

# A educação de adultos em idade avançada nos polos de educação ao longo da vida do concelho de Silves: um estudo exploratório

João Eduardo Martins<sup>1</sup>

Catarina Coelho<sup>2</sup>

## Resumo

Este texto tem como objetivo a apresentação dos resultados de um estudo exploratório realizado no âmbito de um estágio na Câmara Municipal de Silves com intervenção directa nos Polos de Educação ao Longo da Vida. São duas as dimensões analíticas pelas quais orientamos a nossa reflexão. Perceber se as finalidades dos Polos de Educação ao Longo da Vida se concretizam nos terrenos das práticas educativas e por outro lado, compreender as trajetórias de vida dos idosos que frequentam os Polos. O estudo privilegiou uma metodologia qualitativa com recurso à entrevista biográfica como técnica de recolha dos dados e os principais resultados permitem-nos dizer que os Polos de Educação ao Longo da Vida do Concelho de Silves cumprem as suas finalidades de combate à solidão dos idosos e são locais de aprendizagem partilhada e de convívio entre as participantes, cumprindo desta forma as suas finalidades de integração social.

Palavras-chave: Educação ao longo da vida, Idosos, Convivialidade

## 1. Introdução

As políticas públicas de educação de adultos idosos não se têm constituído historicamente como uma prioridade política nos países da União Europeia e dos respectivos governos nacionais, assim como não tem sido uma prioridade política em Portugal. Fazendo uma análise crítica sobre os direitos dos idosos à educação a partir de dados estatísticos sobre Educação e Formação do Eurostat e de documentos oficiais da Comissão Europeia, tais como o Livro Branco da Educação e Formação (1995) e o Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida (CCE, 2000), Carmen Cavaco (2012) constata há quase uma década atrás um duplo paradoxo das orientações políticas presentes nestes documentos. Por um lado, não se defende uma educação e formação para todos e por outro lado, não se valoriza de igual modo todas as modalidades educativas.

A retórica ideológica da perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida* tem subjacente uma concepção de educação de adultos que consagra uma visão instrumental numa clara lógica de subordinação funcional das políticas de educação de adultos à realidade económica dominante (Canário, 2001). Esta visão educativa torna incipiente e invisível a educação de adultos idosos e ao mesmo tempo reforça as desigualdades sociais porque afasta uma parte significativa da população, que em mera razão da sua idade e da percepção

---

<sup>1</sup> Faculdade de Economia da Universidade do Algarve; CICS.NOVA - FCSH da Universidade Nova de Lisboa, Portugal, jrmartins@ualg.pt

<sup>2</sup> Faculdade de Economia da Universidade do Algarve, Portugal, catcoelho95@gmail.com

política da sua menor utilidade para o sistema económico, não é considerada nos investimentos das políticas públicas de educação dos espaços nacionais.

Em Portugal, um dos países mais envelhecidos do mundo, marcado por enormes desigualdades sociais (Carmo, 2011), uma pobreza estrutural e massiva (Costa, 2008; Rodrigues, 2016), e em que historicamente a população mais idosa foi bastante afectada pelo fraco investimento das elites e do Estado nas políticas educativas enquanto estas populações eram jovens (Melo, 2004), isto significa deixar fora da recente invenção social da ideia de aprendizagem ao longo da vida, uma parte da população a quem ela se destinaria, precisamente a população que tem o direito a aprender nas fases mais avançadas da vida.

Este texto tem como objetivo a apresentação dos resultados de um estudo exploratório realizado no âmbito de um estágio na Câmara Municipal de Silves com intervenção directa nos Polos de Educação ao Longo da Vida. São duas as dimensões analíticas pelas quais orientamos a nossa reflexão. Por um lado, procura-se perceber se os Polos de Educação ao Longo da Vida cumprem as finalidades a que se propõem, ao nível do combate ao isolamento dos idosos, tendo como centralidade a sua função de integração social dos indivíduos na comunidade e a sua função de promoção da educação ao longo da vida. Por outro lado, perceber quem são os idosos que frequentam os Polos de Educação ao Longo da Vida a partir da compreensão das suas trajetórias de vida.

Quanto às metodologias e técnicas de recolha de dados utilizadas recorreu-se à abordagem biográfica por considerarmos ser este tipo de abordagem o que melhor permite captar as perspectivas das nossas entrevistadas e dar voz na primeira pessoa às suas experiências e trajetórias de vida, assim como às significações sociais que atribuem à sua relação com os Polos de Educação que frequentam. Como refere Cavaco (2001, p. 76):

Com o recurso à abordagem biográfica não se pretende conhecer as pessoas em profundidade, mas extrair experiências daqueles que vivem uma parte da sua vida no seio de determinados objetivos sociais, o que permite reunir informações e descrições, **que uma vez analisadas ajudam a compreender o funcionamento e as “dinâmicas”** estruturais. Ou seja, os testemunhos de vida não visam captar a interioridade do sujeito mas sim aquilo em que as suas experiências pessoais se articulam com os saberes práticos e os contextos sócio-históricos nos quais se inserem.

Os dados foram recolhidos a partir de entrevistas biográficas à população idosa que participou das atividades dos sete Polos do concelho de Silves. Segue-se uma metodologia de carácter qualitativo mais direccionada para conhecer as trajetórias de vida em profundidade. Quanto aos procedimentos de recolha de dados realizaram-se entrevistas biográficas a oito pessoas que fazem parte dos Polos de Educação ao Longo da Vida dinamizados pelo Município de Silves.

A seleção dos indivíduos a entrevistar teve por base a idade, a escolaridade e o local onde residem. Com as entrevistas pretendeu-se perceber como se caracteriza a infância de cada indivíduo, o seu percurso educativo, a vida profissional, a transição para a reforma e a sua aprendizagem nos Polos. As entrevistas são anónimas e feitas a pessoas do sexo feminino, devido aos

utentes dos Polos serem maioritariamente desse género. É, portanto, uma visão no feminino aquela que aqui apresentamos.

## 2. O envelhecimento como grande desafio societal

A construção social e histórica da “**velhice**” como problema social surge associada às populações mais pobres ou dependentes. A passagem de uma velhice invisível para uma velhice identificada (Guillemard, 1980) e encarada como sendo merecedora de intervenção pública e política na sua gestão e tratamento é o resultado de transformações sociais de longo curso e nada tem de um dado “**naturalizado**” que se trataria, apenas e só, de apreender e explicar. Como nos chamou a atenção Lenoir (cit. in Champagne, Lenoir, Merllié, & Pinto, 1998, p. 87):

A constelação semântica tradicional que designa a velhice, de facto, a das classes populares, a única de que se falava publicamente, ainda nos anos 50, com seus “**velhos sem recursos**”, seus “**entrevados**” e seus “**enfermos senis**”, abandonados nos “**asilos**”, apaga-se em benefício de uma outra que tende a exprimir a forma como ela é considerada nas classes médias com suas “**peças idosas**”, essas pessoas com “**idade avançada**” ou “**idade de ouro**”, moram nos “**lares de sol**” ou nas “**residências-luz**”, “**se distraem**” nos “**clubes da terceira idade**” ou seguem cursos nas “**universidades de terceira idade**”.

A representação social das populações, famílias e indivíduos, de idade avançada, sofre uma mutação profunda, emergindo a categoria social da “**terceira idade**” e à medida que a esperança de vida se prolonga nas sociedades industriais da modernidade tardia dá-se a invenção social da grande idade que se constitui como a nova categoria social da “**quarta idade**”.

O envelhecimento transforma-se assim num problema social merecedor de atenção e de intervenção dos poderes públicos e políticos e é encarado como um dos grandes desafios sociais das sociedades actuais, surgindo a ideia da necessidade de se opor a um “**envelhecimento passivo**” um “**envelhecimento activo**”. Segundo Gonçalves (2015) o conceito de envelhecimento activo “é alusivo à continuação da participação nas questões sociais, económicas, culturais, espirituais e civis, não apenas a estar activo fisicamente” (Gonçalves, 2015, pp. 14-15).

Já para Fralda (2014, p. 38) “**O envelhecimento activo convida a reformular a articulação entre a atividade e a reforma, entre o trabalho e a saúde (...) convida a que se caminhe para uma sociedade sem discriminações sobre a idade.**”

O envelhecimento activo surge assim como uma estratégia política global para responder aos desafios multidimensionais que o envelhecimento da população suporta. Aparece como um novo paradigma associado à atividade, autonomia, independência e qualidade de vida saudável (Daniel, Caetano, Monteiro, & Amaral, 2016, pp. 355-361). Houve três grandes mudanças macrossociais que impulsionaram a emergência do envelhecimento activo: o envelhecimento populacional das sociedades; a substituição do Estado Providência Europeu pelo modelo de “**Estado Social Activo**” (Martins, 2015) e surgimento da ideia de “**envelhecimento positivo**” inspirada pelas correntes

teóricas da psicologia positiva. São José e Teixeira (2014, pp. 37-44), argumentam que o envelhecimento ativo origina benefícios não só para os indivíduos, como também para a sociedade em geral, devido a existir uma contenção de gastos com medicamentos e cuidados de saúde.

As necessidades económicas e sociais das sociedades induzem a que os idosos possam participar na vida económica, política, social e cultural, continuando a ter acesso a programas de educação e formação. A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002) defende que o envelhecimento ativo pode ser visto como um potenciador da economia através da dinamização do empreendedorismo, da co-criação e do co-desenvolvimento.

Num relatório das Nações Unidas (2007) estima-se que, em 2047, o número de pessoas mais velhas ultrapasse pela primeira vez o número de crianças e que em 2050, o número de pessoas idosas ultrapasse os 2 bilhões. O direito à educação das populações nas fases avançadas da vida torna-se assim um desafio que as sociedades e os governos têm que enfrentar assegurando que este ideal da modernidade não se transforme numa construção fictícia.

### **3. Educação de adultos: Um campo complexo e diversificado de práticas educativas**

Recuperando a obra fundamental de Rui Canário, escrita no final do século XX, podemos caracterizar a Educação de Adultos como um campo complexo e diversificado de práticas educativas (Canário, 1999). Se em meados do século XIX e na primeira metade do século XX, modalidades de educação de adultos como a educação popular ou a alfabetização da população adulta deram contributos importantes para a institucionalização deste campo, é após a Segunda Guerra Mundial e no contexto dos **“Trinta Gloriosos”** anos, que a educação de adultos vai ter um forte incremento com as necessidades económicas e sociais do pós-Guerra e com os Estados Nacionais a terem um papel importante na sua consolidação, com a aposta em modalidades educativas com o móbil de qualificar a mão de obra necessária às sociedades capitalistas industriais e elevar a qualificação da população adulta.

Quer nas suas formas de educação de adultos de **“segunda oportunidade”** sobre o domínio hegemónico da forma escolar (Vincent, 1994), quer na forma da formação profissional (Dubar, 1996), da educação de adultos para o desenvolvimento local, da animação sociocultural, do reconhecimento dos adquiridos experienciais produzidos ao longo da vida, ou ainda do fazer face ao problema social da iliteracia, a educação de adultos caminhou nas suas formas heterogéneas até aos dias de hoje, sabendo nós que em Portugal as políticas de educação de adultos têm sido marcadas historicamente pelo frágil ou inexistente investimento Estatal e por políticas educativas descontínuas (Lima, 2005).

O mesmo se pode dizer das políticas educativas direccionadas aos idosos que se têm caracterizado pela sua ausência e pela menoridade do investimento estatal, como se aos idosos não coubesse lugar na narrativa da **“aprendizagem ao longo da vida”**. Com o predomínio de formas educativas hegemónicas na

sociedade portuguesa como a do modelo escolar de educar e predominando uma lógica educativa instrumental e utilitarista de formação dos recursos humanos, a conceção redutora destas modalidades educativas tem contribuído para a invisibilização dos processos de educação de adultos nas fases mais avançadas da vida.

Vale a pena recuperar autores com uma concepção crítica do modelo hegemónico de educar, denunciando os efeitos perversos da forma escolar na organização da sociedade e na vida dos indivíduos, para a partir daí questionar e imaginar novas formas de fazer a acção educativa. Foi o caso de Ivan Illich que defendeu que a noção de ensino obrigatório devia ser questionada, sendo apologista da descolarização da sociedade (Illich, 1971), sublinhando que o ensino obrigatório não promove a igualdade ou o desenvolvimento das potencialidades criativas individuais (Giddens, 2013, p. 948).

Para este autor a educação deveria proporcionar o acesso aos recursos disponíveis a todos os que estão dispostos a aprender, em qualquer momento da sua vida e não apenas na infância ou na adolescência. A maior parte dos nossos conhecimentos adquirimo-los fora da escola, os alunos realizam uma significativa parte da sua aprendizagem sem os professores. Aprendemos a falar, pensar, sentir, brincar sem a interferência de professor algum (Illich, 1971). Segundo Illich, um bom sistema educacional deve ter os seguintes propósitos: dar a todos os que queiram aprender acesso aos recursos disponíveis, em qualquer época da sua vida, capacitar a todos os que queiram partilhar o que sabem a encontrar os que queiram aprender algo deles (Illich, 1971).

Illich pode ser considerado um precursor da imaginação social das formas educativas que valorizam a educação não formal e informal e da educação para todos em todos os tempos de vida. Esse é o caso dos processos educativos destinados à população idosa que procuramos aqui analisar no contexto do Polos de Educação ao Longo da Vida.

#### **4. Os Polos de Educação ao Longo da Vida**

Os “**Polos de Educação ao Longo da Vida**” inserem-se num projeto educativo da Câmara Municipal de Silves que assenta essencialmente na educação/formação continua fora do sistema formal de ensino. Este projeto destina-se a pessoas de todas as idades, independentemente do grau de escolaridade e do sexo e desenvolve-se através de uma troca mútua de saberes entre as diferentes gerações, proporcionando àqueles que os frequentam uma atualização e renovação crescente dos saberes e que se centra sobretudo em atividades de caráter cognitivo, apesar de também constarem nos planos as atividades de caráter lúdico.

Neste momento existem sete Polos de Educação ao Longo da Vida no concelho: Silves, São Bartolomeu de Messines, São Marcos da Serra, Tunes, Cumeada, Armação de Pêra e Pêra. Apesar do projeto dos Polos de Educação possuir objetivos comuns, as atividades realizadas divergem devido à especificidade de cada Polo. Quanto à temporalidade das atividades

desenvolvidas nos Polos estas estão divididas em atividades semanais, atividades pontuais e projetos anuais.

Os Polos são também dinamizados através da presença constante de um técnico no meio sociocultural em que se vai intervir, que está em contacto constante com os utentes dos Polos, o que é fundamental para a conquista da confiança da população, pois só desta forma se consegue trabalhar com as pessoas e não somente para elas. A técnica que acompanha os Polos de Educação referiu-nos em entrevista que **“A principal finalidade dos Polos é manter os seniores ocupados fisicamente e psicologicamente, continuarem ativos na vida. Fazer com que eles saíam de casa e convivam uns com os outros, fazendo atividades”**.

Algumas das atividades realizadas nos Polos passaram por projectos tais como os **“Grupos de Teatro Sénior”**, uma iniciativa desenvolvida pelo Município de Silves. O teatro é uma prática cultural que está presente na vida de alguns dos Polos do concelho. Na III Amostra Silves Capital da Laranja, aconteceu o concurso de cozinha *Masterchef* com pratos feitos com laranja. Assim como o desfile Bem Me Quero com criações únicas, feitas pelas utentes, que tiveram como inspiração a laranja de Silves. A exposição **“Mulheres da Nossa Terra”** alusiva ao Dia Internacional da Mulher, foi feita com fotografias das utentes quando eram jovens adultas. **“Bonecas do Mundo”** consistiu numa actividade em que foram feitas bonecas pelas utentes dos Polos de Educação para serem entregues às meninas de Moçambique, numa acção de solidariedade internacional à distância, reveladora de preocupações globais geradas a partir do local.

As actividades são desenvolvidas tendo em conta a realidade das culturas locais e da experiência de vida das idosas participantes e na maior parte das situações com a intenção de intervir e dinamizar os territórios locais. A ruptura com as formas escolares de educar é nítida e é dado um papel fundamental à aprendizagem partilhada e convivial.

## **5. Algumas etapas fundamentais nas trajetórias de vida dos idosos**

Um primeiro tema resultante da análise de conteúdo realizada neste estudo remeteu para o período da *infância e das relações familiares*. Os discursos das entrevistadas induzem para vivências num contexto societal de um Portugal pobre, rural e pouco desenvolvido em que a vida no campo marcava o ritmo familiar e de trabalho e em que as solidariedades familiares eram fundamentais para assegurar os processos de reprodução social e as existências sociais.

As entrevistadas relatam que ajudavam os pais no campo e ajudavam a cuidar dos irmãos desde pequenas. A vida no campo é o contexto que marca as relações sociais da maior parte das nossas entrevistadas, **“trabalhávamos no campo com a minha mãe e vendíamos as amêndoas e as alfarrobas”**. – Joana (Entrevistada 2, p. 118).

Na época era muito comum as crianças ajudarem os pais no campo ou a cuidar dos animais e as raparigas ajudavam a cuidar dos irmãos mais novos e a cozinhar enquanto os pais trabalhavam. O que não era muito comum na época era haver crianças que tinham uma infância abastada, com criados, por isso temos apenas um exemplo dentro das entrevistas que foram realizadas, desta condição social. Com uma pobreza estrutural massiva à época na sociedade portuguesa e enormes contraste sociais as entrevistas são o espelho do contexto societal da época.

No tema *Percurso Educativo* constatámos a existência de três tipos de percursos diferenciados socialmente. Esses diferentes tipos são o **“Percurso Educativo Curto”**, o **“Percurso Educativo Intermédio”** e o **“Percurso Educativo Longo”**. Vejamos alguns dos excertos significativos das entrevistas às participantes na vida educativa dos Polos:

*Gostava de ter ido mais longe na escola e diziam que eu tinha potencial para ir mais longe, mas os meus pais não podiam pagar então não fui. - Joana (Entrevistada 2, p. 119).*

*O meu sonho era ter tirado um curso superior com algo a ver com contabilidade. Para tirar esse curso teria de ir para Lisboa três anos, mas não havia essa possibilidade porque a minha mãe não trabalhava, só o meu pai, então era complicado e nós também éramos dois, não podíamos estar os dois a estudar. - Vera (Entrevistada 8, p. 162).*

*Não tirei mais nenhum curso além do Magistério Primário e Licenciatura. A licenciatura foi suficiente, a minha mãe ainda me tentou convencer a tirar o mestrado, mas não era algo que queria na altura pois já trabalhava. - Isabel (Entrevistada 7, p. 156).*

Os percursos educativos curtos dizem respeito a trajectórias escolares de curta duração que remetem para a escola primária da altura, em que se fazia a quarta classe para ir para o mundo do trabalho e não mais voltar à escola. Os percursos educativos intermédios referem-se a trajetórias escolares de média duração que remetem para uma escolaridade entre o Ensino Básico e o Ensino Secundário e os percursos educativos longos, representados claramente em minoria dizem respeito a trajectórias escolares de nível superior.

Estes discursos remetem mais uma vez para um Portugal dual, em que à época em que estas pessoas estudaram, a maior parte da população portuguesa tinha níveis de escolarização estruturalmente muito baixos, com excepção da situação de duas das nossas entrevistadas, que são relativos a títulos escolares de nível superior, títulos estes raros à época no conjunto da formação social portuguesa para os indivíduos e as famílias de baixa condição social.

Podemos verificar a partir das entrevistas que existem três tipos discursivos diferenciados quanto às *profissões* que estas entrevistadas praticaram durante a sua vida profissional. Algumas das entrevistadas não ficaram satisfeitas com a profissão que exerceram durante a sua vida, **“fui doméstica (...) gostava de ter feito algo a ver com artes. Trabalhos manuais”** – Rita (Entrevistada 4, p. 137).

Outras entrevistadas tiveram profissões que foram acompanhadas por formações extra-escolares e profissionais que fizeram com que as entrevistadas se fossem identificando com as mesmas com o tempo, **“tive também muitas formações e aprendi muito com elas para depois poder desempenhar melhor as**

**minhas funções, no atendimento ao cliente e como gerir a loja”** – Mariana (Entrevistada 5, p. 146).

Por fim, outras entrevistadas identificaram-se totalmente com a **profissão que escolheram, “ser professora foi o que sempre quis fazer desde criança”** – Ana (Entrevistada 3, p. 130).

Os relatos das nossas entrevistadas permitem perceber que os trabalhos em profissões mais qualificadas e no sector dos serviços geram uma maior identificação com o trabalho realizado ao longo da vida, é o caso da professora e do trabalho no sector da banca e na contabilidade, e que, pelo contrário, as profissões menos prestigiadas socialmente geram nas nossas entrevistadas uma menor identificação com o trabalho.

Outro aspecto que podemos destacar é a aprendizagem no local de trabalho e as organizações de trabalho entendidas como formadoras, o que reforça a importância das aprendizagens fora da escola, por via não-formal e informal, e neste caso, participando activamente os locais de trabalho na aprendizagem ao longo da vida.

Os discursos das nossas entrevistadas permitem-nos perceber que a *transição para a reforma* foi uma fase que significou ganhos em **“tempo livre”**. Passou-se a fazer coisas que anteriormente não eram possíveis, tais como o trabalho de voluntariado, a participação política ou a participação nas atividades dos Polos de Educação ao Longo da Vida. A passagem à reforma pode implicar também mudanças importantes na vida familiar quando se associa a esta fase da vida a mobilidade residencial ou até uma situação de divórcio.

*Tenho mais tempo para mim, para a casa e para os netos. Faço trabalhos manuais, costura, malhas, bordados e escrevo algumas coisas.* – Mariana (Entrevistada 5, p. 147).

*Faço voluntariado na Cruz Vermelha e no Castelo dos Sonhos estou lá dois dias. Tenho uma loja onde as pessoas vão buscar roupas e outras doam. Faço parte da lista do PSD que é a lista da Junta que está agora e faço parte das mesas de voto.* – Ana (Entrevistada 3, p. 131).

O último tema desta análise designa-se de *Polos de Educação ao Longo da Vida* e pretende perceber as funções que os Polos têm na vida destas entrevistadas. O Polo tem uma função de convívio, isto é, muitas das entrevistadas vêm a este espaço para conviver e socializar. Estes grupos de sociabilidade constituem-se como espaços centrais da **“escola da vida”** (Abrantes, 2013).

As categorias centrais deste tema são **“Função Convivial”** e **“Função de Aprendizagem”**. Muitas das entrevistadas consideram que os Polos são fonte de convívio e que começaram a frequentar o Polo para conviver e não se isolarem em casa. Vão ao Polo para se distraírem com as restantes utentes e para fazerem actividades, **“é uma distracção que nós temos e podemos conviver umas com as outras”** – Joana (Entrevistada 2, p. 124). Ou ainda, **“como não sou de cá, o Polo ajudou-me a conhecer novas pessoas”** – Lídia (Entrevistada 6, p. 154).

Muitas das entrevistadas revelam que aprendem não só com as atividades feitas no Polo, mas também umas com as outras. Relatam que no Polo existe uma colaboração entre todas as que fazem parte do mesmo, **“O Polo**



proporcionou fazer tudo aquilo que nunca antes tinha feito e agora já fiz, foi tudo uma aprendizagem e colaboração entre todas.” – Isabel (Entrevistada 7, p. 160). Ou ainda o discurso de Maria, **“Aprendi a cantar e a fazer teatro e outras coisas que fizemos em atividades”**. – Maria (Entrevistada 1, p. 117).

Os Polos de Educação ao Longo da Vida aqui em análise constituem-se como verdadeiros dispositivos de integração social dos idosos nas suas comunidades de pertença e são uma evidência clara de como a aprendizagem convivial pode funcionar como promotora de experiências de aprendizagem partilhada que vão ter um significado educativo importante para as pessoas que os frequentam, neste caso, pessoas adultas nas fases mais avançadas da vida.

## 6. Em jeito de conclusão

Os resultados obtidos com este estudo demonstram que os Polos de Educação ao Longo da Vida são provedores de aprendizagens para as pessoas que os frequentam e funcionam como local de convívio. Pode dizer-se que os Polos cumprem a sua finalidade de integração social dos idosos que habitam no concelho de Silves, assim como a sua função de promoção da educação ao longo da vida.

O estudo científico das formas educativas destinadas a pessoas nas fases mais avançadas da vida pode contribuir para um melhor conhecimento da vida das pessoas que procuram e frequentam estes dispositivos de educação de adultos e levar a uma maior reflexividade social que ajude a pensar as políticas públicas de integração social da população idosa, num contexto societal em que o envelhecimento da população portuguesa é um dos maiores desafios que se colocam à nossa sociedade.

Inserindo-se dentro das modalidades de educação não-formal e informal de educação de adultos, estas modalidades educativas produzidas e induzidas localmente, são também uma forma de desafiar os modelos hegemónicos centrados na educação escolar, ao mesmo tempo que permitem mitigar desigualdades educativas resultantes do desinvestimento político e da sua invisibilidade social.

Permite ainda afirmar o direito à educação das pessoas idosas e alargar nos terrenos das práticas educativas o direito à educação para todos em todas as fases da vida, fazendo *jus* a uma verdadeira concepção de educação ao longo da vida.

## 7. Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2013). *A Escola da vida: Socialização e biografias da classe trabalhadora*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (Org.). (2001). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, Rui (Coord.). (2011). *Desigualdades em Portugal: Problemas e propostas*. Lisboa: Edições 70.

- Cavaco, Carmen (2001). *Processo de formação de adultos não escolarizados: A educação informal e a informação experiencial* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Cavaco, Carmen (2012). O lugar dos idosos nas políticas públicas de educação e formação em Portugal. *Trabalho & Educação*, 21(1), 39-51.
- Champagne, P., Lenoir, R., Merllié, D., & Pinto, L. (1998). *Iniciação à prática sociológica*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Comissão Europeia (1995). *Livre Blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et Apprendre. Vers la société cognitive*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Costa, A. B. (Coord.). (2008). Um olhar sobre a pobreza: Vulnerabilidade e exclusão social no Portugal contemporâneo. Lisboa: Gradiva.
- Daniel, F., Caetano, E., Monteiro, R., & Amaral, I. (2016). Representações sociais do envelhecimento ativo num olhar genderizado. *Análise Psicológica*, 34(4), 353-364.
- Dubar, C. (1996). *La formation professionnelle continue*. Paris: La Découverte.
- Fralda, L. (2014). *Envelhecimento ativo e serviço social: Práticas do envelhecimento ativo e o seu reflexo na qualidade de vida e bem-estar psicológico de idosos* (Dissertação de Mestrado em Serviço Social). Universidade Lusíadas, Lisboa.
- Giddens, A. (2013). *Sociologia* (9ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, M. (2015). O contributo da universidade sénior para o envelhecimento ativo das pessoas idosas (Dissertação de Mestrado em Psicogerontologia). Instituto Politécnico de Beja, Beja.
- Guillemard, A. (1980). *La vieillesse et l'état*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris: Éditions du Seuil.
- José, J. São, & Teixeira, A. R. (2014). Envelhecimento ativo: Contributo para uma discussão crítica. *Análise Social*, 49(210), 28-54.
- Lima, L. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R. Canário & C. Belmiro (Orgs.), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- Martins, J. E. (2015). O estado social ativo: Um novo paradigma legitimador das políticas públicas em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 108, 157-174.
- Melo, A. (2004). The absence of an adult education policy as a form of social control and some processes of resistance. In L. Lima & P. Guimarães, (Eds.), *Perspectives on adult education in Portugal* (pp. 39-63). Braga: Universidade do Minho.
- Comissão das Comunidades Europeias [CCE]. (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: CCE.
- OMS (2002). *Relatório Mundial da Saúde: Saúde mental: Nova conceção, nova esperança*. Lisboa: Ministério da Saúde, Direção-Geral da Saúde.
- Rodrigues, C. F. (Coord.). (2016). *Desigualdade do rendimento e pobreza em Portugal: As consequências sociais do programa de ajustamento*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Nações Unidas [UN]. (2007). *World population ageing 2007*. New York: DESA, Population Division.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?: Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.