

Manuel Alte da Veiga  
Justino Magalhães  
(orgs.)



Prof. Dr. José Ribeiro Dias  
**Homenagem**

Universidade do Minho  
Instituto de Educação e Psicologia  
2000

821.134.3

HOM

HOM

OFERTAS

Universidade  
do Minho

**Organizadores**  
Manuel Alte da Veiga  
Justino Magalhães

Prof. Dr. José Ribeiro Dias  
**Homenagem**

<b>Serviços de Docum.tação</b>	
E. S. P.	
N.º	16756
Class.	821.134.3

Universidade do Minho  
Instituto de Educação e Psicologia  
2000



## FICHA TÉCNICA

**Título**  
HOMENAGEM AO PROF. DR. JOSÉ RIBEIRO DIAS

**Organização**  
MANUEL ALTE DA VEIGA  
JUSTINO PEREIRA DE MAGALHÃES

**Execução, Orientação Gráfica e Fotocomposição**  
TEKNODESIGN

**Capa**  
ÁLVARO GOMES

**Imagem**  
© GREEN DIRECTORY  
GR-1078

**Impressão e Acabamentos**  
LUSOGRAFE - BRAGA

**Depósito Legal**  
146563/00

**ISBN**  
972-8098-60-X

© Centro de Estudos em Educação e Psicologia  
Instituto de Educação e Psicologia  
Universidade do Minho  
500 Exemplares  
Janeiro — 2000

**Apoios**  
Departamento de Pedagogia

## ÍNDICE

### *Apresentação*

Manuel Alte da **Veiga** & Justino **Magalhães**

### CAPÍTULO I — O HOMEM E A OBRA

*Prof. José Ribeiro Dias*  
Licínio Chafinho **Pereira**

*O Homem Novo — Ao Professor José Ribeiro Dias, um homem bom, um homem novo*  
Albano **Estrela**

*Prof. Ribeiro Dias*  
Maria de Jesus **Lima**

*José Ribeiro Dias, o homem e o educador*  
Manuel **Sequeira**

*Filosofia da educação e autobiografia ensaio sobre alguns textos escolhidos da obra de Ribeiro Dias*  
Manuel Alte da **Veiga**

### CAPÍTULO II — FILOSOFIA — QUESTÕES EDUCACIONAIS

*Nada e ser; ensaio de ontologia negativa*  
Ángelo **Alves**

*Utopia, verticalização e transcendência*  
Joaquim Machado de **Araújo**

*Entre Caim e Abel — o educador, guarda de seu irmão?*  
Maria da Conceição **Azevedo**

*Para construir o referencial antropológico da educação de adultos*  
Manuel **Barbosa**

*Educação e violência*  
Adalberto Dias de **Carvalho**

*Problemática axiológico-educacional espiritualista em Teixeira de Pascoaes*  
José Carlos de Oliveira **Casulo**

*Ética em investigação em ciências humanas: de tema periférico a tema central*  
Isabel **Costa**

*O "tesouro poético da infância" de Antero de Quental*  
Lúcio **Craveiro**

*Do grande terramoto às crises históricas*  
Gustavo **Fraga**

*A trilogia vida-morte-deus em Raúl Brandão*  
Manuel **Gama**

<i>Valores educativos: ¿logos o bien pathós?</i> Octavi Fullat i <b>Genís</b>	173	<i>Teixeira de Pascoaes e o futuro de Portugal: minhas saudades de todos nós</i> Barros <b>Dias</b>	405
<i>A educação precisa da filosofia da educação? Um ensaio sobre Rorty</i> Eusébio André <b>Machado</b>	183	<i>Alfabetização e desenvolvimento numa vila rural nos séculos XVIII e XIX</i> Manuel <b>Dias</b>	419
<i>Para além da utopia: o dever</i> Carlos F. <b>Maia</b>	191	<i>Competitividade e emulação na teoria e na prática do Ratio Studiorum</i> Agostinho <b>Domingues</b>	435
<i>Para uma pedagogia do amor e da pessoa</i> Artur <b>Manso</b>	201	<i>Rui Grácio: Educador de Abril</i> Rogério <b>Fernandes</b>	447
<i>Auto-organização e tauismo-budismo</i> Clara Costa <b>Oliveira</b>	217	<i>Alfabetização e mercantilização do trabalho: percursos de conformidade cultural, social e profissional dos operários têxteis do Vale do Ave (1896 - 1955)</i> Fernando <b>Guimarães</b>	463
<i>Axiologia e educação</i> José H. Barros <b>Oliveira</b>	231	<i>Paradigmas da educação de adultos: o caso das Universidades Populares da 1ª República</i> Marlene Oraide <b>Neves</b>	477
<i>A filosofia idealista e a educação</i> Manuel Ferreira <b>Patrício</b>	241	<i>Notas para uma biografia incompleta</i> João Carlos <b>Paulo</b>	493
<i>"Pedagogia social" e europeísmo em Ortega y Gasset</i> Acílio da Silva Estanqueiro <b>Rocha</b>	247	<i>O Seminário de Braga no Estado Liberal o curso de preparatórios - 1865-1874</i> Ernesto <b>Português</b>	507
<i>Um quarto que seja o mundo. Aproximações a uma educação para a saúde das mulheres</i> Laura Ferreira dos <b>Santos</b>	263	<i>Tomé de Faria, um latinista tradutor epidótico — e talvez pedagógico — de "Os Lusíadas"</i> Amadeu <b>Torres</b>	533
<i>On the possibility of rewriting Augustine's doctrine of the trinity</i> Manuel <b>Sumares</b>	275		
<i>Finalidades educativas na LBSE</i> António Marcos <b>Tavares</b>	285		
<i>Do impressionismo à concepção filosófica do tempo</i> Isabel Maria Vieira da Rocha <b>Torres</b>	301		
CAPÍTULO III — HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO — PRÁTICAS E IDEIAS		CAPÍTULO IV — METODOLOGIAS, DIDÁCTICAS, TECNOLOGIAS	
<i>O projecto de Diogo Cassels: contributo para o estudo da educação popular</i> José António <b>Afonso</b>	309	<i>Decisões de neo-professoras: razões de ingresso e estratégias de resolução de dilemas</i> Francisco A. Cordeiro <b>Alves</b>	547
<i>Sombras indeléveis: educação e condição feminina na Inglaterra (1694-1799)</i> Hélio Osvaldo <b>Alves</b>	325	<i>Os múltiplos olhares da história</i> Isabel <b>Barca</b>	565
<i>A escola episcopal da Sé da Guarda</i> José Miguel Carreira <b>Amarelo</b>	347	<i>A Internet na formação inicial de professores esboço duma investigação num quadro Vygotskiano</i> Teresa <b>Bettencourt</b>	573
<i>A Difícil abordagem da história da cultura popular em período de Antigo Regime — Um estudo de caso</i> Norberta <b>Amorim</b>	363	<i>A abordagem da complexidade: dos princípios gerais à sua implementação na teoria da flexibilidade cognitiva e na instrução ancorada</i> Ana Amélia Amorim <b>Carvalho</b>	585
<i>João de Deus visto por João de Barros</i> Alberto Filipe <b>Araújo</b>	387	<i>Como pensar uma aula para matemática</i> Vitor Pessoa <b>Castilho</b>	597
<i>O método português: sua ressonância em terras do Brasil 1855-1858</i> Isabel <b>Baptista</b>	391	<i>Tecnologia Educativa e Formação Pós-Graduada de Professores: Alguns dados sobre a implementação e o desenvolvimento do Curso de Mestrado em Tecnologia Educativa da Universidade do Minho</i> José Henrique <b>Chaves</b>	603
		<i>Tipos de leitores no Primeiro Ciclo do Ensino Básico</i> Eduardo <b>Fonseca</b>	611

<i>Da poesia e do mito de Hipocrene ("ἵππου κρήνη)... Testemunho algumas considerações metodológico-didáticas</i> Alvaro <b>Gomes</b>	619	<i>Responsabilidade social e mudança reflexiva da educação</i> Teresa <b>Ambrósio</b>	831
<i>No Reino de Tamos... Pela porta errada (algumas considerações sobre a "decadência" da escrita)</i> Lino Moreira da <b>Silva</b>	629	<i>Uma universidade clássica à procura de um espaço próprio — escutando as representações —</i> Fátima <b>Braga</b>	843
<i>A educação física no 1º Ciclo do Ensino Básico. Reflexões acerca dos programas e das dificuldades de implementação</i> Vitor Pires <b>Lopes</b>	641	<i>Reinventar a escola: do espírito empreendedor à cidadania activa (reflexão sobre uma experiência com "empresas de alunos" em escolas do Distrito de Vila Real)</i> Artur <b>Cristóvão</b> , Manuela <b>Jorge</b> & Carlos <b>Ferreira</b>	855
<i>Dimensões conceptual e formativa do currículo escolar fundamentos e forças de mudança</i> Maria Eduarda do Nascimento Vaz Moniz dos <b>Santos</b>	653	<i>Cidadania organizacional, justiça e lógicas de formação</i> Carlos A. Vilar <b>Estêvão</b>	873
<i>Os novos media e a renovação da escola</i> Bento Duarte da <b>Silva</b>	679	<i>Contratos de autonomia e autonomia contratual na escola pública</i> António Sousa <b>Fernandes</b>	887
<i>Pedagogia e autonomia</i> Flávia <b>Vieira</b>	693	<i>A educação para e na terceira idade em Portugal</i> Henrique <b>Ferreira</b>	901
CAPÍTULO V — EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL			
<i>Transição para o ensino superior: apresentação do questionário de vivências académicas (QVA)</i> Leandro S. <b>Almeida</b> , Ana Paula <b>Soares</b> & Joaquim Armando <b>Ferreira</b>	711	<i>As dimensões estéticas visuais numa educação integral e a formação de professores</i> Elisabete <b>Oliveira</b>	913
<i>Em nome de um desporto melhor</i> Jorge Olímpio <b>Bento</b>	733	<i>A promoção da Língua Portuguesa e o reforço dos laços com os países Africanos da CPLP</i> Fátima <b>Sequeira</b>	927
<i>O currículo como praxis libertadora: uma reflexão a propósito de Paulo Freire</i> Emanuel Oliveira <b>Medeiros</b>	751	<i>A itinerância na formação permanente das famílias do Concelho de Vinhais</i> Rosa <b>Novo</b>	937
<i>Educação, crise e utopia</i> António Inácio Correia <b>Nogueira</b>	767	<i>Apontamentos sobre algumas genealogias hispânicas da Teoria da Literatura</i> Vitor Aguiar e <b>Silva</b>	947
<i>Emmanuel Levinas: um pensar (d)a excedência (re)visitar o religioso relação do face-a-face: para além do personalismo</i> Maria Helena <b>Pinheiro</b>	773	<i>Tábula Gratulatória</i>	951
<i>Cultura, desenvolvimento e educação factores reguladores da diversidade na unidade</i> Cassiano <b>Reimão</b>	787		
<i>Cultura científica, progresso social e cidadania</i> Manuel Cuiça <b>Sequeira</b>	797		
<i>Educação de adultos: da aprendizagem formativa à aprendizagem transformativa</i> António <b>Simões</b>	809		
CAPÍTULO VI — INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO — POLÍTICAS, CULTURAS, LITERATURAS			
<i>Ponte para a Universidade</i> Joaquim António de <b>Aguiar</b>	825		

- GIL VILLA, F. (1995). *La Participación democrática en los Centros de Enseñanza no Universitarios*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARQUES, Margarida (1994). *A Decisão Política em Educação. O Partenariado Sócio-Educativo com Modelo Decisional — O Caso das Escolas Profissionais*, Porto, Edições Afrontamento.
- PRINBORGNE, C. Durand (1989). *L'Administration Scolaire*, Paris, Sirey.
- REGUZZONI, Mario (1997). "Experiencias y experimentaciones relacionadas com la autonomía escolar en los países europeos" em *Participación, autonomía y dirección en los Centros Educativos*, o. c. pp. 257-286.
- SANTOS GUERA, M. A. (1997). "'Como en un espejo'. Investigación sobre la participación en los consejos escolares de centro" em *Participación, autonomía y dirección en los Centros Educativos*, o. c. pp. 85-112.
- RUL GARGALLO, J. (1997). "La dirección escolar en la década de los 90" em *Participación, autonomía y dirección en los Centros Educativos*, o.c. pp. 309-336.
- SKOVSGAARD, Jorn (1998). *O Sistema Educativo Dinamarquês*, comunicação policopiada, apresentada nas Jornadas de Verão promovidas pela editora ASA, Porto.

## A EDUCAÇÃO PARA E NA TERCEIRA IDADE EM PORTUGAL

HENRIQUE FERREIRA  
(Instituto Politécnico de Bragança)

### 1. O contexto demográfico-sócio-político do final do segundo milénio: uma sociedade etariamente adulta e envelhecida e a massificação da Terceira idade

Falar de um tema cuja substância é apenas emergente em Portugal é uma tarefa difícil mas propedêuticamente necessária face aos desafios colocados pelas transformações sociais da sociedade post-industrial. Tais transformações criaram uma nova área de intervenção política, social e educativa, obrigando o Estado e a Sociedade Civil a investirem massivamente na protecção da Terceira Idade. Vejamos, em síntese estas transformações.

- 1) O progressivo envelhecimento das sociedades ocidentais, consequência indirecta da civilização do bem-estar emergente ao pós-guerra 1939-45, baseada no crescimento das economias capitalistas, e directa da diminuição das taxas de natalidade, provocada por novas concepções de educação dos filhos, e pela instabilidade familiar oriunda da partilha dos novos valores liberais<sup>1</sup>.
- 2) A destruição das formas da solidariedade mecânica e familiar por formas de solidariedade orgânica, da responsabilidade de associações, misericórdias, e do próprio Estado.
- 3) O alargamento do período de juvenilização, que faz com que o constante aumento temporal e substancial da educação escolar (biológica) obrigue ao prolongamento do tempo de permanência dos jovens na escola e a uma mais tardia entrada no mundo do trabalho, com consequências sobretudo para as mulheres que, cada vez mais, procriam mais tarde.
- 4) A democratização da segurança e da assistência social consequência do respeito pelos direitos humanos nas sociedades democráticas obriga à organização de programas de grande escala que consomem grande parte

dos orçamentos dos Estados Democráticos, com necessidades de reorganizações sucessivas da Segurança Social.

Estas transformações trouxeram consequências ao nível da organização social e da Administração Pública como a seguir se explicita.

- a) A primeira consequência foi a massificação e a marginalização da terceira idade em que o elevado número de idosos obriga à sua concentração em espaços específicos de assistência, precarizando e despersonalizando a sua relação com os elementos activos das outras idades.
- b) A segunda consequência resulta da tentativa de resposta aos problemas postos pela massificação e consistiu na geração da ideologia da assistência individualizada ao idoso, com a defesa de que ele deve permanecer no seio da família e de que a acção social junto do idoso deve preservar o seu ambiente ecológico. A analogia de que o crescimento da população idosa colocará os mesmos problemas da democratização da escola para os jovens foi o esquema orientador daquela ideologia.
- c) A terceira consequência foi a transformação das funções do Estado, de provedor de Serviços Públicos em Estado provedor de Assistência social. Com efeito, a percentagem dos gastos públicos com a segurança social, em relação aos orçamentos globais, aumenta constantemente.
- d) Finalmente, a quarta consequência consiste na necessária reconceptualização do papel do idoso e da relação para com o idoso.

Por um lado, a evolução das condições de vida e dos serviços médicos têm permitido o prolongamento da esperança de vida e o idoso ganha cada vez mais tempo de vida com autonomia, o que lhe permite desempenhar um papel útil na sociedade, mesmo quando reformado. Assim, novas ideias sobre como ocupar a terceira idade em tarefas socialmente úteis, mas sem carácter formal, são determinantes para esta reconceptualização do papel social do idoso.

Por outro lado, a consideração do idoso como elemento útil ao processo social e como elemento que, quando não activo, tem o direito ao respeito como pessoa, e como ser humano, é fundamental no combate aos estereótipos sociais sobre o idoso (Berger e Mailloux-Poirier, 1995).

Ora, ao nível da análise e prevenção das consequências emergentes às transformações sociais atrás referidas, o processo da educação para a terceira idade pode ganhar novas dimensões.

## 2. A Educação Para a e na Terceira Idade como processo de construção da autonomia e de inserção social do idoso

### 2.1. A Educação Para a e na Terceira Idade, uma consequência lógica do conceito de educação permanente

Em 1969, em pleno período de diagnóstico das contradições entre os sistemas escolares e económicos ocidentais, Alvin Toffler lançava um golpe de morte sobre a escola que ele chamou da «era industrial» (Toffler, 1970, 392).

traçava o caminho da escola «ad-hocrática», a escola do futuro, capaz de preparar crianças, jovens, adultos e idosos para a adaptação à mudança organizacional, empresarial, tecnológica, social e cultural dos tempos que se iam seguir.

As críticas de Toffler incidiam na incapacidade da escola para gerar saberes e capacidades de resposta inovadora aos problemas da sociedade de então e exprimiava-se pela comparação da escola do final dos anos sessenta com o modelo explicativo da natureza humana, criado por Aristóteles, e retocado por Durkheim e Parsons no século XX, na tentativa de construir uma harmonia entre a socialização e a instrução na escola e os papéis sociais a desempenhar na sociedade pelos jovens, pelos adultos e idosos. Por isso, Toffler insurge-se contra esta ordem:

*«O homem industrial era preparado na escola para ocupar um nicho relativamente permanente na ordem social e económica. (...).*

*«Não pode haver nada mais antiadaptativo. As escolas do futuro, se quiserem facilitar a adaptação à vida posterior, terão de tentar experiências muito mais variadas. Aulas com diversos professores e um só estudante; aulas com diversos professores e um grupo de estudantes; estudantes organizados em unidades de trabalho temporário e equipas de projecto; passagem de estudantes de grupos de trabalho para trabalho individual ou independente e vice-versa - terão de empregar todas estas formas e as permutações possíveis a fim de permitir ao estudante um certo antegosto do que experimentará mais tarde, quando começar a deslocar-se na geografia organizacional impermanente do superindustrialismo» (Toffler, 1970, 401-402).*

Toffler descobre processos e consequências que, mais tarde, vão dar origem ao conceito de «cidade educativa» (Faure, 1974, 32-34; Wiel, 1978, II, 62-66), de «educação permanente» (Reunião de Tóquio, 1972<sup>2</sup>; Wiell, 1978, p. 51-56) e de «sociedade cognitiva» (Comissão Europeia, 1994). Mas, sobretudo, descobre o processo da educação contextualizada e da educação em alternância:

*«Se a aprendizagem tem de ser feita ao longo da vida inteira, não parece muito justificado obrigar os garotos a frequentar a escola em tempo integral. Muitos jovens achariam mais compensador e mais instrutivo escola em tempo parcial e trabalho pouco qualificado em tempo parcial, serviços prestados à comunidade gratuitamente ou mediante remuneração.»*

No futuro, «(...) as lições darão inevitavelmente lugar a toda uma série de técnicas de ensino, que irão de brincar e desempenhar certos papéis a seminários com computadores, e à participação dos estudantes naquilo a que poderíamos chamar experiências provocadas» (Toffler, 1970, p. 400).

Invocámos Toffler para nos situarmos na educação permanente, o conceito que, desde 1975<sup>3</sup>, dá sentido e engloba o processo da educação das crianças, dos jovens, dos adultos e dos idosos.

A emergência do conceito de educação permanente como conceito orientador da educação de todos nós ao longo da vida, radica, sem dúvida, naquilo

que Toffler chamou reconhecimento da «caducidade dos conhecimentos» (Toffler, 1970, 400), mas também num conjunto mais vasto de factores. Segundo Dias, 1996, 654b: a crise que conduz à construção da necessidade da educação permanente

*«(...) decorre directamente da disfunção na relação intersistémica educação-economia, mas, num contexto mais vasto, de um conjunto de fenómenos tais como a explosão da ciência e da técnica, a globalização no espaço e a aceleração da mudança no tempo, com graves repercussões nos diversos sistemas em que a nossa existência pessoal e comunitária se encontra inserida».*

Wiel (1978, p. 53-55) sugere que a educação permanente resulta também da necessidade de construirmos os nossos tempos livres e de sermos cidadãos contribuintes activos para a realização da democracia.

Do que antecede parece decorrer que não só a criança é «pai do adulto»<sup>4</sup> mas também a emergência do aprender até morrer. Que da educação escolar, «biológica»<sup>5</sup>, à Educação de Adultos, da Educação de Adultos à Educação Permanente, e da Educação Permanente à Educação para e na Terceira Idade, advirá o princípio da continuidade educativa do ser humano, apesar de todas as suas nuances bio-psico-sociais.

O conceito de «educação permanente» será assim uma ideia organizadora, com duas componentes: 1) uma, de política activa e militante, concebendo e organizando o processo educativo ao longo da vida dos cidadãos; e 2) uma segunda componente afectiva e valorativa constituindo o conjunto de atitudes que possibilitam ao ser humano uma militância crítica em favor da sua actualização científica, tecnológica, cultural, cívica, moral e social.

O conceito de Educação de Adultos, como etapa da educação permanente não será hoje o mesmo que era quando a educação de adultos começou como educação supletiva e recorrente, no início dos anos 50<sup>6</sup>. Englobará também a alfabetização funcional, a formação contínua, a reconversão profissional, a adaptação funcional, a educação comunitária, a participação nas tarefas comunitárias, a participação na construção da democracia, a construção do auto-emprego, a construção das suas estratégias de vida, a capacidade para viver não apenas no seu ecossistema mas na «aldeia global», arrastando consigo o seu próprio prolongamento na Educação para e na Terceira Idade.

A Educação em geral será então a educação para a liberdade, para a autonomia e para a cidadania, para o trabalho, para o emprego, para a sociedade e informação. De resto é já esta a mensagem da definição adoptada pela Conferência de Nairobi (1976):

*«Processo que visa criar condições para que todos os homens, com prioridade os mais desfavorecidos, se tornem capazes de, eles próprios (e não outros por procurarem resposta para as suas necessidades e aspirações»<sup>7</sup>.*

Por isso,

*«(...) a expressão educação de adultos designa a totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a formação inicial ministrada nas escolas e universidades e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultos (...) desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes e o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico, cultural, equilibrado e independente»<sup>8</sup>.*

Estas perspectivas têm de ser complementadas com os contributos das novas reflexões sobre a educação, no espaço mundial e europeu. Hoje a educação em geral é também a preparação para a sociedade cognitiva que o «Livro Branco da Comissão Europeia Sobre a Educação e a Formação — Ensinar e Aprender — Rumo à Sociedade Cognitiva (1994) nos aponta, e, portanto, o conceito de educação comunitária como conjunto de trocas e interacções num determinado espaço social, graças às novas tecnologias, obriga-nos a reformular os conceitos de Faure (1972) e de Wiel (1975) de «cidade educativa» para «sociedade educativa». Assim, a autonomia do cidadão já não é apenas necessária para viver na cidade, mas na sociedade: «A sociedade do futuro será pois uma sociedade cognitiva» (Livro Branco, 1994, p. 6).

A resposta à questão de quando começa a Educação para e na Terceira Idade é, em consequência da adopção do conceito de *educação como «processo de educação ao longo da vida»*, é que tal educação fará parte de todo o processo educativo. Esta ideia pode colher-se, mais uma vez, na Conferência de Nairobi (1976):

*«Num tal projecto, o homem é o agente da sua própria educação, através da interacção permanente da sua reflexão e das suas acções; a educação e instrução (...) deve prolongar-se por toda a vida, abarcar todos os domínios do saber e conhecimentos práticos (...); os processos educativos de aprendizagem nos quais estão integrados ao longo da vida as crianças, os jovens e os adultos, seja sob que forma for, devem ser considerados como um todo»<sup>9</sup>.*

Daqui se conclui que a própria escola terá de rever as suas posturas políticas e metodológicas face ao futuro da pessoa humana (Vidal, 1993, 28-41)<sup>10</sup>.

Conceber o processo educativo nesta perspectiva implica enfatizar processos mais que conteúdos, ligar as aprendizagens às vivências, interesses e necessidades, à realização de projectos interdisciplinares, na comunidade, implicar nos educandos nas decisões educativas, construir o diálogo social, em suma, criar as condições para que o futuro idoso se torne autónomo no seu contexto de trabalho e possa adaptar o seu trabalho a contextos vizinhos. Como diz Dias (1996, 655b),

«Não se tratará essencialmente de (...) aprender coisas, mas de adquirir competências, no sentido de se tornar capaz de procurar resposta para todas as necessidades e aspirações que venha a sentir na vida adulta, de responder aos desafios do seu futuro. Mais que aprender conteúdos, (...) deverá treinar-se nos processos, mais que deixar-se educar, deverá tornar-se capaz de tomar nas suas mãos a condução do processo da sua própria educação em toda a sua vida futura de adulto».

## 2.2. Educação para a Terceira Idade, educação na Terceira Idade ou educação sobre a Terceira Idade?

Precisemos antes de mais uma questão metodológica que é a de saber qual o objecto específico da nossa reflexão. O nosso tema é Educação para a Terceira Idade e não educação na Terceira Idade ou educação sobre a Terceira Idade. Não é indiferente a preposição. Com efeito, ao referirmos educação para a Terceira Idade estamos a referir-nos a uma educação que deve ocorrer antes da Terceira Idade, enquanto que falar em educação na Terceira Idade, significa falar num processo educativo que ocorre ao longo da Terceira Idade. Já o mesmo não acontece com a preposição sobre, cujo conteúdo poderíamos ilustrar com o facto de estarmos aqui a constituir conhecimentos sobre a Terceira Idade. Assim, o nosso objecto consiste na educação para e na Terceira Idade.

## 2.3. Os objectivos de uma educação para a Terceira Idade

Se a educação é uma preparação para a vida, seja sob a forma de educação escolar, seja sob a forma de educação extra-escolar, então ela deveria incluir, em qualquer momento prévio ou concomitante à Terceira Idade, conhecimentos e competências sobre a condição biológica e social do adulto e do idoso. Dividimos os objectivos de uma tal educação em

1. Objectivos de sobrevivência (saber comer, saber preservar a saúde, garantir a subsistência e saber manter a forma física);
2. Objectivos de auto-estima e integração social (aceitar a sua condição de idoso e mobilizar as suas energias na interacção com os outros);
3. Objectivos de expressão e destreza motora, com actividades de pintura, tecelagem, teatro, educação física;
4. Objectivos de realização pessoal e social (desenvolver iniciativas próprias ou participar com os outros, idosos, jovens ou adultos, em tarefas de reorganização económica, social e cultural, ou na produção de saberes, conhecimentos e competências);
5. Objectivos de ocupação útil do idoso em tarefas de animação social ou cultural, de supervisão de acções em domínios da sua competência, de confecção de artefactos e instrumentos e transmissão de saberes.

## 3. A educação para a Terceira Idade em Portugal

### 3.1. As Instituições de Educação para a Terceira Idade

As Instituições de educação para ou na Terceira Idade, em Portugal, são essencialmente de iniciativa particular, associativa ou cooperativa, podendo ser apoiadas pelo Estado ou por organismos autónomos da Administração Pública. É assim que existem várias universidades para a Terceira Idade, no Porto (3) e em Lisboa (2). Por ex., a Universidade do Autodidacta e Terceira Idade do Porto é uma associação de reformados, apoiada pela Câmara Municipal do Porto.

A nível do Estado, existe uma Universidade Estatal de ensino a distância, a Universidade Aberta, com sede em Lisboa, que poderia desempenhar um papel fundamental na educação para a Terceira Idade, mas está totalmente direccionada para o ensino de adultos, sejam eles adultos jovens ou idosos, não se direccionando para o cumprimento dos objectivos atrás descritos.

Existe ainda o subsistema da Educação Extra-escolar, mas é também acessível a toda a população adulta e, por isso, não é direccionado para a terceira idade, ainda que prossiga fins de dinamização comunitária e de reanimação sócio-económico-cultural.

O INATEL (Instituto Nacional para o Aproveitamento dos Tempos Livres) é essencialmente uma organização de animação cultural e recreativa e, tal como a Educação Extra-Escolar destina-se a todos os segmentos da população.

Inserimos ainda nesta secção, como instituições de educação para a Terceira Idade, as Associações Recreativas e Culturais, de Defesa do Património, Etnográficas, de Artesanato, alguns Sindicatos, como por exemplo o Sindicato dos Professores do Norte, etc. que, por via indirecta, contribuem para a educação para a Terceira Idade, embora não estando direccionadas especificamente para o alcance dos objectivos antes referidos, podendo algum ou alguns deles serem alcançados por via indirecta, isto é, por transferência.

### 3.2. As Instituições de apoio social, com componentes educativas, à Terceira Idade

Existem outras instituições mais vocacionadas para o apoio social, agindo contudo também na área da educação na Terceira Idade.

A responsabilidade pelo apoio à Terceira Idade está repartida entre a Sociedade Civil e o Estado, sendo este responsável pelo apoio económico às organizações da sociedade civil, sob a forma de Instituições de Solidariedade Social (IPSS) e Misericórdias, através das estruturas regionais (Centros Regionais de Segurança Social) e distritais (Sub-regiões Administrativas da Segurança Social) do Ministério da Segurança Social.

O Estado subsidia ainda as famílias, individualmente, para promover o acolhimento de idosos e a respectiva inserção nas suas comunidades de origem.

Os programas de apoio à Terceira Idade, no âmbito da Segurança Social, repartem-se pois por três áreas: acolhimento familiar, acolhimento institucional e

dinamização sócio-cultural do apoio ao idoso no seu ambiente comunitário (Programa Forum), tendo esta última área uma verdadeira dimensão de intervenção cultural e comunitária de preparação para a Terceira Idade, na tentativa de sensibilizar as comunidades para a aceitação e integração dos idosos, seja a tempo pleno, seja em modalidades flexíveis de integração do idoso, na comunidade e em instituições a tempo parcial, tais como Centros de Dia, Centros de Convívio, Refeitórios Sociais, ficando os Lares Residenciais para a institucionalização total do idoso.

### 3.3. As Práticas de educação para a Terceira Idade

As Instituições que prosseguem actividades educativas actuam quer no âmbito da educação *para*, quer no âmbito da educação *na* Terceira Idade.

Considerando os objectivos antes enunciados, verificamos que as instituições de educação analisadas dirigem as suas actividades sobretudo para os objectivos «2. Objectivos de auto-estima e integração social (aceitar a sua condição de idoso e mobilizar as suas energias na interacção com os outros)», «3. Objectivos de expressão e destreza motora, com actividades de pintura, tecelagem, teatro, educação física», e parte do objectivo «4. Objectivos de realização pessoal e social (desenvolver iniciativas próprias ou participar com os outros, idosos, jovens ou adultos, em tarefas de reorganização económica, social e cultural, ou na produção de saberes, conhecimentos e competências, sobretudo no que respeita à aquisição de conhecimentos)».

Quanto ao objectivo 2, predominam as actividades de convívio, seja em festas comemorativas de efemérides, seja em actividades culturais colectivas, visitas de estudo, sessões de contos, exposições, excursões, teatros e outras sessões culturais, onde a socialização é uma constante, através do trabalho cooperativo, a par da especificidade cognitiva ou expressiva da acção.

Quanto ao objectivo 3, predominam as actividades de pintura, desenho, cerâmica, tapeçaria, aparecendo quase nula a actividade física específica pela ausência de espaços e de recursos próprios.

Quanto ao objectivo quatro, a Universidade do Autodidacta e da Terceira Idade deixa uma grande liberdade de iniciativa aos seus sócios, e uma grande variedade de actividades como colóquios, círculo de estudos, exposições, conferências, sessões literárias emerge, mas fica muito limitada a capacidade de intervenção social, pela ausência de condições institucionais que dependem de políticas do Estado nesta matéria.

Na maior parte dos cursos, verifica-se um demasiado pendor **academicista no currículo**, mesmo quando se trata de actividades não formais, quer no caso da Universidade Aberta, quer no caso da universidade do Autodidacta e da Terceira Idade. Prevalece assim uma perspectiva essencialista do currículo (Kneller, 1970).

Verifica-se uma incapacidade total para a consecução do objectivo 5 pois a sua realização depende de decisões políticas do Estado, exigindo **estruturação**

organizacional e uma visão social integradora da Terceira Idade partindo de um voluntariado militante na ajuda e enquadramento dos trabalhadores no activo.

### 3.4. As práticas das Instituições de apoio social

Estas instituições actuam no âmbito da educação na Terceira Idade e dirigem-se essencialmente à realização dos objectivos «1. Objectivos de sobrevivência (saber comer, saber preservar a saúde, garantir a subsistência e saber manter a forma física)», e «2. Objectivos de auto-estima e integração social (aceitar a sua condição de idoso e mobilizar as suas energias na interacção com os outros)», objectivos nem sempre conseguidos, nomeadamente nos seus domínios mais elevados;

As actividades do Programa Forum e do PAII (Programa de Apoio Integrado a Idosos) procuram conciliar a realização dos objectivos 1, 2 para devolver o idoso ao seu habitat e torná-lo uma pessoa significativa na sua comunidade

Nestas instituições fica muito pouco espaço para a realização dos objectivos 3 e 4 e, muito menos, do objectivo 5.

### 4. Conclusão

De tudo quanto fica dito podemos concluir o seguinte:

1. Ausência de políticas educativas por parte do Estado em relação à Terceira Idade e de conceptualização da função da educação na preparação da «sociedade dos idosos»;
2. Excessiva academização dos cursos e currículos;
3. Inexistência de programas de utilização dos saberes e experiências dos idosos no aumento da capacidade produtiva, na reconversão das componentes organizacionais e na produção de novos saberes e reconstituição de saberes e práticas ancestrais perdidas.

### Notas

- 1 Em Portugal, sobretudo nos distritos do interior, o envelhecimento da população atinge já níveis alarmantes, com os distritos de fronteira a registarem mais de 22% da sua população acima dos 64 anos. Concelhos há onde essa percentagem já ultrapassa os 30%. No global, Portugal passou de 8% da sua população no segmento acima dos 64 anos, em 1960, para 13, 6% em 1991. E passou de 29,2%, em 1960, no segmento abaixo dos 15 anos, para 20% em 1991 (ver a este respeito, Rosa, 1996). Por outro lado, em números absolutos, nasceram 170.000 crianças em 1960 contra as actuais 107.000. Mesmo os Distritos mais jovens (Braga, Aveiro, Porto, Setúbal e Lisboa) enfrentam um processo de envelhecimento claro, ainda que lento, a partir de 1981. No entanto, no seu conjunto, entre 1911 e 1991, estes distritos viram aumentar a sua população em 256%, evoluindo de 2.264.000 para 5.799.000 habitantes.

O envelhecimento populacional do interior português é bem manifesto no facto de os distritos de fronteira (Vila Real, Bragança, Guarda, Castelo Branco, Portalegre, Évora e Beja) terem perdido, entre 1950 e 1991, 35% da sua população, evoluindo de 1.890.000 habitantes em 1950, para 1.236.000 em 1991. Mas não é apenas o efeito de fronteira que explica este envelhecimento pois todos os distritos não industrializados viram a sua mão de obra deslocar-se para os grandes centros, fossem os de Portugal, fossem os da Europa. No conjunto de todos os distritos não industrializados, num total de 13 (Viana do Castelo, Vila Real, Bragança, Guarda, Viseu, Coimbra, Leiria, Santarém, Castelo Branco, Portalegre, Évora, Beja e Faro), Portugal perdeu, entre 1950 e 1991, 16,6% da sua população, evoluindo de 4.283.615 habitantes para 3.569.000. Por aqui se vê que os distritos de fronteira viram o seu despovoamento muito mais agravado.

- 2 Ver a este respeito, DIAS, José Ribeiro (1996, p. 12 655a): A educação de Adultos em Portugal no Contexto da Educação ao Longo da Vida, Parecer do Conselho Nacional de Educação, Lisboa. Imprensa Nacional, *Diário da República*, II Série, nº 208, de 7/9/96, pp. 12 653-12673
- 3 Ver FRAGNIÈRE, G., 1975: *L'Éducation Créatrice*, Paris-Bruxelles. Ed. Servier-Sequoia, citado por Dias (1996), *op. cit.*
- 4 A expressão é de Montessori. Ver Not, 1991, p. 133. Montessori, na concepção do paradigma escolar, entendia que a infância devia preparar a vida adulta. Ao contrário, na perspectiva da educação permanente, a infância é um tempo integrado na idade adulta
- 5 O «modelo biológico de educação é o modelo da escola tradicional segundo o qual a escola deve preparar para a vida num tempo escolar específico. Tal tempo é o tempo da educação escolar das crianças e dos jovens: «a educação é vivida como um parêntesis da vida» (Wiel, 1978, p. 57).
- 6 A respeito da evolução do conceito de educação de adultos, ver os contributos de DIAS, José Ribeiro (1996), parecer citado; 1982: *A Educação de Adultos — Introdução Histórica*, Braga, Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos; DIAS, José Ribeiro e outras (1983): *Curso de Iniciação à Educação de Adultos*, Braga, Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos
- 7 DIAS, 1996, parecer citado, p. 12 659a
- 8 DIAS, 1982, *A Educação de Adultos — Introdução Histórica*, Braga, Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos, p. 5-6.
- 9 DIAS, 1982, *op. cit.*, p. 6
- 10 VIDAL, Jesus Garcia (1993): *Guía Para Realizar Adapataciones Curriculares*, Madrid, EOS. Ver ainda a este respeito: GARCIA, Santiago Molina (1995): *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*, Alcoy, Ediciones Marfil; e GONZÁLEZ, Gerardo M. Fernández (1993): *Teoría y Análisis Práctico de la Integración*, Madrid, Editorial Escuela Española

#### Referências

- AVANZINI, Guy (1978). *A Pedagogia no Século XX*, 1º Vol., Lisboa, Moraes.  
 AVANZINI, Guy (1978). *A Pedagogia no Século XX*, 2º Vol., Lisboa, Moraes.

- BERGER, Louise e MAILLOUX-POIRIER, Danielle (1995): *Pessoas Idosas — Uma Abordagem Global — Processo de Enfermagem por Necessidades*. Lisboa. Lusodidacta. Tradução e revisão técnica de Maria Adelaide Madeira, Fernanda Azevedo Silva, Leonor Abecassis e Margarida Cunha Rosa.
- BERTRAND, Yves (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação*, Lisboa, Instituto Piaget
- BRONFENBRENNER, Urie (1987): *Ecología del Desarrollo Humano*, Barcelona, *Paidós*. Original (1979). *Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press.
- DIAS, José Ribeiro (1982). *A Educação de Adultos — Introdução Histórica*, Braga, Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- DIAS, José Ribeiro e outras (1983). *Curso de Iniciação à Educação de Adultos*, Braga, Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- DIAS, José Ribeiro (1996). A educação de Adultos em Portugal no Contexto da Educação ao Longo da Vida, Parecer do Conselho Nacional de Educação, Lisboa. Imprensa Nacional, *Diário da República*, II Série, nº 208, de 7/9/96, pp. 12 653-12673.
- FAURE, Edgar (1974). *Aprender a Ser*, Lisboa, Bertrand.
- FERREIRA, Henrique da Costa (1993). É Urgente Combater a Desertificação Populacional. Bragança, *Jornal «A Voz do Nordeste»*, nºs 186, 187 e 188, respectivamente de 31/8, 14/9 e 28/9.
- FORMOSINHO, João (1989). De serviço de Estado a Comunidade Educativa, Braga, *Revista Portuguesa de Educação*.
- GARCIA, Santiago Molina (1995). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*, Alcoy, Ediciones Marfil.
- GONZÁLEZ, Gerardo M. Fernández (1993). *Teoría y Análisis Práctico de la Integración*, Madrid, Editorial Escuela Española.
- HANNOUN, Hubert (1980). *A Atitude Não-Directiva em Carl Rogers*, Lisboa, Livros Horizonte.
- KNELLER, Georges (1970). *Introdução à Filosofia da Educação*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- LIMA, Licínio (1992). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Braga, Edição do Instituto de Educação.
- MALGLAIVE, Gérard (1995). *Ensinar Adultos*, Porto, Porto Editora.
- NOT, Louis (1991). *As Pedagogias do Conhecimento*, Rio de Janeiro.
- NÓVOA, António, e FINGER, Mathias (1988). *O método Autobiográfico e a Formação*, Lisboa, Departamento de Recursos Humanos do Ministério da Saúde.
- POSTIC, Marcel (1986). *A Relação Pedagógica*, Coimbra, Livros Horizonte.
- ROSA, Maria João Valente (1996). O Envelhecimento da População Portuguesa, Lisboa. *Cadernos do Jornal «O Público»*.
- SNYDERS, George (1974). *Para Onde Vão As Pedagogias não-Directivas*, Lisboa, Moraes
- TOFFLER, Alvin (1970). *Choque do Futuro — Do Apocalipse à Esperança*, Lisboa, Edição Livros do Brasil.

- VIDAL, Jesus Garcia (1993). *Guia Para Realizar Adapataciones Curriculares*, Madrid, EOS.
- WIEL, Gérard (1978). Educação Permanente e Educação Escolar, in AVANZINI, Guy (1978): *A Pedagogia no Século XX*, 2º Vol.. Lisboa, Moraes. Tradução de António Pinto Ribeiro. 171 páginas. Original, 1975: *La Pédagogie au XX.ème Siècle*, Paris, Éditions Edouard Privat.

## AS DIMENSÕES ESTÉTICAS VISUAIS NUMA EDUCAÇÃO INTEGRAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ELISABETE OLIVEIRA  
(Universidade de Lisboa)

### Dedicatória/introdução

A texto presente é o nosso modesto contributo para a homenagem ao Sr. Professor Doutor José Ribeiro Dias, reconhecendo:

- o seu aprofundamento científico em Filosofia da Educação, fundamentador de uma visão educacional vital — integradora de reflexão, acção e investigação; holística — a nosso ver;
- a sua orientação compreensiva e em equidade, enquanto presidente da SPCE — num tempo em que, nesta, fundámos e coordenámos a Secção de Educação e Arte;
- a sua humanidade na relação com os pares, num desejo de justiça e em rigor e elegância tais que, para nós, se tornam um referencial de sabedoria.

Em torno do sentido da Educação, e da Educação através das Artes, permitimo-nos algumas citações, por as considerarmos relevantes. Iniciamo-las por uma evocação do pensamento do nosso Professor de Estética do Institute of Education, London University, Louis Arnaud Reid, Presidente Vitalício da Sociedade de Filosofia da Educação da Grã Bretanha, na obra final, dos seus 90 anos (REID, L A, 1986): (Nossa tradução, citação em itálico)

É comum admitir-se que uma finalidade principal da educação é o alcance e o desenvolvimento do conhecimento e entendimento, assumindo-se geralmente que o *conhecimento* considerado é o que pode ser claramente expressado em afirmações de facto proposicionais verdadeiras, de *conhecimento discursivo* sobre história, geografia, ciência, economia, tecnologia... Mas, *conhecimento, conhecer, o cognitivo*, não podem confinar-se ao que pode ser dito em linguagem simbólica