativamente ao segundo grupo, onde esse grau de autonomia decresce, salientando-se os níveis mais elevados de dependência e de doenças associadas. São, pois, categorias que realçam a díade saúde-doença e esta costuma ser a forma mais simplista que carateriza o processo de envelhecimento. Contudo, este processo é muito mais complexo e vai muito mais além das questões bio-fisiológicas. Neste contexto, Freire (1995 apud SERRA, 2009, p. 14), afirma mesmo que os critérios para a avaliação da idade, da juventude ou da velhice não podem nem devem estar diretamente relacionados com o calendário, dado que esta noção tem que estar vinculada à forma como pensamos o mundo em que vivemos, da vitalidade de cada um e

> [...] da esperança com que estamos sempre prontos a começar tudo de novo e se o que fizemos continuar a encarnar sonho nosso, sonho eticamente válido e politicamente necessário (FREIRE, 1995 apud SERRA, 2009, p. 14).

Neste sentido, Salvarezza (1998), alerta e chama à atenção para o facto do processo de envelhecimento ser o resultado ou a consequência de cada sociedade, onde as diferenças entre classes sociais, as habilitações literárias, as profissões, os rendimentos, as experiências de vida, os contextos sociais, culturais e económicos… e as suas múltiplas inter-relações fazem com que se promovam formas próprias de envelhecimento. Pois, tal como também é afirmado por Ludi (2012), não é o mesmo envelhecer quando existem condições materiais e simbólicas adequadas ou envelhecer em condições onde a pobreza é generalizada. Quer isto dizer que o processo de envelhecimento se vai construindo num meio cultural e social que ocorre num dado espaço físico e temporal que corresponderá sempre a uma experiência individual e singular como consequência das vivências, trajetos de vida, das práticas sociais e de toda uma experiência acumulada. Na opinião de Alencar (2002), deve-se valorizar esta grande variabilidade porque desta forma criam-se condições para se poder pensar, aprender, interagir de múltiplas formas o que vem conferir novos e diferentes sentidos à vida de cada um. Pois, como refere Chopra (1995 apud CACHIONI; NERI, 2004), não é possível estabelecer-se uma curva de envelhecimento que possa ser aplicada a qualquer um dos cidadãos mais idosos porque, como já foi mencionado, pela razão do processo de envelhecimento ser plural para cada individuo, em cada sociedade e em cada cultura, o envelhecimento não pode ser estabelecido como um processo automático, fixo, linear ou mecânico. Quer isto dizer, que o envelhecimento deve ser compreendido como um resultado de um processo de aprendizagem, que seja um comportamento aprendido e que não esteja linearmente vinculado à idade, mas a outros elementos, como seja a valorização da vida (ALENCAR, 2002). Neste sentido, Nazareth (1999), é de opinião que os decisores políticos tenham que salvaguardar vários princípios:

- o principio da dignidade ao assegurar que todas as pessoas idosas devem gozar de todos os direitos;
- o princípio da autonomia, sejam quais forem as circunstâncias, em especial, durante o seu período de aposentação; o princípio do desenvolvimento pessoal ao se assegurarem as condições necessárias e suficientes para o seu próprio desenvolvimento;
- o princípio de acessibilidade, principalmente, no que diz respeito aos cuidados de saúde;
- o princípio da participação em todas as áreas sociais, políticas, económicas, religiosas.

Uma outra questão relacionada com o processo de envelhecimento, prende-se com a designação dos indivíduos com mais idade, sendo que o termo de 'velho' parece ser aquele que menos adesão tem por lhe ter associada uma conotação mais negativa ou depreciativa ao lhe ser 'colada' uma imagem onde sobressaem as rugas, os cabelos brancos e uma saúde frágil a que corresponderá uma morte mais próxima. Por essa razão, têm sido utilizadas outras denominações que visam atenuar esta 'carga' mais negativa como, por exemplo: cidadãos idosos, cidadãos mais idosos, terceira

idade, séniores, adultos idosos... Mas, o que mais importará, é que seja qual for a denominação que se escolha, é que estes cidadãos mais idosos se sintam desejados, escutados, respeitados e, principalmente, incluídos pelo simples razão da presente sociedade se centrar em valores diferentes daqueles em que estes cidadãos foram habituados a ter (FERNÁNDEZ-PORTERO, 1999). Pois, tal como refere Alaiz e Oliveira (2012), nas civilizações mais antigas, os mais velhos eram merecedores de honrarias e de reconhecimento pela sabedoria que possuíam onde o respeito pelas suas opiniões era ouvido e posto em prática. Pelo contrário, presentemente, a sociedade de consumo que se vive, os cidadãos mais velhos são vistos como um 'peso' porque já terminaram o seu ciclo produtivo e, como tal, representam um esforço financeiro para os governos de cada país. O problema não foi criado por estes cidadãos mas sim pela falta de políticas sociais e educativas que deveriam ter preparado a sociedade para esta realidade, para uma sociedade que acompanhou a inversão da pirâmide etária sem ter acautelado a posta em prática de medidas ajustadas ao envelhecimento global que vinha a aumentar de forma sustentada.

Uma possível resposta, no sentido de acautelar um mais adequado envelhecimento, pode estar associada à Gerontologia e à Geriatria. Enquanto a Gerontologia tem como principal objetivo promover uma abordagem que enquadre as variáveis sociais, psicológicas, demográficas e económicas, a Geriatria, por sua vez, tem a sua ação privilegiada na prevenção, na cura e na reabilitação da saúde dos mais idosos. São, pois, duas disciplinas que se pretendem agir de forma coordenada e complementar de forma a que se possam criar condições para uma melhor qualidade de vida para os idosos no decorrer do seu processo de envelhecimento, através de uma intervenção o mais ativa possível. Esta intervenção pode e deve incluir a educação, considerando-se como um direito social para todas as idades, no sentido desta educação lhes permitir um desenvolvimento das suas capacidades e potencialidades, de aprenderem e de ensinarem, de promover desafios cognitivos e de propiciar espaços intergeracionais de intercâmbio de saberes e de valores, mas sempre numa perspetiva integradora e participativa. Ou também como é referido por Kachar (2001 apud SERRA, 2009), a Escola deve ser um espaço para se repensar o pensamento, gerar vínculos, criar situações de aprendizagem para reagirem aos estigmas da velhice (ex: perdas, isolamento, incapacidades) para conseguirem viver um novo paradigma da sua velhice onde predominem os ganhos, as lutas, a participação e a autonomia para uma melhor inserção familiar e social. Porque, como referem os adágios populares: "*Aprender até morrer!*" e "*O saber não ocupa espaço!*".

A aprendizagem e a educação 'para' e 'com' os cidadãos mais idosos: a multiplicidade de paradigmas

Na opinião de Paola (2012), tem que se eliminar o mito de que há limites que condicionam a aprendizagem dos mais idosos. É evidente que, por força do processo de envelhecimento, podem

surgir incapacidades relacionadas com alguma maior lentidão na resolução de problemas mas o que importa referir é que os idosos não estão impedidos de raciocinar e de aprender... apenas o ritmo é mais lento quando comparado quando eram mais jovens. É claro que estas situações se podem tonar mais evidentes e mais visíveis em determinados contextos (ex: literacia digital; TIC) onde a capacidade de adaptação pode colocar os idosos numa situação de inferioridade que pode por em causa o exercício de uma cidadania plena.

Ao longo dos anos foram surgindo diversas conceções relacionadas com aprendizagens mais informais e mais prolongadas: educação permanente e educação ao longo da vida. Neste contexto, importa referir-se o facto da educação não se confinar apenas a um dado percurso escolar formalizado. Ou seja, a educação engloba todos os processos formais, informais e não formais que podem e devem transcender a Escola Institucional que, para além, da aquisição de determinados saberes escolarizados, as restantes dimensões de aprendizagem devem incluir objetivos que promovam uma cidadania ativa e participada, com a possibilidade de integrar projetos de vida e de realização pessoal e, ao mesmo tempo, permitir uma adequada integração social. É este o grande objetivo da aprendizagem ao longo da vida ('*lifelong learning*'), no sentido de ser mais global e holística.

Tendo em consideração a «população especial» dos cidadãos mais idosos, a questão relativa à sua educação, no que concerne a sua tipologia, objetivos e, até a sua própria designação, não constitui uma tarefa fácil nem consensual. Para o efeito, optou-se por uma referência mais sintética mas que convém referir. Tal como é afirmado por Lemieux e Martinez (2000), a designação de Gerontologia como uma única disciplina teve que tentar ultrapassar alguns obstáculos dado o caráter específico do seu público-alvo e que se pode referir em três dimensões: 1. O envelhecimento é um processo dinâmico e, como tal, invalida ou não consegue proporcionar uma exatidão as necessidades e qual o ponto da situação dado se estar a lidar com um processo onde a mudança é permanente; 2. Os cidadãos mais idosos são, por excelência, o grupo social mais heterogéneo pelo que dificulta (e impede) que se possam identificar as suas múltiplas idiossincrasias; 3. Um outro aspeto, é que os gerontólogos pretendem tratar este assunto como se se tratasse de uma única disciplina mas pretendem, e simultâneo, promover uma análise multidisciplinar, o que vem criar vários tipos de contradições.

Neste sentido, Katz (1996) já tinha avançado com diferentes áreas dentro da Gerontologia que também denominou de especializações a fim de se dar resposta a esta multidisciplinaridade: biogerontologia; psicogerontologia; gerontologia social. No mesmo sentido, Barros-Oliveira (2006) refere a importância de se tratar de uma educação gerontológica que venha a incluir as seguintes vertentes: a) Educação cognitiva (para prevenir e amenizar as potencialidades mnésicas dado o seu declínio generalizado ocorrer, na grande maioria dos casos a partir dos 75 anos, deve fazer-se com que estas

pessoas idosas se mantenham sempre intelectualmente ativas através de leituras, através da argumentação e da resolução de problemas); b) Educação personológico-axiológica (uma educação com valores e para os valores dando-se enfase às questões relacionadas com a felicidade, com a sabedoria e com o sentido d vida); c) Educação social (encontrar novas formas de viver e de conviver e de ocupar o seu tempo e de promover uma reflexão relativa à adaptação para a nova de fase de vida: aposentação); d) Educação para a saúde (promoverem-se condições para uma saúde mais lata e abrangente que não se restrinja apenas à ausência de doenças e de enfermidades mas que seja capaz de criar condições para um bem-estar físico, mental e social); e) Educação tanatalógica (neste domínio é pretendido que o idosos se deva ir confrontando com a própria morte e também com a possibilidade de se poder confrontar com alguma perda mais significativa).

Quando se discute uma formação ou educação que inclua, de forma preferencial, os cidadãos mais idosos é comum falar-se de Gerontagogia, dado que tem por objeto a operacionalização de um conjunto de métodos e de técnicas orientadas para estes cidadãos. Na opinião de Lemieux e Martinez, a Gerontagogia deve ser considerada como

> [...] a new hibrid science resulting from the prolofic combination of educational gerontology – multidisciplinar specialization in itself – and education of aging (2000, p. 482).

A Gerontagogia, tal como refere Zolotow (2012), deverá criar condições para o incremento da melhoria de vida dos cidadão mais idosos que pode incluir três diferentes vertentes: atividades educativas para os cidadãos mais idosos; pode ainda incluir propostas de educação para todo o tipo de público; formação dos profissionais de educação acerca do processo de envelhecimento. Lemieux e Martinez referem ainda que:

> [...] the interest is placed on the study and of the educational practice not as a part of the aging processes, but firstly, as part of teaching and learning of people, distinct between each other, in relation with a context and with a personal and social life that they try to develop with the most quality and the most happiness (2000, p. 482).

Talvez o expoente máximo ou a mais clara evidência da posta em prática da Gerontagogia se possa relacionar com as designadas Universidades para a Terceira Idade (UTI) que tiveram a sua origem na Universidade de Toulouse em 1973. Os principais objetivos tiveram por base um conjunto de metas mais ou menos ecléticas e que se passam a enunciar: promover uma abertura da universidade para cidadãos que na sua grande maioria se encontravam já aposentados e, como tal, muito afastados das instituições de ensino; promover, desta forma, condições para uma melhor inserção e participação cívica; contribuir para a diminuição do isolamento e, consequentemente, para um melhor equilíbrio psicossociológico; criar contextos para novos desafios e objetivos de vida; e, ao mesmo tempo, constituir um meio propício para se investigar acerca do processo de envelhecimento. Pode-se referir-se que as UTI evoluíram de acordo com três gerações (PINTO, 2008 apud RODRIGUES, 2012,

29): a) a primeira geração, situada na década de 60 do século passado, tinha como principais objetivos enquadrar a sua oferta educativa num contexto que privilegiava o convívio cultural de forma a promover e facilitar relações de índole social; b) a segunda geração, situada nos anos 70, possuía já objetivos que, para além de melhorar o seu bem-estar mental num contexto onde se implementavam atividades culturais, era pretendido que as pessoas idosas pudessem intervir e contribuir na resolução de problemas sociais; c) a terceira geração, que se entende ter surgido nos anos 80, possuía agora objetivos que nalguns casos se aproximavam de um ensino mais tradicional onde para além de uma oferta educativa agora se associa a pesquisa e o serviço à comunidade; nesta última fase foi tornado possível para quem o desejava a possibilidade de existir uma avaliação formal conducente à obtenção de um certificado ou diploma, ao mesmo tempo que outros apenas desejam poder frequentar a 'título livre'.

No seio das Universidades para a Terceira Idade podem referir-se dois diferentes modelos: 1. Modelo Francês: centralizado e coordenado pela universidade com aulas e cursos formalizados; 2. Modelo Inglês: é um modelo mais autónomo com diferentes formas de organização onde o trabalho colaborativo e cooperativo constituem a base de trabalho onde professores e alunos partilham conhecimentos e experiências.

Seja qual for o modelo base, ou as suas múltiplas adaptações, as Universidades para a Terceira Idade constituem um desafio aliciante e inovador para a própria universidade, para os professores e até para os próprios alunos (cidadãos mais idosos). Para a universidade há uma novo paradigma que não assenta num público mais jovem mas que agora absorve no seu seio indivíduos de todas as idades, onde a aquisição de uma certificação ou de um diploma não vai constituir um objetivo universal. A universidade não vai ensinar alunos para o desempenho de uma dada profissão mas para uma formação mais cívica, cultural, onde a cidadania ganha especial referência. Para os professores há outros desafios. Os programas, as metodologias e as estratégias devem enquadrar outro tipo de alunos, alunos que já trazem consigo conhecimentos 'académicos' e que, ao mesmo tempo, trazem consigo conhecimentos fruto de experiências de vida (laboral, familiar, social). Os professores terão que focalizar o processo de ensino e de aprendizagem não para a preparação de uma via profissionalizante mas para um outro tipo de objetivos, que terão que ser muito mais flexíveis, mais abertos que promovam um enriquecimento pessoal em termos culturais e sociais. Como refere Cachioni (2003 apud SERRA, 2009), a relação professor-aluno deve ser percebida como uma intensa troca de conhecimentos onde, na grande maioria dos casos, ocorre um encontro intergeracional entre dois grupos de aprendizes onde, por um lado, um possui um saber científico e o outro toda a experiência de uma vida. Ou seja, deve haver uma preocupação para que os cidadãos mais idosos possam encontrar novos projetos de vida e que o processo de envelhecimento seja o mais

feliz possível e não entendido como uma etapa que antecede a morte. Este último considerando tem a ver com os próprios alunos onde, para além de poderem adquirir novos conhecimentos, devem aproveitar a possibilidade de estabelecerem novos vínculos, em particular, uma outra dimensão relacionada com as relações intergeracionais. Neste aspeto concorda-se com Serra (2009), ao referir que este é um grande desafio e um compromisso onde devem ser fortalecidos valores, tais como, o respeito, a amizade e a solidariedade entre gerações. Desta forma, o processo de ensino e de aprendizagem deve ser um 'espaço mediador' que venha a permitir a troca de conhecimentos e de experiências entre os mais jovens, os adultos e os cidadãos mais idosos.

De acordo com Zolotow (2012), o gerontagogo deve, pois, ter a preocupação de ser um transformador que tem como principal objetivo fomentar e promover a autodeterminação dos alunos. Para o efeito, os cidadãos mais idosos terão que possuir uma maior e real consciência da sua situação pessoal e individual para que se possa adaptar e requerer os recursos de que necessita para que possa ampliar os seus níveis culturais, sociais, cognitivos e as suas relações interpessoais. Desta forma, os cidadãos mais idosos poderão ter uma participação mais crítica e reflexiva e, como consequência, mais interventiva e mais focalizada em relação às suas necessidades e interesses. Por esta razão, os programas de ensino devem privilegiar estas dimensões porque a motivação é incrementada sempre que se aprende algo que tenha um significado pragmático, com a criação de condições para melhores níveis de bem-estar. Neste perspetiva, Carreras (2005) é de opinião que sejam identificadas as necessidades das pessoas mais idosas e, para o efeito, propõe alguns dos princípios que devem ser considerados: em primeiro lugar, tem que existir uma relação íntima entre o processo educativo/formativo a implementar e uma consequente melhoria nas condições de vida das pessoas idosas; em segundo lugar, é a promoção de um envolvimento total das pessoas idosas em todas as fases processuais; em terceiro lugar, deve prevalecer um clima de respeito mútuo e de prudência de forma a não poder expor as pessoas idosas a situações constrangedoras; por último, em quarto lugar, deve-se passar à prática, não basta elencar uma série de prioridades e de fases se não existir a sua posta em prática.

A dimensão horizontal presente numa formação de cidadãos mais idosos significa também educar para a participação e com a participação de todos para que, em simultâneo, se inclua um paradigma em que todos são produtores e reprodutores de conhecimentos, tendo por base índices elevados para a promoção de uma maior socialização. É neste sentido que Alencar (2002) refere a pedagogia de uma educação emancipatória onde o professor/formador privilegie o princípio da autonomia. Na opinião de Ferreira, Honório e Batista (2013), para além de a Gerontagogia ser um campo que estuda as pessoas idosas em situação educativa deve ser também uma prática, uma prática social que deve ser orientada para a formação dos cidadãos

mais idosos. Como ainda é referido por Zolotow (2012), terão que ser criados contextos onde se aprende por simples prazer de uma forma que os integre e os inclua nas suas redes de contactos com um aprofundamento de relações de caráter humanístico. Quer isto dizer que uma formação que assente na Gerontagogia permita uma melhor adaptação dos cidadãos mais idosos na presente sociedade para que possam exercer a sua cidadania e, consequentemente, a sua inclusão social de uma forma crítica e participativa. A aprendizagem terá como preocupação a complementaridade, a emancipação, o esclarecimento e uma instrumentalização crítica. Do mesmo modo, Lemieux e Martinez (2000), referem o modelo piagetiano ao mencionarem a '*re-equilibration*' como forma destes estudantes mais idosos se poderem adaptar às novas realidades, o que significa que a focalização não se deve centrar na aquisição de novas aprendizagens mas antes numa atualização e contextualização dos seus conhecimentos. A este propósito, Lemieux e Martinez (2000) priorizam a '*sapiência*' e a '*competência*' em detrimento da '*ciência*' porque o que se pretende é que os cidadãos mais idosos façam uma melhor gestão dos seus conhecimentos em termos pessoais e sociais, onde deve ter lugar uma '*aprendizagem reflexiva*' e não uma '*aprendizagem cumulativa'*. Atendendo à opinião de Moraes (2000) o novo paradigma educacional tem que ser holístico pela razão de que o mundo em que vivemos não ser linear nem sequencial. Pelo contrário, o mundo em que vivemos é volátil, transforma-se quase a cada minuto, com continuidades e com descontinuidades constantes o que faz com que a educação seja processual e inacabada. Ou como é afirmado por Patto, "baseado num pensamento que problematiza o existente" (2000, p. 179).

Particularizando o contexto de Portugal, Jacob (2012), ao questionar se as UTI constituem uma resposta social ou formativa, não têm dúvidas em afirmar que a resposta é unanimemente de caráter social, encarando as valências (disciplinas) de cariz educativo, cultural ou formativas como sendo o meio que permitem alcançar um fim *social*. O mesmo autor adianta ainda que as UTI possuem como grande objetivo retirar as pessoas idosas das suas casas e do seu isolamento para poderem usufruir de atividades saudáveis, de convívio e, fundamentalmente, fomentar e estimular a sua participação social, ao acrescentarem também serem as UTI *redes sociais alternativas*. Esta opinião vai ao encontro do afirmado por Clavijo (1999 apud CACHIONI; NERI, 2004), ao fazer referência a três principais objetivos que devem fazer parte de qualquer programa formativo:

a) relação professor/aluno: o professor tem a função de orientador e de facilitador, sendo o processo centrado em torno do educando;
b) paradigma didático: o espaço da sala de aula deverá ser encarado mais como um espaço de encontro, onde prevaleçam as relações interpessoais com as respetivas trocas de experiências que levem à construção de novos conhecimentos;
c) aprendizagem significativa: a necessidade dos novos conhecimen-

> tos gerados e adquiridos possam ter uma concretização imediata e prática com reflexos na melhoria da qualidade de vida das pessoas idosas.

Neste contexto, acrescenta-se ainda a proposta apresentada por Barros-Oliveira (2006) ao se referir a uma *educação interativa ou participativa* onde se inclua uma colaboração intergeracional que não se restrinja apenas aos educadores/formadores (geralmente mais jovens) mas que possa envolver os mais novos. Por um lado, que se consiga levar as pessoas idosas a aprender a envelhecer e os mais novos a aprenderem a conhecer e a apreciar as pessoas idosas para que se possa levar a uma maior e mais extensa solidariedade intergeracional. Uma outra proposta, apresentada por Carreras (2005, p. 30) sugere três tipos de modelos, paradigmas ou orientações educativas: "a conductista, tecnológica o tecnoacadémica y reproductiva; la hermenêutica, interpretativa o comunicativa; y la crítica, sociocrítica o política". No primeiro caso, há toda uma prescrição de conhecimentos e de atividades conduzidas pelos educadores/formadores que será seguida pelas pessoas idosas. No segundo caso, já se pretende uma colaboração entre o educador/formador e as pessoas idosas. No terceiro caso, as pessoas idosas ganham um maior protagonismo e preponderância, uma vez que o processo de educação/formação está centrado nas pessoas idosas, onde se pretendem satisfazer as suas necessidades num contexto onde as mesmas desenvolvem as suas atividades. Como é defendido por Carreras (2005), não existe uma idade limite que impossibilite a participação em espaços educativos/formativos mas, pelo facto desta formação não ter como prioridade a obtenção de um diploma ou certificado para efeitos laborais há, no entanto, a preferência para se abordarem '*temas humanos y existenciales*' em vez de temáticas orientadas para um conhecimento técnico ou para o exercício de uma dada profissão. Quer isto dizer que se rompe uma certa lógica '*educativa ou universitária*' num sentido unívoco da teoria para a prática, mas antes num processo dialético onde a prática poderá 'pressionar' a teoria. Neste contexto, a sequencialidade dos conteúdos e das atividades deixam de ter sentido, optando-se por uma abordagem educativa, defendida por Paulo Freire, onde a aposta se deve focalizar na participação e no diálogo. Esta opção leva a encarar o processo educativo/formativo como sendo um processo colaborativo:

> […] en donde la acción educativa se lleva a cabo com (y no sobre) la implicación y compromisso de todos los que se involucran en él, especialmente de las personas mayores cuyas voces personales, testimonios, experiencias, relatos adquieren una dimensión inigualable en estos processos (CARRERAS, 2005, p. 47).

Desta forma, podem e devem criar-se espaços que possam e venham a promover processos de autoaprendizagem onde se deverão concretizar competências de análise crítica, de mobilização pessoal do conhecimento, da posta em prática de estratégicas que permitam a valorização e a decisão. Esta dinâmica irá permitir a autoapropriação e o controlo das suas realidades e consequentes intervenções.

Numa perspetiva mais pragmática, ou seja, num contexto de sala de aula, Fernández-Portero (1999) apresenta um conjunto de orientações metodológicas que deverão ser implementadas junto de uma população mais idosa e que se passam a referir:

a) Aspetos de ordem visual: o professor/formador deve providenciar uma sala com uma boa iluminação (se possível com luz natural) evitando qualquer tipo de encandeamento ou de reflexos; os materiais impressos ou projetados a serem utilizados deverão ter tamanhos (letras, números, imagens) com tamanhos um pouco superiores ao habitual e com uma boa nitidez; providenciar lupas ou outro tipo de material que permita melhorar a visualização; dispor as mesas de trabalho de forma a que não seja necessário usar a visão periférica para se poderem visualizar todos os pontos da sala;
b) Aspetos de ordem auditiva: os professores/formadores deverão falar, sempre que possível, num tom mais grave; disponibilizar dispositivos de ajuda auditiva (ex: auriculares); através de uma linguagem corporal que pode e deve complementar a linguagem oral; realizar a moderação de trabalhos de grupo para que se respeite a ordem de intervenção;
c) Aspetos de ordem psicomotora: sempre que possível devem potenciar-se atividades físicas para uma melhor tonificação muscular; organizar a sala de aula de modo a facilitar o acesso e a mobilidade; o posto de trabalho deve ter em conta aspetos básicos de ergonomia no que diz respeito à altura das mesas e das cadeiras e à sua robustez e sustentabilidade; providenciar muletas ou outros apoios que facilitem a mobilidade;
d) Aspetos relativos à memorização: tendo em consideração o facto de a memorização ser um *handicap* generalizado para estes cidadãos, o professor/formador deve restringir a sua comunicação apenas aos aspetos que sejam realmente relevantes; a utilização de listagens e de diagramas pode ser uma ajuda para melhor se reter a informação veiculada;
e) Aspetos relativos à motivação: a nova informação a ser veiculada deve contemplar experiências já vivenciadas pelos formandos; as atividades a propor devem conter uma certa dose de novidade, devem ser breves, concretas e variadas; sempre que possível, as atividades devem ir ao encontro das necessidades e/ou propostas apresentadas pelos formandos e o professor/formador deve ser capaz de fazer uma ponte entre as realidades pessoais e a sua interligação social;
f) Aspetos relativos à autoestima: destaca-se neste particular o reforço positivo, a autoavaliação e criar contextos para que os formandos se possam expressar e serem eles mesmos num ambiente onde impere o respeito e a mútua confiança.

Face ao exposto, partilha-se a opinião de Alencar (2002) ao afirmar que seja qual for a metodologia nunca se pretenderá ensinar ao cidadão mais idoso qual a fórmula ou o caminho para rejuvenescer nem para competir. O que está subjacente neste processo de educação/formação é consciencializar o cidadão mais idoso que a sua velhice corresponde a mais uma etapa da sua vida que deve ser vivida de forma positiva, com novas experiências que permitam a interação com maiores níveis de autonomia pessoal e social e preservar, ao mesmo tempo, as suas capacidades físicas, a sua capacidade de decisão, no seio de um ambiente onde a dignidade e o respeito estejam presentes no seio familiar e social e, se possível de forma criativa. Ou seja, como propõe Withnall (2003), o debate acerca da educação/formação das pessoas idosas deve ser equacionado no seio de uma perspetiva vital.

Para o efeito, tal como propõe Nicola (1999), torna-se fundamental conhecer as características dos idosos com os quais se vai trabalhar porque vai ajudar e contribuir para uma melhor compreensão das suas atitudes e, desta forma, o seu envolvimento será o maior possível tornando-os no centro, como protagonistas. Contudo, Nicola (1999) refere que a importância do educador/formador deverá estar ao mesmo nível. Ou seja, devem possuir conhecimentos relacionados com o processo de envelhecimento, mas serão as suas condutas pessoais e o seu perfil que estão sob o escrutínio dos idosos, o que pode levar ou não à sua aceitação. Cachioni e Neri (2004), referem que o afeto e manifestações de carinho por parte dos educadores/formadores são extremamente valorizadas e que ajudam no fortalecimento da autoestima das pessoas idosas, em especial, se sentirem que são parceiros no processo formativo. Neste contexto, Both (1998) refere explicitamente que este processo formativo deve ser realizado *com eles* e não *por eles* e *para eles*.

O caso das universidades da terceira idade em Portugal

Em Portugal foi criada a 1ª Universidade da Terceira Idade no ano de 1978 com a designação de Universidade Internacional para a Terceira Idade – IUTI, publicada no Diário da República através da Portaria n.º 923/84. Tal como afirma Veloso (2011), a criação desta UTI tinha como principais objetivos aumentar e diversificar as respostas existentes nos domínios sociais e educativos, no sentido de se poder ter uma outra imagem dos idosos, tornando mais visível todo o seu potencial e contributo que ainda poderiam providenciar. Neste sentido, a UTI tinha a preocupação em valorizar as pessoas idosas no âmbito das suas capacidades educativas ao poderem assumir, simultaneamente, os papéis de aluno/formando e de educador/formador, dado que tal(ais) estatuto(s) não lhes eram reconhecidos.

No ano de 2005 é criada a RUTIS – Associação Rede de Universidades da Terceira Idade, considerada como uma Instituição Particular de Solidariedade Social – IPSS. A criação da RUTIS deve-se a Luís Jacob que foi o impulsionador desta iniciativa, tendo a sua sede social

em Almeirim, no distrito de Santarém. Os seus principais objetivos, de acordo com o disposto no Diário da República – III Série, N.º 11, p. 1120-1127, são os seguintes:

a) Promoção do envelhecimento ativo em todas as suas vertentes;
b) Fomentar a educação e o ensino, a formação e a aprendizagem ao longo da vida;
c) Incentivar a investigação académica e científica na área do envelhecimento e da cidadania;
d) Fomentar a cooperação para o desenvolvimento para a defesa dos direitos humanos, para a cidadania e para a igualdade e na solidariedade;
e) Atuar na prevenção e na promoção da saúde;
f) Promover atividades solidárias e de desenvolvimento comunitário.

De acordo com dados recolhidos no site da RUTIS, pode-se verificar que possuem 202 instituições associadas, repartidas por todo o país. A sua distribuição por NUTS II, com a indicação de UTI por cada distrito, é a seguinte (Tabela 1):

Tabela 1 – Número de UTI por NUTS II, com indicação por distrito

NUTS II	Distritos (Nº de UTI)	
Norte	Braga	13
	Bragança	2
	Porto	21
	Viana do Castelo	5
	Vila Real	4
		Total: 45
Centro	Aveiro	17
	Castelo Branco	5
	Coimbra	9
	Guarda	6
	Leria	12
	Viseu	9
		Total: 58
Lisboa	Lisboa	32
	Setúbal	14
		Total: 46
Alentejo	Beja	6
	Évora	6
	Portalegre	6
	Santarém	20
		Total: 38
Algarve	Faro	8
		Total: 8
Região Autónoma dos Açores	Pico	1
	São Miguel (Ponta Delgada)	1
	Terceira (Angra do Heroísmo)	1
		Total: 3
Região Autónoma da Madeira	Câmara de Lobos	1
	Funchal	2
	Machico	1
		Total: 4

Fonte: RUTIS (Disponível em: <www.rutis.org>).

Como se pode verificar, existe uma cobertura nacional sem que se possa dizer que possa haver uma dada orientação nesta disseminação mas que poderá estar mais dependente de aspetos relacionados diretamente com uma maior densidade populacional e com uma agregação a cidades e a localidades de maior dimensão.

A génese das UTI é diversa, enquanto que algumas partiram da iniciativa dos próprios cidadãos mais idosos, outras possuem uma ligação mais direta à Santa Casa da Misericórdia local, a centros socias e a associações de caráter cultural e social. O seu maior crescimento registou-se a partir da década de 90 do século XX por razões que se podem associar ao facto de se começar a sentir de forma mais evidente a problemática associada ao crescimento do envelhecimento populacional e, esta maior visibilidade, trouxe a necessidade de se começarem a implementar medidas necessárias para responder às necessidades destes cidadãos. A sua designação também se apresenta com alguma diversificação, desde Clube Sénior, a Associação e a Academia Sénior. No entanto, é a designação de Universidade Sénior aquela que surge de forma maioritária.

Em Portugal, as UTI seguiram o modelo inglês, concretizando-se por uma oferta educativa/formativa onde a informalidade está sempre presente, onde os professores/formadores exercem as suas funções num regime de voluntariado que não é remunerado. De acordo com Jacob (2012), o número total de idosos a frequentar as UTI, que devem ter mais de 50 anos, serão perto de 30 000 e as disciplinas que são oferecidas devem rondar as 3 500 e que passam por disciplinas com um maior pendor teórico até ateliês de caráter eminentemente prático, a viagens de estudo e à realização de palestras, conferências e seminários. Em termos globais, as disciplinas que estão mais representadas, de acordo com Jacob (2012), são as seguintes: informática; história, línguas; cidadania; ginástica; música; trabalhos manuais e artes. Aliás, esta oferta formativa vai ao encontro da opinião de Requejo (2005), que sugere cinco áreas que se enquadram na realidade portuguesa e que se passam a apresentar: área de atividades formativo-culturais; área de dinâmica ocupacional; área de desenvolvimento físico-psíquico; área de atividades sociais e participação de cidadania; e, área de estudo e investigação.

Contudo, tal como afirmam Monteiro e Neto (2008) e Veloso (2011), as UTI podem ser encaradas no seio de uma estratégia preventiva da solidão, do isolamento e até de marginalização ao providenciarem espaços de convívio e de interação social e, ao mesmo tempo, visam também criar espaços para uma maior consciencialização de cada um para o seu processo de envelhecimento de forma a potencializarem e a desenvolverem competências para a cidadania através da sua promoção, valorização e integração. E, tal como afirma Rodrigues (2012), o sucesso das UTI em Portugal reside no facto das mesmas assentarem numa componente humana, social, educativa e para a saúde que se destina aos idosos mas, mais importante ainda, porque todas estas valências são concretizadas também através dos idosos, através do seu envolvimento ativo e colaborativo.

O século XXI, século da Cidadania Digital: nativos e imigrantes digitais

É consensual e unânime afirmar-se que a presente sociedade está em mutação permanente e de forma mais rápida

que as sociedades precedentes. Sempre que nos deparamos com algo que é novo ou diferente, há sempre a tendência e quase uma 'necessidade' para se lhe atribuir uma designação. Quando há referência à designada «Sociedade Industrial», qualquer cidadão consegue interpretar e possuir um conjunto de referências relativas a essa sociedade. No presente, e faz-se referência a denominações que já vêm do meados do século XX, a sociedade que se sucedeu tomou a designação mais óbvia de «Sociedade Pós Industrial». Mas o que carateriza a sociedade em que nos encontramos é mais que a sucedânea, é uma sociedade que promoveu uma nova «vaga», uma sociedade que se inclui um contexto tecnológico à qual Alvin Tofler apelidou de «Terceira Vaga». Pela razão de se assistir a um avanço de inúmeros dispositivos informáticos surgiu a designação de «*Idade da Inteligência Informática*» ou de «*Sociedade Informatizada*». Outras designações, tais como, «*Sociedade da Informação*» e «*Sociedade do Conhecimento*», associadas a autores como Drucker e Tapscott ao enfatizarem, por um lado, a disseminação de enormes caudais de informação a que se designaram por «*autoestradas da informação*» e, por outro lado, a possibilidade que esta informação tem ao proporcionar a geração de novos conhecimentos. Mais recentemente, Manuel Castells veio introduzir uma outra designação, a da "*Sociedade em Rede*". Ou seja, encontramo-nos sob o «efeito de coorte», como afirma Barros-Oliveira (2006), dado que em pouco menos de uma geração se passou de uma sociedade baseada na agricultura para uma sociedade mais urbana e de uma sociedade sem televisão e sem computador para uma sociedade predominantemente digital. É neste contexto que Carreras (2005) afirma que não se torna necessário invocar o conceito de 'educação permanente' para se justificar o envolvimento das pessoas idosas, dadas as características da sociedade da informação e do conhecimento, a educação converte-se numa necessidade básica e essencial para todos os cidadãos, em especial, para aqueles que se possam encontrar mais info-excluídos, onde se encontram a grande maioria das pessoas idosas.

As tecnologias digitais criaram um novo paradigma que veio trazer e provocar alterações estruturais ao influenciarem o contexto social, económico e cultural (RODRIGUES, 2012). Contudo, é importante realçar que a importância não deve residir e restringir-se apenas à tecnologia mas antes às reais possibilidades que elas encerram através do estabelecimento de redes e nas suas múltiplas interações entre os cidadãos. É a esta nova realidade que Ávila (2008) refere de conhecimento para a ação com a criação de novos conhecimentos. Consequentemente, toda esta nova dinâmica social assente na informação e no conhecimento vem requerer que tenha lugar uma educação continuada e sistemática ao longo da vida, no sentido dos cidadãos poderem não só acompanhar todas as mudanças tecnológicas que se vão operando mas que lhes permitam ser capazes de serem criativos e inovadores. Dada a influência do incremento, quer do acesso, quer da distribuição da informação, fazem que esta se transfor-

me num recurso fundamental em todos os setores da sociedade. Por essa razão, Dias (2012) refere que as presentes redes de informação, no seio da internet, criam novos contextos o que vem implicar que cada cidadão se aperceba da necessidade de eles próprios promoverem uma atualização das suas aprendizagens como condição fundamental para a inclusão. Neste particular, a educação ao longo da vida ao incluir os cidadãos mais idosos irá permitir um adequado acesso a esta rede de informação e do conhecimento. Porque, tal como afirma Castells, "(…) since technology is society and society cannot be understood or represented without technological tools (2006, p. 42)".

No seio deste novo contexto "*socio-digital*", tem que se fazer uma referência a Mark Prensky no âmbito das suas reflexões e intervenções acerca de um novo tipo de cidadãos que já nasceram num mundo digital e que com ele convivem desde sempre: «*nativos digitais*». Bennett, Maton e Kervin (2008), referem mesmo que para estes jovens os computadores nem sequer são considerados tecnologias porque fazem parte do seu '*mobiliário*' indistintamente de outros recursos que os rodeiam. Esta questão é muito mais profunda e vai muito mais além… Tal como afirma Prensky (2001b), os estudantes atuais pensam e agem de forma diferente, todo o seu estilo de vida é completamente diferente das gerações que os precederam, o que os tornam '*singulares*'. São indivíduos que processam a informação de uma nova forma, para eles a velocidade de processamento aumentou, conseguem realizar processamentos paralelos no seio de esquemas '*multi-tarefa*', onde a informação gráfica prevalece e o acesso é aleatório (numa perspetiva hipertexto) mas que preferem jogar em vez de um trabalho 'mais sério', onde a recompensa ou gratificação deve estar sempre presente. Ainda de acordo com Prensky (2001a), estas novas capacidades devem-se a novas adaptações e evoluções cerebrais designadas por '*neuroplasticity*', a qual vem sido operada ao longo dos últimos 20 a 30 anos, ao afirmar que os dados obtidos a partir da investigação vêm demonstrar que o cérebro vai realizando uma '*reorganização*' das suas funções de uma forma coerente e com um certo determinismo que vem tornando possível que os nativos digitais adotem novas estruturas cognitivas que fazem uso de processos paralelos e não tanto sequenciais. Ainda a propósito da designação de "*nativos digitais*", como se tratando dos indivíduos que nasceram a partir de 1980, muitas têm sido as variantes pra a sua designação. A título de exemplo pode referir-se a proposta de Tapscott (1999) ao denominar por "*net generation*" atendendo à utilização sistemática e exaustiva da internet. Tendo em consideração o facto da maioritária utilização dos suportes digitais serem para jogar, Carstens e Beck (2005) denominou esta geração por "*gamer generation*". Atendendo à viragem para o século XXI, Pedró (2006) veio designá-los por "*newmillenium learners*". Outros autores como, por exemplo, Veen e Vrakking (2006 apud SELDWYN, 2009, p. 365), associam várias dimensões: "*generation C*", pelo facto de possuírem três valências, tais como, a conectividade, a criatividade e o click; a "*generation M*", ao se associa-

rem os diferentes media numa dimensão que é multimédia; e a "*generation V*" por interagirem num meio virtual.

Coexistindo com os nativos digitais encontram-se os restantes cidadãos que nasceram numa época onde as tecnologias eram praticamente inexistentes, mas que hoje as utilizam tendo-se adaptado a um novo ambiente e contexto muito diferente daquele que esteve na base da sua educação e desenvolvimento, que são apelidados por «*imigrantes digitais*». Como adverte Silveira (2014), ao referir estudos e reflexões mais recentes de Prensky, não se podem antagonizar os «*nativos digitais*» com os «*imigrantes digitais*», dado que houve uma primeira tendência em se assumir que os primeiros incorporavam naturalmente todos os aspetos positivos inerentes ás tecnologias. Pelo contrário, Silveira (2014) vem reforçar a tese de que tem que haver uma aprendizagem e uma '*sabedoria*' capaz de promover e possibilitar uma adequada integração e não uma mera exposição a um ambiente tecnológico:

> Digital wisdom can be, and must be, learned and taught. As we offer more courses in digital literacy, we should also offer students guidance in developping digital wisdom. Parents and educators are digital wise when they recognize this imperative and prepare the children in their care for the future (PRENSKY, 2009 apud SILVEIRA, 2014, p. 14).

Como se pode verificar tem-se, por um lado, os mais jovens (nativos digitais) e, por outro, num outro extremo etário, as pessoas mais idosas, onde apenas uma pequena minoria poderá ser apelidada de 'imigrante digital'. O envolvimento dos cidadãos mais idosos na utilização das tecnologias digitais não só promove a sua inclusão como também vêm oferecer e a promover relações intergeracionais. Neste contexto, Dias (2012) refere ainda o conceito de envelhecimento produtivo dado que as práticas decorrentes no seio das redes digitais promovem para os cidadãos mais idosos a realização de atividades significativas que vêm a ter um impacto positivo não apenas nas suas próprias vidas mas também junto dos demais criando condições para uma inclusão simultaneamente social e digital. Presentemente, tal como é afirmado por Castells e Cardoso (2005), vem-se instalando uma sociedade *'hipersocial'*, onde se privilegiam as trocas e as relações de forma quase ininterrupta ao se integrarem as tecnologias em todos os atos diários, onde a realidade virtual e a virtualidade real cada vez mais se confundem e onde também cada um é consumidor e produtor de conhecimento. Para o efeito, as pessoas idosas terão que ter uma maior e mais sistemática exposição às tecnologias para que possam rentabilizar ao máximo estes recursos digitais, como é defendido por Alex, Autry e Zane:

> Individuals in a culture that is exposed to and uses technology routinely will most likely program theis brains to process technology inputs differently than a person who was not raised in a technology environment and has had limited experiences using digital instruments (2011, p. 464).

E, para finalizar, após tudo o que já foi referido, é preciso reforçar o que Alencar (2002) afirma ao reforçar o facto de que as instituições de ensino devem reconhecer que dadas as aceleradas

mudanças que se têm vindo a suceder, as pessoas mais idosas e, principalmente estes cidadãos, têm que enfrentar muitos desafios e a adaptação a estas mudanças constitui *a prioridade*. Mas não será *apenas* a sua adaptação, é muito mais que isso... é fundamental que as pessoas idosas conheçam e assumam eles próprias as suas transformações e este é um grande desafio para o século XXI ao ter que proporcionar uma verdadeira e integral inclusão para o exercício de uma cidadania plena!!!

Conclusão

Em termos globais, sente-se que ainda há muito por fazer. A união Europeia e Portugal têm vindo a publicar um conjunto de legislação e de diretivas relacionadas com os cidadãos mais idosos, com o grande objetivo de virem a adquirir competências digitais. Até ao presente momento, esta intenção não se tem vindo a concretizar dado que as últimas estatísticas têm demonstrado que há medida que se avança na faixa etária há um gradual decréscimo de cidadãos que se possam considerar como infoincluídos. Para o efeito, diferentes abordagens pedagógicas que possam basear-se nos pressupostos da gerontagogia, no seio de instituições vocacionadas para a formação de cidadãos mais idosos, poderão constituir uma potencial solução para esta problemática.

É importante perceber-se que no atual contexto digital, onde cada vez mais os cidadãos têm que utilizar serviços e plataformas digitais para exercer os seus deveres e direitos, só o poderão realizar se possuírem as competências digitais que lhes permitam aceder e utilizar esses mesmos recursos digitais. Assim sendo, fica claro que quem não possui competências digitais não poderá vir a exercer uma cidadania plena. Neste sentido, torna-se altamente prioritário e pertinente que os cidadãos mais idosos, na sua grande maioria infoexcluídos, possam ver criadas condições promotoras para a sua infoinclusão. Pois, uma verdadeira inclusão social só poderá efetivar-se se existir uma verdadeira inclusão digital. Este poderá ser um dos maiores desafios que urge ultrapassar para termos uma sociedade mais justa e mais igualitária onde todos tenham, realmente e efetivamente, as mesmas oportunidades... oportunidades digitais!

Gerontological education in contemporary: the gerontagogy, the third age universities and the digital natives

Abstract

The paper aims to present the context on the dynamics of the aging process with a reflection about their different levels. Taking into account the increase in life expectancy, it is important to promote a lifelong learning 'to' and 'with' older citizens. In this context, a multidisciplinary approach is carried out which highlights the importance of gerontology and gerontagogy in the context of training that aims to be more tailored to the needs of older citizens. In particular, lifelong learning, is given a specific emphasis on the Universities of the Third Age operating in Portugal in respect of its educational contribution and at the

same time, their social contribution. Given that this society of XXI century which is more and more based on digital services and digital platforms, the article aims to promote a critical reflection regarding the designated 'digital natives' and 'digital immigrants', as regards the respective digital competences that allow them to exercise their rights and their duties as citizens. In this new digital environment, it is important to include older people in order to empower them to these new challenges by providing them with conditions so that they can enjoy a better and more appropriate process of aging.

Keywords: Human aging. Education Gerontology. Gerontagogy. Digital inclusion. Universities of the third age.

Referências

ALAIZ, A. E.; OLIVEIRA, N. Viejos – Una mirada reflexiva desde el Trabajo Social. In: PAOLA, J.; DANEL, P.; MANES, R. *Reflexiones en Torno al Trabajo Social en el Campo Gerontológico* – Tránsitos, miradas e interrogantes. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2012. p. 60-71.

ALENCAR, R. Ensinar a viver, ensinar a envelhecer: desafio para a educação de idosos. *Estudos Interdisciplinares Envelhecimento*, Porto Alegre, v. 4, p. 61-83, 2002.

ALEX, J.; AUTRY, J.; ZANE, B. Digital natives and digital immigrants: getting to know each other. *Industrial and Commercial Training*, v. 43, n.7, p. 460-466, 2011.

ÁVILA, P. *A literacia dos adultos*. Competências-Chave na sociedade do conhecimento. Lisboa: Celta Editora, 2008.

BARROS-OLIVEIRA, J. Educação das pessoas idosas. *Psicologia, Educação e Cultura*, v. X, n. 2, p. 267-309, dez. 2006.

BENNETT, S.; MATON, K.; KERVIN, L. The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, v. 39, n. 5, p. 775-786, 2008.

BOTH, A. *Identidade existencial na terceira idade:* mediações do Estado e da universidade. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

CACHIONI, M.; NERI, A. Educação e gerontologia: desafios e oportunidades. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 99-115, jan./jun. 2004.

CARRERAS, J. *La intervención socioeducativa com personas mayores:* Emergencia y desarrollo de la gerontagogía. Murcia: Universidad de Murcia, 2005. p. 19-83.

CARSTENS, A.; BECK, J. Get ready for the gamer generation. *TechTrends: Linking Researck & Practice to Improve Learning*, v. 49, n. 3, p. 22-25, 2005.

CASTELLS, M. *The rise of the network society* – The information Age: Economy, Society and Culture. Oxford: Blackwell, 2006.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Org.) *A sociedade e rede*: do conhecimento à política. Debates Presidência da República, 2005. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2014.

CONSELHO EUROPEU DE LISBOA. Estratégia de Lisboa. Lisboa: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2000.

COMISSÃO EUROPEIA. Livro branco - sobre a educação e a formação nsinar e aprender – Rumo à sociedade cognitiva. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1995.

DELORS, J. et al. Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century. Paris: UNESCO, 1996.

DIAS, I. O uso das tecnologias digitais entre os seniores – Motivações e interesses. *Revista Sociologia Problemas e Práticas*, Lisboa, n. 68, p. 51-77, 2012.

FERNÁNDEZ-PORTERO, C. La Gerontogogía: Una nueva disciplina. *Escuela Abierta*, Sevilla (Espanha), n. 3, p. 183-198, 1999.

FERREIRA, B.; HONÓRIO, S.; BATISTA, M. A génese da geragogia em Portugal: novos desafios à intervenção social gerontológica. *Quid Nivi?*, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2013.

JACOB, L. *Universidades Seniores:* criar projetos de vida. Almeirim: RUTIS, 2012.

KATZ, S. Disciplining old age: the formation of gerontological knowledge. *Gerontology*, v. 12, p. 79-134, 1996.

LEMIEUX, A.; MARTINEZ, M. Gerontagogy beyond words: a reality. *Educational Gerontology*, v. 26, p. 475-498, 2000.

LUDI, M. Claves, problemáticas y desafios para Trabajo Social en el campo de la Vejez. In: PAOLA, J.; DANEL, P.; MANES, R. *Reflexiones en Torno al Trabajo Social en el Campo Gerontológico* – Tránsitos, miradas e interrogantes. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2012. p. 43- 59.

MONTEIRO, H.; NETO, F. *Universidades da terceira idade*: da solidão aos motivos para a sua frequência. Oliveira de Azeméis: Livpsic, 2008.

MORAES, M. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 2000.

NAZARETH, J. Envelhecimento demográfico e relação entre gerações. *Psicologia, Educação e Cultura*, Vila Nova de Gaia (Portugal) v. 3, n. 2, p. 239-251, 1999.

NICOLA, I. Formação de recursos humanos para uma ação educativa gerontológica. *Gerontologia*, São Paulo, v. 7, n. 4, p. 178-191, 1999.

PAOLA, J. Los Desafios de la intervención Professional del Trabajo Social en el actual contexto. In: PAOLA, J.; DANEL, P.; MANES, R. *Reflexiones en Torno al Trabajo Social en el Campo Gerontológico* – Tránsitos, miradas e interrogantes. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2012. p. 12-25.

PATTO, M. *Mutações do cativeiro* – escritos de Psicologia e Política. São Paulo: Hacker Editores, 2000.

PEDRÓ, F. *The new millennium learners*: challenging our views on iCT and learning. Paris: OECD-CERI, 2006.

PIRES, A. *Educação e formação ao longo da vida:* análise crítica de sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para Ciência e Tecnologia, 2005.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001b.

_____. Do they really think differently? *On the Horizon*, v. 9, n. 6, p. 34-47, 2001a.

REQUEJO, O. *Educação permanente e educação de adultos.* Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

RODRIGUES, R. *Universidades da terceira idade*: duas décadas de intervenção em Portugal. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação, Lisboa, 2012.

SALVAREZZA, L. *La vejez:* una mirada gerontológica actual. Buenos Aires: Paidós, 1998.

SERRA, D. Formação continuada intergeracional: desafios e propostas gerontagóricas. *Pesquisa em Foco*, São Luís, v. 17, n. 1, p. 12-21, 2009.

SILVEIRA, T. Nativos e imigrantes digitais à luz dos paradigmas de Morin e Castells. *Prisma.com*, Porto (Portugal), n. 22, p. 1- 23, 2014.

TAPSCOTT, D. *Growing up digital*: the rise of the net generation. New York: McGraw-Hill, 1999.

SELDWYN, N. The Digital Native – Myth and reality. *Aslib Proceedings*, v. 61, n. 4, p. 364-379, 2009.

VELOSO, E. *Vidas depois da reforma* – Políticas públicas no contexto português e práticas educativas numa Universidade da Terceira Idade em Portugal. Lisboa: Coisas de Ler, 2011.

WITHNALL, A. Tres décadas de Gerontología Educativa: logros y Retos. In: SÁEZ, J. (Coord.). *Educación y Aprendizage en las personas mayores.* Madrid: Dykinson, 2003. p. 63-78.

ZOLOTOW, D. La educación debe dejar de ser un momento en la vida para transformar-se en una dimensión de la vida. In: PAOLA, J.; DANEL, P.; MANES, R. *Reflexiones en Torno al Trabajo Social en el Campo Gerontológico* – Tránsitos, miradas e interrogantes. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2012. p. 72-94.