



ISABEL SUSANA VILAS BOAS DA SILVA FERREIRA

# EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DO ENVELHECIMENTO ATIVO

Análise de necessidades de uma comunidade local, enquanto via fundamentadora  
de projetos relevantes e sustentáveis

Tese de doutoramento em Ciências da Educação orientada pelas Professoras Doutoras  
Albertina Lima Oliveira, Natália Ramos e Inmaculada Montero  
apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

AGOSTO/2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação  
Universidade de Coimbra**

# **Educação Intergeracional como Estratégia de Promoção do Envelhecimento Ativo:**

Análise de necessidades de uma comunidade local, enquanto via fundamentadora  
de projetos relevantes e sustentáveis

**Isabel Susana Vilas Boas da Silva Ferreira**



**Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação**

**Coimbra**

**2017**



### **Dissertação de doutoramento**

**Título:** Educação Intergeracional como Estratégia de Promoção do Envelhecimento Ativo: Análise de necessidades de uma comunidade local, enquanto via fundamentadora de projetos relevantes e sustentáveis

**Autor:** Isabel Susana Vilas Boas da Silva Ferreira

#### **Orientação Científica:**

Professora Doutora Albertina Lima de Oliveira (UC)

Professora Doutora Natália Ramos (UAb)

Professora Doutora Inmaculada Montero Gracia (UG)

**Domínio científico:** Ciências da Educação

**Especialidade:** Educação Permanente e Formação de Adultos

**Instituição:** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

**Ano:** 2017



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu



Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Esta tese foi apoiada por uma Bolsa de Doutoramento concedida pela Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino superior [SFRH/BD/86104/2012]



## **AGRADECIMENTOS**

Esta dissertação resulta da influência de professores e investigadores (nacionais e internacionais) que com o seu saber, entusiasmo e exemplo cultivaram em mim o desejo de apreender sempre mais durante as várias etapas do meu percurso académico.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Albertina Lima de Oliveira, à Professora Doutora Natália Ramos e Professora Doutora Inmaculada Montero, pelo seu apoio, incentivo, profundidade de conhecimentos e orientação de excecional competência científica.

Ao Professor Doutor Mariano Sánchez, ao Professor Doutor José Tomás da Silva, ao Professor Doutor João Amado, à Professora Doutora Carla Serrão, à Professora Doutora Cristina Vieira, à Professora Doutora Paula Guimarães e ao Professor Doutor James Lubben por partilharem comigo o seu conhecimento e cuja amável cedência de recursos foi imprescindível para que este projeto fosse levado a efeito.

Os meus sinceros agradecimentos ao atual Presidente da Junta de Freguesia do Bonfim, Dr. José Manuel Carvalho e ao seu Ex-Presidente, Dr. Armindo Luís Teixeira, pela disponibilidade e apoio.

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia pelo apoio financeiro a este projeto.

A todas as alunas da Escola Superior de Educação do Porto que colaboraram na aplicação de questionários.

E a todos os profissionais e a todas as instituições e organizações da freguesia do Bonfim que participaram neste estudo e possibilitaram o desenvolvimento do mesmo.

Por fim, as minhas palavras de agradecimento vão para toda a minha família pelo apoio, dedicação e amor, em especial para a minha mãe e avó.



## **Resumo:**

**Introdução:** As sociedades contemporâneas europeias, e mesmo de outros continentes, vivem crescentemente o desafio do envelhecimento demográfico e o problema da separação entre as diferentes gerações, o que constitui um risco para o seu desenvolvimento e coesão. Porém, nas duas últimas décadas, como resposta a estas questões surgiu o paradigma do envelhecimento ativo e da intergeracionalidade, respostas ainda em construção que necessitam de estudos empíricos, de aprofundamento teórico e de muita discussão. Na presente dissertação elas foram alvo de estudo, concebendo-se a educação intergeracional como estratégia promotora do envelhecimento ativo. Pretendeu-se, assim, fundamentar a educação intergeracional, evidenciando-se a sua complexidade e perspetivando-a como abordagem promotora do envelhecimento ativo; igualmente teve-se como objetivo criar e validar instrumentos para auxiliar técnicos, profissionais, organizações e investigadores a planificar e a implementar PEI, bem como propor um plano de PEI para a freguesia do Bonfim na cidade do Porto.

**Metodologia:** Esta investigação incidiu numa análise de necessidades, desenhada em três fases, investigando-se na primeira as necessidades da comunidade, na segunda os fatores associados ao envelhecimento ativo de uma amostra da comunidade e na terceira, como resultado das duas fases anteriores, planificando-se um conjunto de propostas de Programas Educativos Intergeracionais. Para o efeito, combinaram-se métodos quantitativos e qualitativos de recolha de dados. Como método quantitativo, aplicou-se o *Questionário de Necessidades, Interesses e Potencialidade para o Desenvolvimento de Programas Intergeracionais* (QNIPDI) a 385 habitantes da freguesia com idades compreendidas entre os 15 e 95 anos; como métodos qualitativos, realizaram-se 7 entrevistas semi-estruturadas a informantes-chave da comunidade, 20 a residentes com idades superiores a 14 anos, e efetuaram-se entrevistas focalizadas de grupo com 7 técnicos e profissionais que trabalham com a população.

**Conclusões:** As conclusões confirmaram a necessidade de se encontrarem estratégias promotoras da intergeracionalidade e do envelhecimento ativo da população, já que se verificou que a comunidade do Bonfim reúne conjunturas e condições necessárias para o desenvolvimento de PEI, dispondo de um conjunto de oportunidades que permitem assegurar de forma sustentável o seu desenvolvimento e implementação. Por outro lado, constatou-se que a comunidade se confronta com um conjunto de necessidades às quais os PEI podem dar resposta, entre elas a promoção do envelhecimento ativo.

Este estudo forneceu duas orientações importantes para a planificação dos PEI, salientando-se em primeiro lugar, para a concretização do objetivo de promover o envelhecimento ativo, a necessidade de considerar na planificação dos PEI, o sexo, a



escolaridade, o nível socioeconómico e a ocupação dos indivíduos e, em segundo lugar, o envolvimento de pessoas de todas as idades.

A nível das implicações teóricas, reforçou-se o princípio de que da separação entre as gerações resultam estereótipos e atitudes negativas de umas gerações em relação às outras, e que estes, por sua vez, aumentam ainda mais a separação das gerações, sendo os estereótipos simultaneamente causa e efeito do fenómeno mencionado. Por outro lado, os valores também surgiram como responsáveis pela existência de atitudes negativas entre gerações. Neste quadro, os PEI que pretendam promover as relações intergeracionais têm de procurar desconstruir o sistema cíclico dos estereótipos de idade e compreender e explicar a evolução dos valores ao longo do tempo. Outra implicação teórica importante consistiu em ter-se sublinhado que a educação ao longo da vida, nas sociedades envelhecidas, tem de proporcionar oportunidades a todas as pessoas para aprenderem a viver num mundo cada vez mais complexo e a desenvolverem consciência crítica, participando ativamente na sua transformação.

Ao nível das políticas públicas, ao concluir-se que não existem políticas intergeracionais explícitas em Portugal, deixaram-se sugestões para o seu desenvolvimento coerente, sustentável e adaptado ao contexto nacional, nomeadamente: que se adote uma perspetiva multisectorial, que se comece da base para o topo (*bottom-up*), o que significa um investimento do Estado para o desenvolvimento de investigação de PI, de forma a conseguir-se informações e orientações para desenvolver políticas intergeracionais do topo para a base (*top-down*).

Finalmente, a investigadora sugere que se prossigam os estudos no âmbito da intergeracionalidade e o refinamento dos instrumentos construídos e sugeridos nesta dissertação.

**Palavras-Chave:** Educação intergeracional; Envelhecimento ativo; Educação ao longo da vida; Programas intergeracionais; Relações intergeracionais; Qualidade de vida; Análise de necessidades.

## **Abstract:**

**Introduction:** Contemporary European societies, and even societies from other world regions, are facing increasingly the challenge of demographic ageing and the problem of separation between generations, which is a risk for their development and cohesion. However, in the last two decades, as an answer to these questions, came up the paradigm of active ageing and of intergenerationality, still under construction and in need of empirical studies, theoretical foundation and further discussion. In this dissertation, they were the subject of study, being intergenerational education conceived as a strategy for promoting active ageing. Thus, it was intended to support intergenerational education, showing its complexity and seeing it as an approach for active ageing promotion; we also aimed to develop and validate instruments to assist technicians, professionals, organizations and researchers to plan and implement Intergenerational Education Programs (IEP), as well as to propose a plan for IEP for the parish of Bonfim.

**Methodology:** This investigation focused on a needs analysis, designed in three phases, the first investigating the needs of the Bonfim community, the second studying the factors associated with active ageing in a sample of the same community, and the third, as a result of the two previous phases, planning a set of IEP proposals. To this end, quantitative and qualitative methods of data collection have been combined. As a quantitative method, the *Questionnaire of Needs, Interests and Potentialities for the Development of Intergenerational Programs* (QNIPDI) has been applied to a sample of 385 individuals from the parish of Bonfim, whose age ranged between 15-95 years old; as qualitative methods, 7 semi-structured interviews were conducted with key informants from the community and with 20 residents over 14 years old from the same community; focus group interviews were also carried out with 7 technicians and professionals with experience working with the population.

**Conclusions:** The findings confirmed the need for promoting intergenerational strategies and active ageing in the population, since it has been established that the community do Bonfim gathers appropriate conditions for the development of IEP, i.e., it has a set of opportunities that allow to implement IEP in a sustainable manner. On the other hand, it was found that the community is confronted with a set of requirements to which IEP can be addressed, among them the promotion of active ageing.

This study provided two important guidelines for IEP planning, firstly and to achieve the goal of promoting active ageing, the need to consider in the planning of the IEP factors such as sex, education, socio-economic level and occupation of the individuals, and, secondly, the need to involve people of all generations.

Concerning theoretical implications, the principle that the separation between the generations is a source of stereotypes and negative attitudes has been reinforced, resulting in increasing even more the separation of generations. The data also stressed that stereotypes are simultaneously cause and effect of the mentioned phenomenon. On the other hand, values also emerged as responsible for the existence of negative attitudes among generations. In this context, IEP intended to promote intergenerational relations must seek to deconstruct the cyclic system of ageism and to explain the evolution of the values over time. Another important theoretical implication was that lifelong education in aged societies must provide opportunities for all to learning to live in a world that is increasingly complex and to develop critical thinking, as well as participating actively in their transformation.

At the policy level, the conclusion that there are no explicit intergenerational policies in Portugal lead us to make suggestions for its coherent and sustainable development, adapted to the national context, namely: to adopt a multisector perspective, following a *bottom-up* approach, meaning that the State needs to invest for the development of IP, in order to get information and guidance to develop *top-down* intergenerational policies.

Finally, the researcher suggests pursuing the studies within the framework of intergenerationality and the refinement of the instruments developed and adapted in the context of this dissertation.

**Keywords:** Intergenerational education; Active ageing; ; Lifelong education; Intergenerational programs; Intergenerational relationships; Quality of life; Needs analysis.

## Resumen

**Introducción:** Las sociedades contemporáneas europeas, e incluso de otros continentes, viven cada vez más el desafío del envejecimiento demográfico y el problema de la separación entre las diferentes generaciones, lo que constituye un riesgo para su desarrollo y cohesión. En las dos últimas décadas, como respuesta a estas cuestiones surgió el paradigma del envejecimiento activo y de la intergeneracionalidad, respuestas aún en construcción que necesitan estudios empíricos, de profundización teórica y de mucha discusión. En la presente disertación ellos fueron objeto de estudio, concibiendo la educación intergeneracional como estrategia promotora del envejecimiento activo. Se pretendió, por lo tanto, fundamentar la educación intergeneracional, evidenciando su complejidad y comtemplándola como enfoque promotor del envejecimiento activo; también tuvo como objetivo crear y validar instrumentos para auxiliar técnicos, profesionales, organizaciones e investigadores a planificar e implementar PEI, así como proponer un plan de PEI para la parroquia del Bonfim en la ciudad de Oporto.

**Metodología:** Esta investigación se centró en un análisis de necesidades, diseñado en tres fases, investigándose en una primera fase las necesidades de la comunidad, en la segunda los factores asociados al envejecimiento activo de una muestra de la comunidad y en la tercera, como resultado de las dos fases anteriores, se planificó un conjunto de propuestas de Programas Educativos Intergeneracionales. Para ello, se combinaron métodos cuantitativos y cualitativos de recogida de datos. Como método cuantitativo, se aplicó el *Cuestionario de Necesidades, Intereses y Potencialidades para el Desarrollo de Programas Intergeneracionales* (QNIPDI) a 385 habitantes de la parroquia de edades comprendidas entre los 15 y 95 años; como métodos cualitativos, se realizaron 7 entrevistas semiestructuradas a informantes clave de la comunidad, 20 a residentes con edades superiores a 14 años, y se efectuaron entrevistas focalizadas con 7 técnicos y profesionales que trabajan con la población.

**Conclusiones:** Las conclusiones confirmaron la necesidad de encontrar estrategias promotoras de la intergeneracionalidad y del envejecimiento activo de la población, ya que se verificó que la comunidad de Bonfim reúne coyunturas y condiciones necesarias para el desarrollo de PEI, disponiendo de un conjunto de oportunidades que permiten asegurar de forma sostenible su desarrollo e implementación. Por otro lado, se constató que la comunidad se enfrenta con un conjunto de necesidades a las que los PEI pueden dar respuesta, entre ellas la promoción del envejecimiento activo.

Este estudio proporcionó dos orientaciones importantes para la planificación de los PEI, destacándose en primer lugar, para la realización del objetivo de promover el envejecimiento

activo, la necesidad de considerar en la planificación de los PEI, el sexo, la escolaridad, el nivel socioeconómico y la ocupación de los individuos y, en segundo lugar, la participación de personas de todas las edades.

A nivel de las implicaciones teóricas, se ha reforzado que de la separación entre las generaciones resultan estereotipos y actitudes negativas de unas generaciones en relación a las otras, y que éstos, a su vez, aumentan aún más la separación de las generaciones, siendo los estereotipos simultáneamente causa y efecto del fenómeno mencionado. Por otro lado, los valores también surgieron como responsables de la existencia de actitudes negativas entre generaciones. En este marco, los PEI que pretendan promover las relaciones intergeneracionales tienen que tratar de deconstruir el sistema cíclico de los estereotipos de edad y comprender y explicar la evolución de los valores a lo largo del tiempo. Otra implicación teórica importante consistió en que se subrayó que la educación a lo largo de la vida en las sociedades envejecidas tiene que proporcionar oportunidades a todas las personas para aprender a vivir en un mundo cada vez más complejo y desarrollar conciencia crítica, participando activamente en su transformación.

A nivel de las políticas públicas, se concluyó que no existen políticas intergeneracionales explícitas en Portugal, y se dejaron sugerencias para el desarrollo de políticas intergeneracionales coherentes, sostenibles y adaptadas al contexto nacional, en particular: que se adopte una perspectiva multisectorial, que se comience de la base (*bottom-up*), lo que significa un investimento del Estado para el desarrollo de investigación de PI, dirigido a lograr informaciones y orientaciones para desarrollar políticas intergeneracionales desde la cima hacia la base (*top-down*).

Finalmente, la investigadora sugiere que se prosigan los estudios en el ámbito de la intergeneracionalidad y en el refinamiento de los instrumentos construidos y sugeridos en esta disertación.

**Palabras-clave:** Educación intergeneracional; Envejecimiento activo; Educación a lo largo de la vida; Programas intergeneracionales; Relaciones intergeneracionales; Calidad de vida; Análisis de necesidades.

# ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	19
CAPÍTULO 1   FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	27
1.1. INTERGERACIONALIDADE: HISTÓRIA E CONCEITO .....	29
1.1.1. Evolução histórica dos programas intergeracionais .....	29
1.1.2. Evolução histórica das políticas intergeracionais .....	30
1.1.2.1. Políticas intergeracionais ao nível supranacional .....	32
1.1.2.2. Políticas intergeracionais na Europa .....	36
1.1.3. Questões em debate no século XXI .....	38
1.1.3.1. Conceito de intergeracionalidade .....	39
1.1.3.2. Relações Intergeracionais .....	41
1.1.4. Apreciações finais sobre a intergeracionalidade .....	46
1.1.4.1. Separação entre as gerações .....	46
1.1.4.2. Envelhecimento demográfico .....	47
1.2. EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL .....	48
1.2.1. A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida .....	51
1.2.1.1. Educação ao longo da vida .....	51
1.2.1.2. Novas tendências da educação ao longo da vida .....	55
1.2.1.3. A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida – Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos .....	58
1.2.2. La educación intergeneracional en el cuadro del envejecimiento activo .....	82
1.2.2.1. Envejecimiento activo .....	82
1.2.2.2. Contribución de la Educación Intergeneracional para el envejecimiento activo de individuos y comunidades .....	88
1.3. PROGRAMAS INTERGENERACIONALES (PI) .....	91
1.3.1. Lo que son los PI .....	91
1.3.2. Diferentes tipologías de los PI .....	93
1.3.3. Principios o factores a tener en consideración en la elaboración de PI .....	96
CAPÍTULO 2   OBJETIVOS E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....	101
Introdução .....	103
2.1. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO .....	104
2.2. OPÇÕES METODOLÓGICAS .....	105
2.2.1. Desenho da Investigação .....	105
2.2.2. Amostras, participantes e procedimentos .....	107
2.2.2.1. Participantes e procedimento para a entrevista a informantes-chave .....	107

2.2.2.2. Participantes e procedimento para a entrevista focalizada de grupo .....	108
2.2.2.3. Amostra do questionário e procedimento.....	108
2.2.2.4. Participantes nas entrevistas à população .....	110
2.3. INSTRUMENTOS .....	111
2.3.1. Guião de entrevista a informantes-chaves .....	111
2.3.2. Guião da entrevista focalizada de grupo .....	112
2.3.3. Questionário .....	113
2.3.4. Guião de entrevista à população .....	114
2.4. PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DA INFORMAÇÃO .....	115
2.4.1. Análise de dados quantitativos .....	115
2.4.2. Análise de dados qualitativos.....	116
Capítulo 3  Estudos empíricos .....	117
ESTUDO EMPÍRICO I.....	119
ESTUDO EMPÍRICO II.....	141
ESTUDO EMPÍRICO III.....	165
ESTUDO EMPÍRICO IV.....	187
ESTUDO EMPÍRICO V.....	211
ESTUDO EMPÍRICO VI.....	233
CAPÍTULO 4  SÍNTESE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	255
Introdução.....	257
4.1. SÍNTESE, DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	257
4.2. IMPLICAÇÕES TEÓRICAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS.....	268
4.2.1. Implicações teóricas.....	268
4.2.2. Implicações Políticas .....	270
4.2.3. Implicações práticas .....	274
4.3. AVALIAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA .....	285
4.3.1. Pontos fortes.....	285
4.3.2. Pontos fracos/fragilidades .....	287
4.3.3. Implicações para futuras investigações .....	288
Síntese Geral dos Resultados .....	289
CONCLUSÃO GERAL .....	293
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	299
ANEXOS.....	319

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela  1 Características sociodemográficas da amostra global e subamostras etárias .....	109
Tabela  2 Idade e sexo dos participantes .....	110
Tabela  3 Participação em atividades de voluntariado formal amostra total e dos três subgrupos etários..	148
Tabela  4 Participação em voluntariado informal da amostra total, (%) .....	149
Tabela  5 Atividades realizadas frequentemente ou todos os dias, por amostra total e pelos três subgrupos etários (%) .....	154
Tabela  6 Matriz de componentes rodada da LSNS-6 para a amostra total e subgrupos etários. ....	174
Tabela  7 Consistência interna da escala LSNS-6 para a amostra total e subgrupos etários. ....	175
Tabela  8 Estatísticas descritivas dos itens da escala LSNS-6.....	176
Tabela  9 Resultados relativos ao apoio social em função dos diferentes grupos etários. ....	177
Tabela  10 Correlações entre o apoio social e o nível de escolaridade da amostra total e dos três subgrupos etários.....	178
Table  11 Correlation of QOL with social support (LSNS-6 scale and LSNS-3 family and friends subscale), for total sample and age group samples.....	198
Table  12 Pattern and Structure matrix for Principal Axis factoring following <i>Promax</i> rotation with Kaiser normalization, for five interest factors .....	222
Table 13 Comparison of averages (ANOVA) of 5 dimensions of interest, by age group. ....	224
Table  14 Interest, predisposition for participating/learning, and knowledge/practice (n=385), % .....	225
Tabela  15 Estereótipos positivos e negativos atribuídos aos adultos idosos. ....	243
Tabela  16 Estereótipos positivos e negativos atribuídos aos jovens. ....	244

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro  1 Benefícios de los programas de educación integeneracionales para los niños y jóvenes .....	89
Quadro  2 Benefícios de los programas de educación intergeneracionales para los adultos mayores .....	90
Quadro  3 Benefícios de los programas de educación intergeneracional para la comunidad .....	91
Quadro  4 Objetivos específicos (6 estudos empíricos) .....	105
Quadro  5 Propostas de Programas Educativos Intergeracionais para a freguesia do Bonfim .....	275
Quadro  6 Necessidades identificadas por informantes-chave da comunidade .....	348
Quadro  7 Potencialidades para a intervenção social identificada por informantes-chave .....	348
Quadro  8 Necessidades identificadas por técnicos e profissionais das organizações locais .....	349
Quadro  9 Potencialidades para a intervenção social identificadas pelos técnicos e profissionais das organizações locais .....	349
Quadro  10 Resumo das necessidades identificadas na análise documental, nas entrevistas a informantes-chave e a técnicos/profissionais da comunidade .....	350



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura   1 Tipología de los PI de Kaplan (2002) .....	94
Figura   2 Tipología de los PI de Maccallum e colegas (2006) .....	95
Figura   3 Esquema do desenho da investigação .....	106

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1  Años de vida sana después de los 65 años de hombres y mujeres. ....	86
--------------------------------------------------------------------------------	----

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo   1 Políticas intergeracionais em Portugal .....	321
Anexo   2 Solicitação de participação em entrevista como informante-chave .....	326
Anexo   3 Consentimento Informado (Entrevista a informantes-chave) .....	327
Anexo   4 Solicitação de participação na entrevista focalizada de grupo .....	328
Anexo   5 Consentimento Informado - Entrevista Focalizada de Grupo .....	329
Anexo   6 Solicitação para aplicação de questionários nas instituições .....	330
Anexo   7 Consentimento informado para aplicação de questionário a menores de idade .....	331
Anexo   8 Solicitação de autorização para realizar entrevistas nos centros de dia .....	332
Anexo   9 Consentimento informado entrevistas .....	333
Anexo   10 Consentimento informado para entrevistar menores de idade .....	334
Anexo   11 Guião de Entrevista a Informantes-chave .....	335
Anexo   12 Guião de Entrevista Focalizada de Grupo .....	337
Anexo   13 Questionário Necessidades, Interesses e Potencialidades para o desenvolvimento de Programas Intergeracionais (QNIPDPI) .....	338
Anexo   14 Guião de Entrevista à População .....	346
Anexo   15 Quadros de análise das entrevistas a informantes-chave .....	348
Anexo   16 Quadros de análise das Entrevistas Focalizadas .....	349
Anexo   17 Quadro resumo das necessidades identificadas na 1ª Fase .....	350

## ABREVIATURAS E SIGLAS

AAI – Active Ageing Índice

AI- Aprendizagem intergeracional

CE – Comissão Europeia

Cit. por – “obra citada por”

CMP – Câmara Municipal do Porto

EI – Educação intergeracional

EMIL – European Map of Intergenerational Learning

et al. – “e outros”

etc. – et cetera

EUA - Estados Unidos da America

ICIP - International Consortium for Intergenerational Programmes (Consortio Internacional para os Programas Intergeracionais)

INE – Instituto Nacional de Estatística

OMS – Organzição Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PEI – Programas de Educação Intergeracional

PI - Programas Intergeracionais

UE – União Europeia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WHO – World Health Organization



## **INTRODUÇÃO**





Pela primeira vez na história da humanidade assistimos a um envelhecimento demográfico sem precedentes. Esta mudança macrossocial está a instigar uma reforma “silenciosa” do mundo tal como o conhecemos, o que suscita um crescente interesse e diversas preocupações junto de atores políticos, investigadores nacionais e supranacionais e da sociedade em geral.

A revolução gerontológica em curso torna premente a reconfiguração das sociedades contemporâneas sob uma nova conceção de envelhecimento, em que o aumento da esperança de vida é perspetivado como um sucesso da humanidade e como um rico potencial para o desenvolvimento das novas sociedades. É segundo esse ponto de vista que surge, no final do século XX, o conceito de envelhecimento ativo - um novo paradigma de envelhecimento que reivindica mais oportunidades para melhorar a saúde, a participação na sociedade e para aumentar a segurança de todos os indivíduos, de forma a assegurar a sua qualidade de vida, desde o berço até à morte. Tal implica o contributo de todos os atores e agentes sociais, e que a educação, tema central deste estudo, adote e desenvolva “efetivamente” a educação ao longo da vida alicerçada num modelo humanista.

A par do envelhecimento demográfico, as sociedades contemporâneas encontram-se a braços com o problema das gerações estarem cada vez mais separadas. Se, por um lado, coexistem no mesmo espaço temporal cinco a seis gerações (crianças, jovens, adultos jovens, adultos de meia-idade, adultos idosos, adultos de idade muito avançada), por outro lado, esta coexistência não se traduz num maior contacto, diálogo e relações entre pessoas de diferentes gerações, consequência de múltiplas causas, como por exemplo, as mudanças da estrutura familiar, as alterações dos papéis sociais e de género, as mudanças na economia e no trabalho, o avanço tecnológico, as políticas e respostas sociais serem direcionadas a grupos-alvo, entre outras. Estes fatores dificultam a organização de espaços físicos compartilhados e propícios à interação e solidariedade entre as gerações mais novas e mais velhas, o que se reflete em graves prejuízos para as sociedades atuais, dado que é do encontro, da educação e da comunicação com as pessoas de diferentes gerações que a humanidade assegura a transmissão

de saberes e valores, e a adaptação e evolução do seu repertório de experiências históricas, sociais e culturais.

Depreende-se do cenário anteriormente esboçado que nas sociedades contemporâneas as questões intergeracionais, relacionadas com a prestação de cuidados, as tendências da força de trabalho e recursos humanos, a educação e aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento comunitário sustentável, as relações familiares, a economia, entre outras, multiplicam-se e assumem uma grande complexidade (Leichsenring & Hämel, 2009; Kaplan & Sánchez, 2014). É neste quadro e contexto que surge o tema da presente dissertação de doutoramento - a educação intergeracional.

A educação intergeracional é um tipo de educação que otimiza as possibilidades de envelhecimento ativo dos indivíduos e populações, porque oferece a oportunidade de participação na sociedade, de aumento de conhecimentos, habilidades e competências nos quatro pilares estruturantes da educação ao longo da vida, isto é, ensina a viver juntos, a conhecer, a fazer e a ser (Delors et al., 1996); ensina a diversidade, a tolerância, conserva tradições e a identidade coletiva, favorece a solidariedade, evita a violência e os conflitos, estimula o compromisso colaborativo, a inovação, a atualização constante às novas tecnologias, etc. (Gamliel & Gabay, 2014; Tam, 2014; Teater, 2016). Por conseguinte, a educação intergeracional encerra em si um grande potencial para o avanço firme no caminho da “realização deste sonho eterno: um ser humano perfeitamente realizado a viver num mundo em harmonia” (Delors et al., p. 245).

No entanto, sendo um domínio recente de exploração científica, a educação intergeracional constitui um fenómeno complexo, ainda em elaboração concetual, e que necessita de mais discussão, estudos empíricos e fundamentação teórica. A presente dissertação pretende ir ao encontro desta necessidade, e tem como aspiração principal incentivar o desenvolvimento e implementação de Programas de Educação Intergeracional, na comunidade da freguesia do Bonfim, na cidade do Porto, assim como a níveis nacional e internacional.

De forma mais precisa, o processo de investigação orientou-se pelos seguintes quatro objetivos:

- π Fundamentar a importância da educação intergeracional para a promoção do envelhecimento ativo e do desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos, grupos e comunidades.
- π Evidenciar a importância da planificação de projetos intergeracionais a partir dos indivíduos e comunidades envolvidas, salientando as especificidades da sua conceção e desenvolvimento, na ótica da promoção do envelhecimento ativo.
- π Elaborar instrumentos que sirvam para identificar as necessidades e potencialidades das comunidades, quanto aos recursos humanos, sociais e materiais.
- π Conceber um plano de programas intergeracionais, mais especificamente programas de educação intergeracional e programas de serviço e aprendizagem, a desenvolver na comunidade estudada, assentes em bases sustentáveis para o seu desenvolvimento e implementação, tendo em vista fomentar o envelhecimento ativo.

Esta dissertação integra sete artigos científicos, sendo um deles teórico – “A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida: Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos” – publicado num número temático sobre intergeracionalidade e educação ao longo da vida, da revista *Investigar em Educação*. Os restantes seis artigos compreendem estudos empíricos, três deles já publicados (um numa revista nacional e dois em revistas internacionais) e outros três a aguardar resposta das respetivas revistas (internacionais) com revisão por pares.

Tendo em conta os objetivos, atrás especificados, a presente dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos.

**O Capítulo 1 | Fundamentação teórica**, constitui uma revisão da literatura que pretende fundamentar a educação intergeracional e contextualizá-la no quadro do envelhecimento ativo e da educação/aprendizagem ao longo da vida.

**O Capítulo 2 | Os objetivos e metodologias de investigação**, corresponde à caracterização geral da investigação em termos dos objetivos e das diferentes opções



metodológicas, bem como dos princípios éticos tidos em conta, ao longo de todo o processo de investigação.

**O Capítulo 3 | Estudos empíricos** engloba, justamente, os seis estudos empíricos que levámos a efeito.

O Estudo Empírico I (*Elaboração de programas intergeracionais – O desenho do perfil comunitário*), publicado em uma revista portuguesa, caracteriza a comunidade estudada e identifica problemas ou dificuldades, assim como potencialidades da mesma para o desenvolvimento de programas intergeracionais.

O Estudo Empírico II (*Educação intergeracional como promotora do envelhecimento ativo: Estudo de uma comunidade local*), publicado numa revista espanhola, foca-se na determinação de necessidades de envelhecimento ativo, especificamente a nível da participação e das atividades de lazer de todas as gerações de uma amostra da freguesia do Bonfim.

O Estudo Empírico III (*Apoio social e diversidade geracional: O potencial da LSNS-6*) encontra-se submetido a uma revista espanhola, igualmente com enfoque no envelhecimento ativo da população, estudando o apoio social de indivíduos de todas as idades. Este artigo apresenta, ainda, a *Escala breve de Redes Sociais de Lubben* (LSNS-6) como um instrumento válido para utilização no âmbito da planificação e implementação de programas intergeracionais.

O Estudo Empírico IV (*Intergenerational education and quality of life: Studying the conditions for developing intergenerational programs in the context of active ageing*) está submetido a uma revista dos Estados Unidos da América, centrando-se também no envelhecimento ativo, particularmente na qualidade de vida dos indivíduos e em determinantes do envelhecimento ativo, informação fundamental para promover este tipo de envelhecimento.

O Estudo Empírico V (*Questionnaire of Interests for Intergenerational Practice – QIIP*) encontra-se submetido a uma revista dos Estados Unidos da América, apresentando à

comunidade científica e a técnicos e profissionais um instrumento que avalia os interesses dos indivíduos, tendo sido construído para facilitar a identificação de interesses comuns a diferentes grupos etários, informação indispensável para o desenvolvimento e implementação de PEI.

O Estudo Empírico VI (*A redução de estereótipos e atitudes negativas entre gerações: O contributo da educação intergeracional*), já publicado numa revista brasileira, investiga o fenómeno da separação entre as gerações e das relações intergeracionais, procurando compreender o contacto entre as mesmas, os estereótipos de idade (não só sobre os adultos idosos mas também relativos aos jovens), bem como as atitudes de umas gerações em relação às outras.

**O Capítulo 4| Síntese e discussão dos resultados** compõe-se de um sumário e discussão dos principais resultados desta investigação, das suas implicações teóricas, políticas e práticas, bem como da avaliação de todo o trabalho empírico desenvolvido, do ponto de vista dos seus pontos fortes e fragilidades, terminando com as implicações e sugestões para futuras investigações.

A título de **conclusão**, apresenta-se uma reflexão global sobre em que medida se alcançaram os objetivos delineados para a presente investigação de doutoramento.



**CAPÍTULO 1**  
**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**





## 1.1. INTERGERACIONALIDADE: HISTÓRIA E CONCEITO

De modo semelhante à grande maioria dos conceitos estudados pelas Ciências Sociais, a intergeracionalidade é um conceito que não tem uma definição unânime e universal. Por esta razão, começamos por apresentar a sua história recente, associada à sua incorporação espontânea em práticas de intervenção com populações locais, através do desenvolvimento de programas intergeracionais (que passaremos a designar por PI e que serão desenvolvidos no ponto 1.3. do presente Capítulo), para apresentarmos de seguida a sua integração nas políticas nacionais e internacionais e concluirmos com as principais questões em debate na atualidade.

### 1.1.1. Evolução histórica dos programas intergeracionais

A evolução histórica que apresentamos está dividida em três etapas e vai desde o aparecimento do conceito de intergeracionalidade na década de 60 do século passado até à atualidade.

π **Primeira etapa.** Os PI aparecem nos finais dos anos 60 e início dos anos 70 do século XX, nos Estados Unidos da América, como resposta à separação geográfica de membros jovens e adultos idosos das famílias, resultante da deslocalização das famílias devido às mudanças no mercado laboral. Esta separação estava a ocasionar a perda de interação entre adultos idosos e jovens, o isolamento dos adultos idosos e perceções erradas, mitos e estereótipos, entre estas gerações (Newman & Sánchez, 2007).

π **Segunda etapa.** Data dos finais dos anos 70 até aos anos noventa, do século passado, começando os PI a ser desenvolvidos também no Canadá. Nesta fase o campo de atuação dos PI expande-se: começam a abordar problemas sociais relacionados com necessidades culturais, sociais e económicas, ou seja, procuraram aliviar problemas que afetavam as populações mais vulneráveis de crianças, jovens e adultos idosos, problemas tais como: baixa autoestima, abuso de drogas e álcool, baixos resultados

escolares, isolamento, falta de sistemas de apoio adequados, desemprego e a própria desunião a nível da família e na sociedade (Newman & Sánchez, 2007).

Neste período surgem programas nas escolas, focados no desenvolvimento das crianças e jovens, envolvendo adultos idosos como mentores e tutores, e, simultaneamente, programas focados na qualidade de vida dos adultos idosos reformados, na educação de adultos e nos cuidados prolongados que envolviam crianças e jovens adultos (Newman, 2014).

π **Terceira etapa.** Data do início dos anos 90 do século XX até a atualidade. Na década de 90 a Europa começa a desenvolver PI, passando o foco a ser o desenvolvimento comunitário no mundo que envelhece. Mais concretamente a aposta passa a ser: na revitalização das comunidades (Newman & Sánchez, 2007); em questões ambientais; no abuso de drogas e álcool; na diminuição do isolamento; em serviços a famílias monoparentais (Scannell & Roberts, 1994; Henkin, Perez-Randall & Rogers, 1993); em mudança de atitudes; no aumento da autoestima e da satisfação com a vida; em ajudar estudantes em risco a obter melhores notas; em ajudar as famílias a lidar com a doença, reduzir a violência no bairro, etc. (Ward,1995).

Nesta fase os PI expandem-se ao ensino secundário e universidades, sendo que interações programadas e estruturadas entre adultos idosos, jovens e jovens adultos passam a integrar programas académicos oferecidos aos estudantes (Newman, 2014).

### **1.1.2. Evolução histórica das políticas intergeracionais**

Nas sociedades envelhecidas as questões intergeracionais relacionadas com a prestação de cuidados, as tendências da força de trabalho e recursos humanos, a educação e aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento comunitário sustentável, as relações familiares, a economia, entre outras, multiplicam-se e são cada vez mais complexas (Leichsenring & Hämel, 2009; Kaplan & Sánchez, 2014). São precisamente estas problemáticas que determinam a necessidade de (re)estruturação da política de serviços para crianças, jovens, idosos, famílias e comunidades, através de uma abordagem intergeracional, uma abordagem assente numa perspetiva não só transversal, mas também longitudinal, que envolve a colaboração ativa e intensa dos vários atores sociais orientadas para o alcance de objetivos e metas comuns (Leichsenring & Hämel, 2009; Sánchez & Ferreira, 2010).

Considerando os objetivos, recordemos que Leichsenring e Hämel (2009, p.295) organizaram as políticas intergeracionais nos seguintes cinco objetivos:

- π Permitir e estimular a participação, mas também criar condições para a participação equitativa para todos os grupos sociais, particularmente sob a forma de modelos de representação para as gerações futuras e os grupos desfavorecidos.
- π Atenuar potenciais conflitos através de informação.
- π Criar as condições para reforçar a solidariedade entre as gerações.
- π Permitir encontros e intercâmbios entre as gerações.
- π Assegurar a sustentabilidade das intervenções e medidas existentes, tendo em conta os seus efeitos a longo prazo nas futuras gerações.

Explorando o significado do conceito de políticas intergeracionais, Fux (2009, p.299) distinguiu três posições opostas a respeito desta noção, provenientes de diferentes autores. Assim:

1. Lüscher e Liegle (2003) conferem às gerações o *status* de sujeitos coletivos dotados de uma certa identidade e reagrupam sob o nome de políticas intergeracionais todas as formas de governação política que são úteis para a constituição dessas identidades e que facilitam a experiência relacional entre as gerações.
2. Perrig-Chiello, Höpflinger & Suter (2009) restringem o conceito de políticas intergeracionais à coordenação política de iniciativas privadas que estimulam a interação entre os grupos etários em diferentes contextos e que contribuem para a transcendência das áreas políticas estabelecidas.
3. E, por fim, a definição do próprio Fux (2006), para quem as políticas intergeracionais (ou a política da família específica às diferentes fases de vida) consistem na supressão dos obstáculos estruturais com os quais os vários estilos de vida se confrontam durante o curso da sua existência e no reconhecimento da utilidade para a sociedade da responsabilidade individual e do compromisso social.

Mais recentemente Luscher et al. (2014) afirmam que as políticas intergeracionais refletem os esforços atuais, por parte de instituições governamentais e não-governamentais, na promoção da justiça intergeracional, que resultam do reconhecimento da necessidade de haver alguma organização na sociedade ao nível das relações intergeracionais. Estes autores entendem a justiça social como uma terminologia complexa que inclui tanto a norma social



como a virtude individual, e neste sentido as representações de justiça intergeracional têm um papel relevante não só em contextos microssociais (por exemplo, na educação quotidiana) mas também em contextos macrossociais (por exemplo, na relação de distribuição dos recursos sociais). Assim, com base na análise de práticas sociopolíticas, propõem duas definições distintas para as políticas intergeracionais. A primeira diz respeito à *política intergeracional descritiva*, que inclui todos os esforços para institucionalizar relações individuais e coletivas entre as gerações nas esferas pública e privada. E a segunda, designada *política intergeracional como programa político*, implica o estabelecimento de condições na sociedade que permitam a criação de relações intergeracionais públicas e privadas no presente e no futuro, de modo a garantir o desenvolvimento, por um lado, de uma personalidade responsável e preocupada com a comunidade e, por outro, de progresso para a sociedade.

No nosso entendimento, políticas intergeracionais são as políticas públicas que implicam a adoção de uma abordagem intergeracional, isto é, que se apoiam na interdependência e reciprocidade que caracteriza a relação entre as gerações (Kaplan & Sánchez, 2014), incluindo as políticas em que o poder local, em colaboração com outros poderes e atores sociais, tenta de forma ativa e intencionada dar forma às relações intergeracionais, as quais podem surgir sob a forma de atividades, projetos, programas, medidas, etc. (Strohmeier, 2009).

#### **1.1.2.1. Políticas intergeracionais ao nível supranacional**

A intergeracionalidade surge nas macropolíticas do envelhecimento a partir da década de 80 do século passado, na I Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, realizada em Viena de Áustria. Este conceito é mencionado no I Plano de Ação do Envelhecimento (Organização das Nações Unidas, 1983), embora se confine às relações vinculadas à família. Apesar de um entendimento restritivo, esta política foi fundamental para o desenvolvimento das políticas intergeracionais posteriores, dado que veio a estabelecer um novo paradigma - uma perspetiva de velhice positiva, ativa e orientada para o envelhecimento ativo, na qual se alicerça a intergeracionalidade. Assim, os organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (que passaremos a designar por ONU) e a União Europeia (que passaremos a designar por UE), começam a afirmar e a acentuar crescentemente a ideia de que a participação social dos adultos idosos promove não só a inclusão desta geração como também se constitui num benefício para a sociedade. Por exemplo, no documento *Auxílios a Atribuir às Pessoas de Idade pelos Estados-Membros da UE* (CE, 1986) e no documento *Princípios das Nações*

*Unidas em Favor dos Idosos* (ONU, 1991) delibera-se que é necessário promover atividades conjuntas entre cidadãos jovens e adultos idosos, dar oportunidade aos adultos idosos de prestarem serviços à comunidade e de trabalharem como voluntários, de acordo com os seus interesses e capacidades, e envolvê-los em todas as decisões que lhes digam respeito. Por outras palavras, que os adultos idosos participem ativamente na formulação e aplicação de políticas para o seu bem-estar. Estas medidas, assentando numa visão mais abrangente, alargam o campo de ação da intergeracionalidade para o âmbito social, ou seja, para a construção de relações entre indivíduos de diferentes gerações sem vínculos afetivos. Em consequência, tal implicou, por um lado, o estabelecimento de forma clara e intencionada de iniciativas e medidas para a melhoria das relações intergeracionais e, por outro lado, resultou na agregação da intergeracionalidade a um outro termo, o da solidariedade, passando a solidariedade intergeracional a ser o tema central destas políticas (Sánchez, 2011).

Na comemoração do *Ano Internacional dos Idosos* de 1999, que teve como divisa uma *Sociedade para Todas as Idades*, o envelhecimento passa a ser perspetivado como multidimensional, multisetorial e multigeracional, isto é, o envelhecimento necessariamente encerra em si várias dimensões, diferentes setores e diversas gerações. Se no início da década de 90 do século passado aparece o conceito da solidariedade intergeracional como um importante motor para o desenvolvimento das políticas intergeracionais, no final dessa mesma década começa a atribuir-se uma visão redutora a este conceito. As medidas políticas da UE, com uma ideologia neoliberal e economicista, passam a consistir na adaptação das políticas e práticas de emprego ao envelhecimento, na adaptação das reformas e das pensões e na resposta às necessidades nos domínios da saúde e da prestação de cuidados, restringindo a solidariedade intergeracional à sustentabilidade financeira a longo prazo (Sánchez, 2011).

A II Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento de Madrid, realizada em 2002, foi outro importante marco político para as políticas de envelhecimento e o desenvolvimento das políticas intergeracionais. Nesta Assembleia e no II Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento (ONU, 2003), a ONU anuncia a igualdade geracional<sup>1</sup> e a ideia de que o apoio mútuo e solidariedade entre as gerações são elementos chave do desenvolvimento social. Sánchez e Martínez (2007) efetuaram uma análise aprofundada sobre a forma como a intergeracionalidade é perspetivada neste documento, e concluíram que a terminologia *intergeracional* alude a interdependência, solidariedade e reciprocidade, e é recomendada ao nível familiar, comunitário e de toda a sociedade, com ênfase nas necessidades das pessoas

---

<sup>1</sup> Igualdade de oportunidades e não discriminação das pessoas de todas as gerações (interpretação filosófica), contudo, por vezes a utilização desta noção varia com o contexto do discurso, referindo-se, igualmente, à equidade intergeracional (fatores económicos) e à justiça intergeracional (conotação sociojurídica).

mais velhas e mais jovens. O documento sugere, igualmente, que quando exercida dentro de um grupo, pode ser um meio para o desenvolvimento e aproveitamento do potencial das pessoas mais velhas e que, do ponto de vista socioeconómico, a solidariedade intergeracional, formal e informal, passa a ser um pré-requisito para a coesão social, sendo considerada como um elemento-chave para o equilíbrio necessário entre o desenvolvimento económico e a garantia da prestação de serviços.

É nesta Assembleia que a Organização Mundial de Saúde (que passaremos a designar por OMS) apresenta a sua definição de envelhecimento ativo:

O envelhecimento ativo é o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança visando a melhoria do bem-estar das pessoas à medida que envelhecem. [...] O envelhecimento ativo aplica-se tanto a indivíduos como a grupos populacionais. Permite que as pessoas percebam o seu potencial físico, social e bem-estar mental ao longo da vida e participem na sociedade de acordo com as suas necessidades, desejos e capacidades, proporcionando-lhes proteção adequada, segurança e cuidados quando necessitam de assistência (OMS, 2002, p.79).

Nesta definição atribui-se a responsabilidade pelo envelhecimento ativo ao indivíduo mas também ao coletivo, e aponta-se a necessidade de criar possibilidades e oportunidades para as pessoas realizarem o seu potencial, sem excluir a obrigação do coletivo de proporcionar proteção e cuidados aos adultos idosos e de respeitar os seus direitos (Moulaert & Paris, 2013). Por outro lado, afirma-se o direito das pessoas participarem na sociedade de acordo com as suas necessidades, desejos e capacidades, o que exclui a imposição de modelos que não respeitem as singularidades individuais (São José & Teixeira, 2014), e estende-se o âmbito da solidariedade intergeracional para além da esfera económica.

Segundo Allan Walker (2009), esta visão compreensiva e multidimensional do envelhecimento ativo proporcionou dois importantes contributos aos discursos políticos europeus sobre o envelhecimento: em primeiro lugar, direcionou o conceito para uma esfera capaz de englobar todos os fatores que contribuem para o bem-estar dos indivíduos (vida social, económica, cultural, espiritual e questões cívicas, e não apenas a capacidade de ser fisicamente ativo ou de participar na força de trabalho), e, em segundo lugar, enfatizou a importância de uma perspetiva de ciclo de vida. Porém, para vários autores o destaque atribuído ao mundo do trabalho e à economia é inegável e o envelhecimento ativo continua a ser considerado um instrumento essencialmente de participação económica (Walker, 2009; Walker & Maltby, 2012; Guillemard, 2010; Ribeiro, 2012; São José & Teixeira, 2014).

Contudo, a intergeracionalidade não é tratada apenas no âmbito das políticas de envelhecimento. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (que passaremos a designar por UNESCO) é uma entidade que tem vindo a abordar a intergeracionalidade como instrumento eficaz e inclusivo para os seus programas de aprendizagem ao longo da vida, e tem-na fomentado através da promoção de estudos e da produção de materiais sobre os PI, assim como através do incentivo ao desenvolvimento de políticas públicas (Hatton-Yeo & Ohsako, 2001). Na área da educação de adultos, por exemplo, nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs), mais especificamente na 2ª CONFINTEA, realizada em Montreal, em 1960, a intergeracionalidade é referida, quando se considera que educação de adultos pode “ser um meio de criar uma melhor compreensão entre outros grupos divididos na sociedade, por exemplo, entre diferentes gerações” (Ireland & Spezia, 2014, p.125). Na 5ª CONFINTEA, realizada em 1997, em Hamburgo, afirma-se, por sua vez, a necessidade de investir no processo de aprendizagem por meio de estratégias como “a troca de conhecimentos entre gerações.” (Ireland & Spezia, 2014, p.228). E entre a 3ª CONFINTEA (Tóquio, 1972) e a 4ª CONFINTEA (Paris, 1985), na XIX Conferência Geral da UNESCO, de Nairobi (1976), refere-se que é necessário “garantir uma distribuição mais racional e mais organizada dos recursos educativos entre os jovens e os adultos e entre os diferentes grupos sociais, bem como uma melhor compreensão e uma colaboração mais eficaz entre as gerações” (Ireland & Spezia, 2014, p.166).

Assim, e porque a solidariedade intergeracional foi adquirindo uma crescente importância, no início do século XXI impôs-se de forma premente a questão: *de que modo podemos impulsionar a solidariedade intergeracional e fortalecer os laços económicos e sociais?* A ONU organizou uma reunião internacional de peritos para refletir sobre o assunto, tendo Larkin (2007) apresentado os PI como instrumentos para a promoção da solidariedade intergeracional. E em 2008, na conferência internacional com o título “*Solidariedade Intergeracional por uma Sociedade Coesiva e Sustentável*”, organizada pela presidência eslovena da UE e pela Comissão Europeia (que passaremos a designar por CE), os PI foram apresentados como uma forma de inovação e de boas práticas de cooperação e de solidariedade entre gerações, tendo as autoridades locais sido incentivadas a colaborar e participar nestes programas (VV.AA, 2008).

Em consequência, no ano seguinte (2009), a UE realizou uma sondagem, Eurobarometer N.269, entre os cidadãos europeus sobre a solidariedade intergeracional (The Gallup Organización, 2009), tendo os resultados evidenciado a exigência dos mesmos quanto à necessidade de aumentar o contacto intergeracional entre jovens e adultos idosos (Sánchez, 2011; Zaidi, Gasior & Manchin, 2012). A esmagadora maioria das pessoas entrevistadas

(90%), de 21 Estados da UE, concordaram com a necessidade das autoridades locais apoiarem mais as associações e iniciativas que fortalecessem as relações entre jovens e adultos idosos (Zaidi et al., 2012). Efetivamente, na comemoração do Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre as Gerações (2012), um pouco por toda a Europa foram desenvolvidos PI, que contribuiriam positivamente para o aumento do conhecimento sobre estas práticas.

Segundo Sánchez (2011), o envelhecimento ativo é “o último quadro, no qual a solidariedade intergeracional consegue ter sentido político” (Sánchez, 2011, p.24). Na verdade, a conexão entre a solidariedade intergeracional e o envelhecimento ativo é concetualizada por vários teóricos. Por exemplo, a manutenção da solidariedade é o quarto dos sete princípios fundamentais para uma estratégia de envelhecimento ativo abrangente e consistente, proposta por Allan Walker (2006, 2009). Por sua vez, Mariano Sánchez (2009) destaca que a intergeracionalidade merece uma maior atenção enquanto fator que pode contribuir para a fundamentação e promoção das oportunidades de envelhecimento ativo.

Na declaração sobre a realização do ano Europeu de 2012 do Conselho da União Europeia (2012) reconheceu-se que os contributos sociais dos adultos idosos estiveram predominantemente ligados aos seus contributos económicos, mas que se perspetivaria para o futuro uma solidariedade intergeracional que ultrapassasse meramente estes interesses. (Sánchez, 2011). Esta mudança na forma de pensar, igualmente se refletiu a nível das políticas da ONU, uma vez que no relatório de seguimento da II Assembleia Internacional sobre o Envelhecimento (ONU, 2012) se refere que a integração social dos adultos idosos pode ser realizada através não só das suas contribuições económicas mas também sociais, através de ações de voluntariado.

Concluindo, as políticas intergeracionais já fazem parte das macropolíticas, mas, apesar de tudo, ainda estamos perante um campo político muito recente que precisa de ser fundamentado com mais clareza e refletido numa perspetiva muito mais ampla e integrada.

### **1.1.2.2. Políticas intergeracionais na Europa**

São poucos os países europeus que têm políticas intergeracionais explícitas, como é o caso do Reino Unido e da Alemanha. Com base na experiência destes países e daqueles onde se verificam políticas intergeracionais implícitas, sendo o caso da França (Wermundsen, 2007; Strohmeier, 2009; Baumgartner 2009; Kaplan & Sánchez, 2014), compreende-se a dificuldade da sua institucionalização. Efetivamente, as mesmas envolvem vários sistemas e atores, tais como a administração pública, as organizações, as instituições privadas sem fins lucrativos e

as famílias. Por outro lado, verifica-se que cada país desenvolve políticas intergeracionais com objetivos distintos e em diferentes domínios. Em seguimento apresentam-se alguns exemplos.

No Reino Unido, a política intergeracional é vista como uma resposta aos desafios da evolução das estruturas familiares e da evolução demográfica. Estas políticas encontram-se sobretudo ligadas ao desenvolvimento comunitário, à coesão social, à prevenção e saúde individual, ao fortalecimento da família e promoção do papel dos parentes mais velhos, e à melhoria das relações intergeracionais no local de trabalho. A abordagem destas políticas é simultaneamente de âmbito nacional e local, ou seja, os programas comunitários e de voluntariado têm um cunho nacional, mas o seu financiamento ocorre sobretudo a nível local. Um dos novos imperativos políticos para a prática intergeracional neste país é a constituição de equipas multissetoriais que trabalham nos órgãos de poder local (Kaplan & Sánchez, 2014).

Na Alemanha, a política intergeracional é conectada com a evolução demográfica, o envelhecimento da população e a mobilização de novos voluntários. Assim, estas políticas aparecem sobretudo relacionadas com o voluntariado, a habitação, o desenvolvimento rural, económico e social. A abordagem política é, igualmente, nacional e local, com programas claramente focados no trabalho voluntário, sendo, sobretudo, iniciativas privadas locais. (Kaplan & Sánchez, 2014).

Na França, as políticas da família, da juventude e da velhice têm sido recentemente abordadas a partir da perspetiva das relações intergeracionais. Sendo encaradas como políticas interdisciplinares e transversais, estão integradas num programa mais geral sobre o envelhecimento, a política familiar, etc., não sendo, portanto, explícitas (Strohmeier, 2009).

Na Dinamarca, o governo central não tem procurado estabelecer uma política intergeracional. Porém, recentemente têm sido desenvolvidos vários projetos e iniciativas intergeracionais, em que o estado e os municípios participam de forma conjunta no seu financiamento (Strohmeier, 2009).

A Suíça tem poucas iniciativas intergeracionais e as que existem são de cariz regional e local (Baumann & Strohmeier, 2009; Fux, 2009). Como se trata de um país federal, são os cantões, municípios e instituições particulares que têm tido iniciativas a nível da implementação de projetos intergeracionais, sendo que tudo indica que neste país a possibilidade que se apresenta para o desenvolvimento das políticas intergeracionais segue uma trajetória de baixo para cima (*bottom-up*).

Em Portugal, ainda não existem políticas intergeracionais, embora se verifique que o poder local tem vindo a desenvolver PI como resposta a necessidades das comunidades, desde o Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações de 2012<sup>2</sup>.

Para concluir, do que foi referido constata-se que as políticas intergeracionais ainda são objeto de pouca atenção ao nível dos Estados Europeus, emergindo uma realidade ainda muito desintegrada. Rahel Strohmeier (2009) afirma que mesmo nos países que já têm políticas intergeracionais explícitas, elas “parecem ser um novo e pequeno campo de ação pública, cujo futuro depende muito da estabilidade do cofinanciamento público e da vontade e motivação dos voluntários que são uma grande parte dos colaboradores em tais projetos” (p.40).

### 1.1.3. Questões em debate no século XXI

Do crescimento do interesse político e do número de PI resultou a criação, em abril de 1999, do Consórcio Internacional para os Programas Intergeracionais (International Consortium for Intergenerational Programmes, que passaremos a designar por ICIP), uma ONG completamente voluntária, que abriu caminho a novas alianças internacionais e globais (Butts, 2007) e que pretende alcançar os seguintes objetivos:

- π Promover e desenvolver programas e práticas intergeracionais a nível internacional;
- π Desenvolver métodos sistemáticos que permitam compreender porquê e como funcionam os PI;
- π Fomentar a importância dos programas e das práticas intergeracionais como agentes de mudança social a nível global.

Esta e outras organizações (e.g., Generations United, Beth Johnson Foundation), e revistas científicas como o *Journal of Intergenerational Relationships*, fundado em 2003, entre outros, têm vindo a dinamizar e impulsionar o conhecimento no campo intergeracional. No início do século XXI, verifica-se que os temas centrais em debate, ainda em aberto, persistem focados no que se entende por intergeracionalidade e por relações intergeracionais.

---

<sup>2</sup> Tendo em conta que a institucionalização das políticas intergeracionais ainda está a dar os primeiros passos, carecendo por isso de bastante reflexão, discussão e de um conhecimento mais sólido realizámos um estudo exploratório com o objetivo de compreender qual a situação das políticas intergeracionais em Portugal. Este estudo, do ponto de vista metodológico, consiste na análise documental de políticas de envelhecimento dos últimos 30 anos, Planos e Programas Nacionais e relatórios de avaliação do Ano Europeu dos Idosos e da Solidariedade entre as Gerações, de 1993 e do Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre as Gerações. (ver Anexo 1).

### 1.1.3.1. Conceito de intergeracionalidade

A maior dificuldade para a conceptualização da intergeracionalidade encontra-se no que se entende por geração, visto que este último conceito é central em muitas disciplinas como, por exemplo, a sociologia, a antropologia, a história, a demografia, etc., com visões e perspectivas diferentes sobre o mesmo (Cavalli, 1994).

Porém, Cavalli (1994) afirma que o uso do conceito de geração nas ciências sociais não difere muito da noção de senso comum, que intepeta geração como o facto de se ter nascido num determinado período histórico e ter anos cruciais de aprendizagem e socialização num clima cultural particular, caracterizado por determinados eventos históricos, que marcam as formas de sentir, pensar e agir dos indivíduos. Sendo assim, para este autor, o facto de pertencerem a um “tempo” em particular é o ponto comum entre os membros de uma geração.

Höpflinger (2009) diferencia quatro categorias no uso do conceito de geração:

- π **As gerações sociohistóricas**, em que o termo é usado para descrever um grupo de pessoas com antecedentes históricos comuns, o que permite uma diferenciação de diferentes *coortes*<sup>3</sup> de nascimento.
- π **As gerações genealógicas**, em que a noção do termo genealógico permite uma descrição da linhagem familiar e, portanto, uma diferenciação entre filhos, pais, avós e netos.
- π **As gerações sociopolíticas**, que correspondem aos diferentes grupos de idade e/ou *coorte* por quem os Estados distribuem os recursos, em especial os relacionados com atenção aos adultos idosos.<sup>4</sup>
- π **As gerações pedagógicas**, em que o termo é definido pela transferência de conhecimento entre duas gerações, o que distingue, por um lado, quem ensina e

---

<sup>3</sup> *Coorte* é uma referência estatística ou demográfica e basicamente designa um conjunto de indivíduos nascidos em um mesmo intervalo de tempo, expostos a determinados eventos de carácter demográfico, por exemplo, pessoas nascidas entre 2000 e 2010.

<sup>4</sup> Segundo Höpflinger (s/d), “nas últimas décadas, o conceito de geração tem sido cada vez mais utilizado como uma categoria para a descrição dos processos de distribuição do Estado r entre os grupos etários, por exemplo, o caso dos sistemas de repartição da provisão de velhice de um "contrato geracional" (p.2).



transmite e, por outro lado, quem aprende e recebe. Por isso, a idade cronológica não desempenha necessariamente um papel essencial.

Donati (1999) conceptualiza geração em termos relacionais, distinguindo as relações familiares, em que a ligação é a sua posição de linhagem (filho, progenitores, avós, etc.), e as relações sociais, em que se utiliza a idade social (criança, jovem, adulto, adulto mais velho, etc.). Para este autor, a posição de linhagem e a idade social devem estar correlacionadas “porque a constituição de uma geração depende da interação entre o papel social inerente ao contexto familiar [...] e o papel social que é atribuído pela sociedade com base na idade” (p.37).

Lüscher e colegas (2014), ao analisarem o conceito de geração a partir da sua evolução histórica, reforçam a importância das relações intergeracionais e do papel pedagógico dessas relações, a partir da distinção das três fases seguintes:

1. **Primeira fase** - Desde a **antiguidade à idade média**. Caracteriza-se pela necessidade de compreender o presente, baseando-se no passado e na tradição. Assenta na estrutura do ciclo vital do indivíduo e no desenvolvimento da sociedade. Trata-se da transmissão de conhecimentos de geração para geração mediada pela família e círculo de amigos.
2. **Segunda fase** - Inicia-se com a **idade moderna**. Caracteriza-se pelo uso predominante de geração com o fim de assinalar um futuro novo e em aberto. Baseia-se no progresso, o que implica dar mais atenção às artes e ciências e, por isso, à transmissão geracional entre professor-aluno, sem, contudo, a família deixar de ter um papel importante.
3. **Terceira fase - Pós-modernidade, atualidade**. O conceito de geração é usado como ferramenta de diagnóstico para caracterizar um período de tempo. Baseia-se numa conceção diferente da relação entre passado, presente e futuro, em que o futuro se apresenta como algo incerto. Esta perda de certezas, característica da pós-modernidade, contribuiu para uma abertura do horizonte de compreensão das gerações. A transmissão, hoje, é realizada no ambiente familiar e no ambiente social e o conhecimento resulta da contribuição de ambos.

Lüscher (2001, cit. por Sánchez, 2007) concorda com Donati (1999) e propõe que se adote a conceptualização de geração como abordagem relacional (que combina a idade social e a linhagem) nos trabalhos empíricos, na orientação de políticas e no trabalho sobre a intergeracionalidade. Mariano Sánchez (2007), assumindo a mesma posição, considera que esta abordagem “é mais promissora, uma vez que [destaca] o “*inter*” no intergeracional” (2007, p.4). Segundo este e outros autores, a chave deste termo não é a sua raiz intergeracional, mas a sua proposição “*inter*”. Efetivamente, como referem Newman e Sánchez (2007), “para falar sobre intergeracionalidade não é suficiente estar juntos; o importante é fazer e fazer-se juntos, e que esse fazer vá mais além da mera interação e passe a relação” (p. 42). Assim, é o relacionamento e não o assunto (geração) o que realmente importa neste conceito, sendo este enfoque partilhado por outros autores (e.g., Sánchez, Kaplan & Sáez, 2010; Kaplan, Sánchez & Hoffman, 2017).

O facto de não existir uma definição consensual de intergeracionalidade, devido à sua natureza polissémica e multidimensional (Höpflinger, 2009), não impede de afirmar que o conceito se fundamenta nas seguintes ideias:

- 1) fomenta a construção de relações intergeracionais;
- 2) favorece processos recíprocos de orientação, influência, intercâmbio e aprendizagem entre os membros de duas ou mais gerações;
- 3) é um caminho privilegiado para o desenvolvimento social e humano.

Assim, não existindo consenso sobre uma definição de intergeracionalidade, mas apenas uma ideia do que representa, não queremos deixar de sublinhar que a intergeracionalidade consiste na criação e promoção de oportunidades que garantam a construção de relações intergeracionais e a continuidade da educação entre indivíduos de diferentes gerações, de modo a fomentar a solidariedade, interdependência, reciprocidade, partilha de conhecimentos e a transformação entre indivíduos, contribuindo juntos para a construção de um modelo de sociedade mais justo e solidário.

### **1.1.3.2. Relações Intergeracionais**

Como vimos no ponto anterior, construir relações intergeracionais é o objetivo último da intergeracionalidade, porém, muitas são as questões que se colocam, entre as quais o que se

entende e como se constroem essas relações? Estas são, hoje, alvo de uma discussão acesa entre especialistas.

Em geral, e o próprio sentido comum leva-nos a pensar em relações intergeracionais, como relações mantidas entre pessoas de diferentes gerações (IMSERO, 2011). Höpflinger (2009) considera que ambos os conceitos “relação” e “intergeracional” são polissêmicos e multidimensionais. Para este autor,

a noção de relações entre gerações designa os processos recíprocos de orientação, influência, intercâmbio e aprendizagem entre os membros de duas ou mais gerações (relações intergeracionais), ou entre membros da mesma geração (relações intrageracionais). A forma e a dinâmica das relações entre as gerações resultam da experiência subjetiva, das semelhanças e diferenças, assim como da realização de papéis e funções prescritos institucionalmente (incluindo a disposição das próprias relações entre gerações) (p.21).

De forma muito semelhante, Lüscher et al. (2016) definem relações intergeracionais como “relações sociais entre membros de duas ou mais gerações, que se caracterizam pelo entendimento de filiação geracional e das semelhanças e das diferenças resultantes dessa pertença [...] Essas relações materializam-se nos processos mútuos e reflexivos de orientação, persuasão, intercâmbio e aprendizagem” (p.87). Estes autores distinguem três formas de relações intergeracionais que passamos a explicar.

#### **a) Conflito intergeracional**

O conceito de conflito intergeracional é baseado na crença de que a dinâmica das diferenças entre gerações necessariamente gera conflito, por outras palavras, que esses conflitos estão implícitos e são intrínsecos à natureza (social) desses relacionamentos (Lüscher et al., 2014). Por exemplo, as relações intergeracionais de conflito entre pais e filhos são consideradas pontos de partida "naturais", desde a antiguidade (Lüscher & Hoff, 2013; Lüscher et al., 2014), e por isso consideradas como uma manifestação da tendência eterna dos filhos para contrariar os pais de forma a afirmar a sua independência e identidade (Cavalli, 1994).

Segundo Lüscher et al. (2014) e Cavalli (1994), o conflito intergeracional passou, recentemente, para o funcionamento do mercado de trabalho e dos sistemas de pensões, na acumulação de dívida pública e processos irreversíveis de degradação ambiental, isto é para o

quadro social. A esse respeito e contrariando os juízos apressados e superficiais, Walker (1997) diz: “cuidado com a retórica que destaca o conflito intergeracional, já que essa retórica pode contribuir para um problema que atualmente não existe” (p. 632). Na verdade, as conclusões do Eurobarómetro realizado em 1992, por este mesmo autor, sobre as atitudes em relação ao envelhecimento em 12 Estados membros da EU, comprovam o contrário:

há uma prova de uma poderosa solidariedade intergeracional entre jovens e adultos idosos – trabalhadores e pensionistas – que fornece muita esperança para o futuro. [...] Há uma consciência generalizada sobre a discriminação de idade em todos os Estados membros e o sentimento de que alguma coisa deve ser feita contra essa injustiça. [...] Existe uma forte convicção que as pessoas mais velhas devem lutar pelos seus próprios direitos mais ativamente” (Walker, 1993, p.35).

No mesmo sentido apontam as conclusões do *flash* Eurobarómetro N. 269, “Solidariedade intergeracional”, que envolveu 21 Estados membros, em 2009, e que referimos anteriormente nas políticas intergeracionais supranacionais.

#### **b) Solidariedade intergeracional**

A solidariedade entre as gerações pode ser entendida como uma expressão de confiança incondicional entre os membros da mesma geração ou de diferentes gerações (Lüscher et al., 2014). Este conceito tornou-se popular, especialmente graças à investigação sobre envelhecimento e relações intergeracionais nos EUA, como reação contra a ideia do declínio geral de parentesco e das relações familiares, bem como de “uma perceção enviesada da necessidade de apoio aos adultos idosos” (Lüscher et al., 2014, p.93). O modelo mais mencionado na interpretação da solidariedade intergeracional é um modelo construído especificamente em relação às relações intergeracionais familiares, proposto por Vern Bengtson e Robert Roberts (1991). Este modelo “caracteriza o comportamento e dimensões emocionais de interação, coesão, sentimento e apoio entre pais e filhos, avós e netos, estabelecidos em relacionamentos de longo prazo” (Bengtson, 2001, p. 8) e é constituído por seis dimensões distintas:

- $\pi$  a solidariedade emocional - tipo, grau e reciprocidade de sentimentos positivos;
- $\pi$  a solidariedade associativa - frequência e padrões de contacto;
- $\pi$  a solidariedade consensual - grau de concordância nas atitudes, valores e crenças;

- π a solidariedade funcional - grau e quantidade de suporte (apoio/recursos) dados e recebidos;
- π a solidariedade normativa - força de compromisso com os papéis na família (obrigações);
- π a solidariedade estrutural - oportunidades para que o contacto e as relações intergeracionais se estabeleçam (como o tamanho da família e a proximidade com os membros da família).

O uso deste modelo na interpretação, quer das relações intergeracionais no seio da família, quer fora dela tem sido criticado por vários motivos:

- π existe um risco de idealização das regras das relações intergeracionais, já que na realidade, as atividades de participação e apoio também podem ser forçadas ou executadas de forma espontânea (Lüscher et al., 2014);
- π enfatiza os aspetos harmoniosos e positivos da vida familiar, negligenciando conflitos e outros lados negativos das relações familiares (Hammarström, 2005; Lowenstein, 2007);
- π as relações intergeracionais têm uma dinâmica interna, como por exemplo a proximidade, que muitas vezes gera momentos de tensão e conflito. Esse conflito pode ser positivo para o desenvolvimento pessoal e social e para o pluralismo e inovação (Lüscher et al., 2014);
- π as condições sociais que definem essas relações são subestimadas (Lüscher et al., 2014);
- π “as dimensões da solidariedade podem sobrepor-se e até contradizerem-se, e propor a "solidariedade" como a chave teórica e ponto de referência para o estudo das relações intergeracionais exagera a sua importância na coesão social (ou integração social)” (Lüscher, 2011, p.193).

Tal como acontece com as relações de conflitos, os discursos políticos têm usado com regularidade as relações de solidariedade intergeracional, visto que se refere ao ideal de um mundo harmonioso e pacífico e por isso se torna muito popular. Todavia, e como já referimos anteriormente, a solidariedade intergeracional nos discursos políticos está restringida praticamente ao âmbito financeiro (Sánchez, 2011).

### c) **Ambivalência intergeracional**

O conceito de ambivalência intergeracional é um conceito que surgiu na década de 90 do século passado.

Refere-se ao fato de que as relações intergeracionais micro-sociológica e macro-sociológica podem expressar ao mesmo tempo atitudes e comportamentos conflituosos e de solidariedade, de amor e ódio, dependência e independência, proximidade e distância. Estes comportamentos e atitudes estão enraizados no reconhecimento de que a unidade e a diversidade são simultâneas” (Lüscher et al., 2014, p. 94).

De forma geral, este conceito refere-se à experiência de se vacilar entre dois polos contraditórios de sentimentos, pensamentos, desejos ou estruturas sociais, no processo de encontrar o significado das relações sociais, sendo estas facetas importantes para a construção do eu e da capacidade de agir. Assim, a ambivalência não é vista como uma coisa negativa, mas sim, como um desafio para manter as relações e também como uma abordagem inovadora e socialmente criativa. De uma perspectiva social, Lüscher (2000), o precursor deste conceito, fala de ambivalência quando os dilemas e sentimentos, pensamentos, ações e contradições, produzidas nos relacionamentos e estruturas sociais relevantes para o desenvolvimento pessoal e social, são considerados basicamente irreconciliáveis: “ambivalências pressupõem a existência de contradições e conflitos, mas isso não é suficiente. Têm de ser percebidos como polarizados e irresolúveis” (Lüscher, 2000, p.16). Este autor refere ainda que a influência pessoal, poder e autoridade demonstram ser importantes no processo de lidar com a ambivalência. E que esta pode resultar em diferentes formas, tais como, “bloqueio”, "solidariedade", "libertação", “abandono”, etc. (Lüscher et al., 2014).

Este modelo tem sido alvo das seguintes críticas:

- π Embora a teoria chame a atenção para possíveis mudanças nas relações familiares ao longo do tempo, a pesquisa empírica existente aborda principalmente a ocorrência, os antecedentes e a natureza da ambivalência (Lowenstein, 2007; Fingerman, Pitzer, Lefkowitz, Birditt & Mroczek, 2008; Kiecolt, Blieszner & Savla 2011).
- π Seria suficiente incorporar o conflito intergeracional no modelo de solidariedade intergeracional para explicar os possíveis aspectos contraditórios da vida familiar, em vez dos dois modelos competirem entre si (Bengtson, Giarrusso, Mebry, & Silverstein,

2002). Deste modo, Bengtson (1975), precursor do modelo do conflito intergeracional, considera que:

π “A ambivalência é um termo adequado para descrever as contradições que experimentamos em nossas relações sociais íntimas. Podemos senti-lo: o paradoxo entre proximidade e distância, o empurrão e a atração entre a intimidade e a definição de fronteiras. A ambivalência é uma realidade fenomenológica, uma experiência humana universal, um reflexo dos dilemas que enfrentamos em relacionamentos íntimos” (Bengtson, Giarrusso, Mebry, & Silverstein, 2002, p.568).

Sobre as críticas a este modelo, Lüscher responde que ainda há muito que estudar e a desenvolver sobre o mesmo (Lüscher et al., 2014). Na nossa perspectiva, a ambivalência intergeracional é o que melhor explica as relações intergeracionais, porque observando a realidade, todas as relações têm o seu grau de consenso e de funcionalidade, mas também um grau de conflito e divergência (IMSERSO, 2011).

Consideramos, por um lado, que o conflito não deve ser encarado como algo negativo, mas como algo natural e até essencial para o enriquecimento não só das relações, mas também dos indivíduos. E, por outro lado, que o objetivo da intergeracionalidade é o de construir relações de solidariedade intergeracional, em todos os seus âmbitos. Dito de outra forma, acreditamos que é a cooperação e o diálogo e não a competitividade e a rivalidade entre gerações que favorece o progresso e desenvolvimento das nossas sociedades cada vez mais envelhecidas.

#### **1.1.4. Apreciações finais sobre a intergeracionalidade**

Em suma, a necessidade de construção de relações intergeracionais surge como resposta a dois fenómenos: à separação entre as gerações e ao envelhecimento demográfico. Nas próximas linhas, refletimos sobre esses fenómenos nas sociedades desenvolvidas contemporâneas.

##### **1.1.4.1. Separação entre as gerações**

O aumento da esperança de vida faz com que hoje coexistam no mesmo espaço-temporal cinco a seis gerações (crianças, jovens, adultos jovens, adultos de meia-idade, adultos idosos e

adultos de idade muito avançada). Porém, nem sempre esta coexistência se traduz em convivência. A par do envelhecimento demográfico, outros fenómenos e mudanças sociais serviram para aumentar a segregação entre as gerações. As causas são múltiplas e estão interligadas entre si: i) as mudanças da estrutura familiar (e.g., cada vez mais famílias monoparentais, mais divórcios, menos crianças); ii) as mudanças dos papéis sociais, por exemplo, a mudança do papel da mulher na sociedade ou o papel da criança que passou de “valor económico” para uma situação de “custo económico”, etc.; iii) as mudanças na economia, por exemplo, a necessidade de mobilidade dos indivíduos que separa famílias; iv) o avanço tecnológico que permitiu às pessoas terem melhores condições de vida, maior acesso à habitação, à saúde, à informação, à educação, etc.; v) o aumento e a diversidade dos espaços físicos públicos cada vez mais dirigidos para um determinado público-alvo, sendo cada vez mais difícil encontrar espaços compartilhados entre as gerações mais novas e as gerações mais velhas; vi) as políticas e respostas sociais direcionadas a grupos-alvos; e vii) a educação que utiliza a idade como critério de seleção e restrição na educação formal, etc.

#### **1.1.4.2. Envelhecimento demográfico.**

A intergeracionalidade surge nas políticas do envelhecimento como resposta ao problema do envelhecimento demográfico.

Pela primeira vez na história da humanidade assistimos a um envelhecimento demográfico sem precedentes, a grande longevidade é um processo dos sucessos mais surpreendentes da humanidade (Kirkwood, 2008). Para além de cada vez mais pessoas viverem mais anos, vivem com menos incapacidades e limitações funcionais do que as gerações precedentes. Segundo as projeções estatísticas, o envelhecimento demográfico nos países desenvolvidos e em desenvolvimento acentuar-se-á ainda mais nas próximas décadas (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2009; Eurostat, 2013), conseqüente ao declínio da natalidade, ao aumento da esperança de vida, à redução da mortalidade e aos avanços terapêuticos e dos cuidados de saúde. Assim, o envelhecimento populacional a que assistimos é um fenómeno universal e irreversível. Nas regiões mais desenvolvidas, a proporção da população com 60 ou mais anos aumentou de 12 por cento em 1950 para 23 por cento em 2013 e deverá chegar a 32 por cento em 2050. Nas regiões em desenvolvimento, onde o envelhecimento da população é muito mais lento, a proporção da população com 60 ou mais anos aumentou de 6 por cento em 1950 para 9 por cento em 2013, esperando-se uma aceleração deste fenómeno, prevendo-se que alcance os 19 por cento em 2050. No caso das regiões menos desenvolvidas, a proporção de



idosos tem-se mantido relativamente estável nas últimas décadas (em 5 por cento), mas estima-se que duplique até 2050 (ONU, 2013). A Europa constitui a região do planeta mais envelhecida com uma idade média de 40.9 anos, enquanto que a África é a região menos envelhecida, com uma idade média de 19.4 anos (ONU, 2013).

No que diz respeito ao envelhecimento da população Portuguesa, verifica-se que em 2013, 20% da população tinha 65 ou mais anos (e 5%, 80 ou mais), prevendo-se que em 2050 esses valores subam para 35% e 16% respetivamente (European Commission, 2014). Das estatísticas do PORDATA ([www.pordata.pt](http://www.pordata.pt)), verifica-se que Portugal em 2015 era o 5º país mais envelhecido da Europa (com um índice de envelhecimento de 143,9), e que a esperança de vida à nascença, em 2015, para os homens era de 78,1 e de 84,3 para as mulheres, superior mas muito aproximada à média europeia (28 Estados membros), que para a mesma data registava 77,9 para os homens e 83,3 para as mulheres.

Assim, sem dúvida que urge que se tomem medidas preventivas, em Portugal, não só para colocar as gerações mais em contacto umas com as outras e para a construção de relações intergeracionais solidárias, mas também para que as pessoas vivam durante mais tempo com qualidade de vida. A nossa proposta é a educação intergeracional, que apresentamos em continuação.

### **1.1. EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL**

A Educação Intergeracional (EI) é um termo recente, complexo e ainda em início do seu desenvolvimento. Tal como afirma Jane Watts, “o termo intergeracional é de si problemático, mas quando combinado com a educação entramos num “mar de abundantes significados” (2017, p.40). Assim, da literatura é possível salientar alguns aspetos fundamentais do que significa a EI:

- 1) a EI é uma educação prática, focada no indivíduo que aprende e na aprendizagem. “O objetivo é mudar e transformar-se na aprendizagem com o outro” (Sáez, 2002, p. 104);
- 2) a EI através do intercâmbio educacional entre as diferentes gerações promove o enriquecimento mútuo e o florescimento de comunidades, lugares e locais, e, em última instância, das nossas sociedades (Cabanillas, 2011; Mannion, 2012);

- 3) a EI conecta gerações e promove relações intergeracionais através da transmissão de conhecimento entre as gerações, seja das mais novas para as mais velhas ou vice-versa (Mannion, 2012);
- 4) a EI fundamenta-se na perspectiva da educação ao longo da vida, o que significa que a educação coexiste com o próprio tempo de vida, desde o berço até à morte, durante os primeiros anos de educação, a vida profissional, durante a adultez, em que a educação de adultos inclui todas as esferas da vida e a vida adulta tardia (Boström, 2014; Cabanillas, 2011; Brink, 2017).
- 5) A EI abrange todos os tipos de ensino e aprendizagem, o que significa que se desenvolve em variados contextos, tais como na família, na comunidade, na educação de adultos, no trabalho (Formosa, Karsovec & Schmidt-Hertha, 2014) nas escolas e universidades, nos centros de dia, nas associações (Kaplan, 2001), em espaços livres e públicos (O'Neil, 2016), etc.
- 6) A EI é uma ferramenta válida para responder a uma sociedade em mudança: otimiza as possibilidades de envelhecimento ativo, tem impacto na integração das pessoas de todas as idades que migram à busca de novas oportunidades profissionais; na redução de estereótipos de género e nas atitudes discriminatórias em função do sexo; no contexto das desigualdades sociais, através da interajuda; e na procura da melhoria pessoal dos indivíduos, etc. (Cabanillas, 2011; Ohsako, 2002; Seedsman;2014).
- 7) A EI contribui para aumentar o conhecimento dos indivíduos sobre os mais variados temas de interesse; para a educação cívica, a educação ambiental, a educação familiar, a educação para a saúde; melhorar as relações intergeracionais; gerar respeito mútuo entre gerações; aumentar a reciprocidade e a cooperação entre as gerações; aumentar a participação e implicação dos indivíduos na comunidade e sociedade, o capital social e a coesão social; prevenir o declínio cognitivo durante o envelhecimento; aumentar o bem-estar e a qualidade de vida dos indivíduos; estabelecer redes de apoio social e facilitar a integração social; entre outras.

Deste modo, deve ser entendida como uma medida que reforça as relações sociais e intergeracionais, que através do intercâmbio de conhecimento, informações, pensamentos, ideias, sentimentos, experiências, habilidades, atitudes, etc., facilita a inovação de

conhecimentos, de ideias, a transformação do indivíduo, e que através da cooperação (entre) e da participação das diferentes gerações contribui, igualmente, para o enriquecimento da comunidade.

Porém, a EI tem de ultrapassar vários obstáculos que se apresentam atualmente ao seu desenvolvimento, entre os quais destacamos:

- π Nas práticas intergeracionais não se valorizar a educação. O foco de todas as práticas intergeracionais desenvolvidas nas últimas décadas, incluindo as que têm como função primária a educação, tem sido a promoção das relações intergeracionais e não a educação e aprendizagem entre gerações (Mannion, 2012). Isto é, as práticas intergeracionais têm sido desenvolvidas na lógica de que da promoção das relações intergeracionais resulta o intercâmbio do conhecimento e das aprendizagens entre gerações, sem a preocupação de compreender como se aprende e o que se aprende nessas práticas. Assim que, para o desenvolvimento da EI, é necessário desenvolver práticas em que o foco esteja na transmissão de conhecimentos, e no intercâmbio educacional entre as diferentes gerações, do qual resulta a promoção das relações intergeracionais.
- π As práticas intergeracionais são percebidas como um bem social e não como um recurso educativo (Pinto, 2011), o que significa que não se está a desenvolver todo o potencial e alcance que estas práticas podem ter na transformação e melhoria de indivíduos e comunidades.
- π A prática da EI é limitada. Tende a concentrar-se em avós que ajudam os seus netos a ler ou em jovens que ensinam os adultos idosos a usar as tecnologias digitais - quando deveriam ter um leque bem mais abrangente, promover a cidadania e a solidariedade intergeracional (Whatts, 2017), a educação para saúde, a educação ecológica (Manion, 2012), etc.
- π A falta de formação especializada dos profissionais em EI (Pinto, 2011; Sánchez, Díaz, Saéz & Pinazo; 2014; Wihtnall, 2017).

π As pessoas que desenvolvem os programas intergeracionais não têm formação na área intergeracional e geralmente a que têm qualifica-as para trabalhar com uma idade específica (Pinto, 2011). Para Teresa Pinto (2011) “a inexistência de profissionais de EI é apenas uma consequência da inexistência de uma disciplina específica neste campo e vice-versa” (p. 118). Há falta de investimento na EI (Brink, 2017; Pinto, 2011; Whatts, 2017), do qual resulta a falta de investigação (Pinto, 2011; Schmidt-Hertha, 2014; Whatts, 2017) e, por sua vez, a falta de um modelo de educação intergeracional.

Para concluirmos, o desenvolvimento da EI requer que se quebre o seguinte ciclo: a não valorização da educação nas práticas intergeracionais, que resulta na falta de investimento, que, por sua vez, redundando na falta de profissionais e na falta de investigação. Sendo este fim o início do novo ciclo, ou seja, a falta de investigação e de profissionais conduz à não valorização da educação nas práticas intergeracionais, o que por sua vez resulta na falta de investimento na EI.

Carmem Canabillas (2011) considera que a aprendizagem ao longo da vida, a importância da cultura e a transmissão de valores, o valor da participação social, o potencial da sociedade do conhecimento e da informação, a diversidade e a versatilidade dos lugares em que o conhecimento é transmitido, são oportunidades, atuais, que suportam o desenvolvimento da intervenção social que dará origem a novos modelos de ação educativa, tal como o da educação intergeracional. Na análise que realizámos às políticas intergeracionais (ponto 1.1.2) concluímos que é no quadro das políticas de envelhecimento ativo e no quadro da educação ao longo da vida que os PI e a EI podem ganhar sentido e investimento político. Contudo, antes de passarmos ao desenvolvimento destes dois tópicos, consideramos que é importante neste trabalho abordar as dificuldades na construção de um modelo de EI.

Nas próximas linhas desenvolvemos e aprofundamos mais o conceito de EI, começando por enquadrar a EI na educação ao longo da vida.

#### **1.1.4. A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida**

##### **1.1.4.2. Educação ao longo da vida**

Os conceitos de *educação ao longo da vida* e de *aprendizagem ao longo da vida* são muitas vezes usados como sinónimos (Oliveira, 2015; Gijón, 2016), no entanto, é necessário uma leitura mais fina para se compreender a diferença entre eles. A educação ao longo da vida (educação permanente, em Portugal) foi dominante na literatura educacional até ao final da década de oitenta do século XX, sendo o seu significado enquadrado por uma matriz humanista e solidária, enquanto o segundo (aprendizagem ao longo da vida) prevaleceu na literatura a partir dos anos 90 do século passado, até aos nossos dias, estando imbuído por uma ideologia liberal, economicista e individualista (Oliveira, 2015). Estes dois períodos de mudança terminológica têm-lhe subjacentes modelos distintos, o modelo humanista e o modelo do capital humano, que Gijón (2016) caracteriza da seguinte forma:

#### **a) O modelo humanista**

Enraizado na Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, de 1948, em que se proclamou o direito à educação, o modelo humanista está vinculado à justiça social e económica, à igualdade de oportunidades, ao respeito pelos direitos humanos, etc., pugnando-se por contribuir não só para o desenvolvimento económico, mas também para o bem-estar dos indivíduos e das comunidades através da promoção da cidadania democrática.

Este modelo tem como base uma educação orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade do indivíduo, que favorece a compreensão, a tolerância e a amizade entre os povos, a educação para a cidadania, a construção do capital social e o *empowerment*. Alicerçada nestas orientações, a educação ao longo da vida contribui para a criação de cidadãos ativos, está mais interessada na conexão e cooperação do que na competitividade, visa construir um capital que pertença à sociedade - o capital social - e não o capital humano, tendo assim a educação o duplo papel de promover simultaneamente o desenvolvimento individual e social - esta foi a perspetiva acentuada pela UNESCO e por outras agências locais e internacionais.

Porém, o modelo humanista tem sido alvo de críticas, já que se considera que é necessário enfrentar com firmeza a injustiça e a opressão geradas pela globalização neoliberal (ver alínea seguinte), caso contrário esta acaba por permitir e contribuir para o reforço das redes dos países mais ricos e desenvolvidos e para o acentuar das desigualdades (Saito, 2003; Preece, 2009, cit. por Gijón, 2016). Consideramos também que a luta contra as injustiças sociais, a opressão, a falta de equidade nas oportunidades para todos os cidadãos, a ação agressiva sobre o meio ambiente e os ecossistemas, deve efetivamente ser prosseguida com determinação.

## **b) Modelo do capital humano**

Neste modelo a educação é vista como um investimento através do qual indivíduos, corporações e Estados podem maximizar o seu crescimento económico e prosperidade. É um modelo fortemente influenciado pela teoria do capital humano de Schultz (1960, cit. por Gijón, 2016), e tem como premissas a competitividade, a privatização e a formação de capital humano. Os atores privados, como provedores de emprego, participam na definição e gestão da educação.

Assim, a educação a partir dessa perspetiva é um bem de consumo e um ativo de capital, que pode ser utilizada para o desenvolvimento de recursos humanos necessários para a transformação económica e social. Resumidamente, o conhecimento e as competências individuais são considerados propriedade privada que pode ser usada para benefício próprio, de modo que o indivíduo tem a responsabilidade de ser um aprendiz/educando ao longo da vida, melhorando continuamente as suas habilidades e conhecimentos. As pessoas que assim procedem melhoram a sua situação económica e laboral, assim como transformam as suas nações em sociedades mais competitivas no mercado global, o que significa maior crescimento e prosperidade.

Este modelo, porém, tem vindo a ser fortemente criticado por propôr uma globalização educacional: que favorece os países desenvolvidos em detrimento dos países menos desenvolvidos; que visa impor o sistema capitalista, privilegiando certas classes sociais, em detrimento da maioria da população; que trata o conhecimento como matéria-prima; que não conseguiu proporcionar a igualdade de acesso à educação para todos ao longo da vida; que cria cidadãos que aceitam a estrutura económica, consumista e social atual, mais do que cidadãos orientados para o progresso económico, político e social (Hoppers, 2009; Preece, 2009; Tickle, 2011; Blackmore, 2011; Robertson et al., 2012; Robertson & Dale, 2013, cit. por Gijón, 2016).

No contexto histórico, político e social atual, o modelo predominante é efetivamente o modelo do capital humano, subjacente à perspetiva dominante da aprendizagem ao longo da vida, a qual se distanciou das raízes humanista e crítica para se afirmar, sobretudo, como formação e aprendizagem funcional que ajusta, adapta e acomoda as pessoas aos imperativos da economia e da sociedade de mercado (Cortella, 2000; Gijón, 2016). A educação é hoje um mercado económico global, no qual se comercializam formações “úteis e eficazes, que por definição só poderão ser para alguns” (Lima, 2007, p. 21).

Entrámos no século XXI, com os Estados membros da União Europeia a assinarem o tratado de Lisboa (Conselho Europeu, 2000), que, com uma declarada posição neoliberal, continua a responsabilizar os indivíduos pela aquisição de conhecimento e pelo desenvolvimento de competências individuais. A crise financeira, o envelhecimento da população e o não cumprimento dos objetivos da Estratégia de Lisboa até 2010, levaram a Europa a tomar uma nova posição, passando o discurso a ser o do empreendedorismo e da iniciativa (Gijón, 2016; Borg & Mayo, 2005).

Neste contexto, a educação orientada segundo uma tradição crítica, de emancipação e de consciencialização, é tolerada, mas não é alvo de investimento público nem de estatuto em termos educacionais (Lima, 2007). Esta falta de investimento constitui-se num grande obstáculo ao desenvolvimento da EI. Contudo, a nosso ver, a força motriz para a mudança e a perda de predominância do modelo do capital humano, pode vir a ser essa alteração profunda que tem vindo a acontecer nas sociedades contemporâneas - o envelhecimento demográfico. Consideramos que do aumento exponencial de adultos idosos resultarão em cada vez mais despesas de saúde para o Estado, que necessitará de investir na educação do maior número de pessoas e de adultos idosos, numa educação que prepare as pessoas para enfrentarem com sucesso as tarefas e responsabilidades do dia-a-dia, que promova a adoção de estilos de vida saudáveis, o bem-estar e a qualidade de vida dos indivíduos. Isto é, paradoxalmente, será a preocupação com a “caixa registradora” (Boshier, 1998, cit. por Lima, 2007, p.22), que conduzirá a educação de volta à sua raiz humanista.

Concordamos com Licínio Lima (2007), quando afirma que entre os dois modelos referidos existe lugar para modalidades híbridas. Na nossa opinião, o regresso ao modelo humanista tem de ser reinterpretado de forma realista e contextualizado na atualidade, para não correremos o risco de a educação ao longo da vida não sair do campo da utopia. Assim, este regresso à educação humanista significa reinterpretar os relatórios da UNESCO de Edgar Faure et al. (1972), “*Aprender a ser*”, e de Jacques Delors et al. (1996), “*Educação, Um tesouro a descobrir*” (UNESCO, 1996), em que a educação e a aprendizagem não se perspetivam como conceitos antagónicos, mas sim como integrando um vínculo indissolúvel.

A proposta é a de retornar à educação ao longo da vida, considerada em toda a sua amplitude, comprometida com a emergência de cidadãos livres e autónomos, que contribuam para a sua própria transformação, que sejam capazes de fazer uma leitura crítica do mundo e democraticamente contribuir para a transformação das suas comunidades e das suas sociedades, o que requer uma educação integrada e multidimensional, que ensine a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a aprender a ser (Delors, 1996, p. 88), sendo que nenhuma destas dimensões é dispensável.

### 1.1.4.3. Novas tendências da educação ao longo da vida.

Recentemente, a UNESCO, ao vincular a educação ao longo da vida a três eixos de desenvolvimento humano, a saúde e o bem-estar, o emprego e o mercado de trabalho, e a vida social, comunitária e cívica (UNESCO, 2015a), começa a delinear duas grandes tendências para a educação ao longo da vida, sendo elas a educação intergeracional e as comunidades de aprendizagem, tal como consta nos dois textos informativos seguintes e recentes:

- *Learning to FLY: Family oriented literacy education in schools 2004-2014* (UNESCO, 2015b): neste texto afirma-se a necessidade de incentivar todas as faixas etárias (crianças, adolescentes, jovens, adultos e adultos idosos) a interagir no contexto comunitário e a aprender juntos.
- *Community-Based Lifelong Learning and Adult Education* (UNESCO, 2016): neste texto apresentam-se os centros e espaços de aprendizagem comunitária, como lugares que promovem e favorecem a educação ao longo da vida.

As comunidades de aprendizagem têm como referentes teóricos a pedagogia de Paulo Freire, assim como outras teorias dialógicas (Barrio, 2005). Rosa Maria Torres entende a comunidade de aprendizagem como:

comunidade humana e territorial que assume um projeto educativo e cultural próprio, concebido e orientado para o desenvolvimento local e humano, para educar-se a si mesma, às suas crianças, jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado não só no diagnóstico das suas carências, como também das suas forças para superar estas carências (2001, p.1).

Esta última autora atribui as seguintes características às comunidades de aprendizagem:

- $\pi$  aprendem crianças, jovens e adultos [de todas as idades];
- $\pi$  é uma aprendizagem entre iguais e intergeracional;
- $\pi$  implica uma educação que se realiza dentro da escola e fora dela;
- $\pi$  envolve a educação formal, não-formal e informal;
- $\pi$  os educadores são agentes educativos, não professores;



- π tanto educadores como alunos são sujeitos de aprendizagem;
- π ter uma visão integrada de todo o sistema educativo;
- π há uma planificação interinstitucional;
- π a inovação é estabelecida em rede;
- π é um projeto comunitário;
- π tem um enfoque multisectorial – comunitário;
- π quem detém o papel principal é a sociedade.

Assim, podemos afirmar que as comunidades de aprendizagem constituem locais e contextos onde os membros da comunidade se relacionam, comunicam e transmitem o conhecimento explícito e implícito que todos detêm (valores, crenças, atitudes, formas de fazer, de ser, etc.); executam tarefas e atividades propostas, que são localizadas, autênticas, reais, relevantes e significativas para todos os membros, o que se significa, que o meio utilizado na educação e na aprendizagem é a cultura local e a diversidade de vozes e experiências. Sánchez, Kaplan & Sáez (2010) afirmam que a cultura é o elemento básico para pensar e recriar o conhecimento, assim como um excelente antídoto para a desmotivação e desinteresse das pessoas pela educação formal, em grande parte uma educação burocratizada, impessoal, desinteressante e rotineira (Sánchez, Kaplan & Sáez, 2010).

Barrio (2005) sistematizou os seguintes critérios para fomentar e impulsionar a criação de uma comunidade de aprendizagem:

1. *Ética e justiça*. Todas as ações educativas que desenvolvem experiências de comunidades de aprendizagem fundamentam-se na ética e na justiça;
2. *Igualdade nas diferenças*. Todas as pessoas estão em pé de igualdade, as diferenças são riqueza para o funcionamento das comunidades;
3. *Aprendizagem para todos*. Cria-se um ambiente em que todos os grupos envolvidos aprendem;
4. *Aprendizagem dialógica*. Centra a relação educativa entre duas ou mais pessoas que, através do diálogo reflexivo e do intercâmbio de ideias aprendem, transformando a informação partilhada em conhecimento. As práticas são resultado da análise da

realidade, o conteúdo, as estratégias, as atividades, etc., são discutidas pelas pessoas que se implicam e participam. O diálogo é muito importante, "as convicções devem ser profundas, mas nunca devem ser impostas aos outros; através do diálogo se procurará convencer com amor; caso contrário, seria sectarismo" (Freire, 1977, cit. por Barrio, 2005, p. 139);

5. *Aceleração da aprendizagem.* Com o enriquecimento do ambiente de aprendizagem procura-se alcançar níveis satisfatórios de capacidades, isto é, de alcançar combinações de funcionamentos com valor - aquilo que uma pessoa é capaz de ser ou fazer, com autonomia, na sociedade em que vive (Sen, 1999, 2005). Por outras palavras, nos contextos de exclusão social existem as mesmas capacidades que nos contextos mais favorecidos, contudo, estas capacidades não conseguem atingir níveis satisfatórios devido a dificuldades existentes no contexto familiar, comunitário e escolar que devem ser melhorados de forma a acelerar a aprendizagem;
6. *Colaboração e participação.* A participação é considerada um princípio educativo fundamental, que facilita a integração no grupo de todos os seus membros, com responsabilidade e compromisso na realização de tarefas. A participação favorece oportunidades de dialogar, refletir e deliberar sobre decisões mais adequadas. Por outro lado, as instituições e organizações devem colaborar ativamente nos projetos educativos;
7. *Conscientização [ou empoderamento].* É o processo pelo qual o grupo se torna consciente da sua realidade e desenvolve ações que a visam transformar. Geralmente, o processo inicia-se com a consciência da realidade discriminatória, para que a mesma possa ser eliminada e para se poder chegar ao máximo de desenvolvimento individual e coletivo;
8. *Inteligência cultural.* É um património que todos os grupos possuem por interagirem entre si num determinado contexto. Esta inteligência deve ser usada para resolver problemas, analisar a realidade e construir o conhecimento além das fórmulas tradicionais e dos mecanismos convencionais.

Para concluir, apresentamos o artigo “A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida: Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos”, onde se demonstra como a educação intergeracional pode contribuir para a concretização dos quatro pilares de aprendizagem apresentados por Delors et al. (1996), e acima mencionados, bem como a sua conformidade com os critérios apontados por Barrio (2005) para a criação de comunidades de aprendizagem.

#### **1.1.4.4. A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida – Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos.**

Susana Villas-Boas, Albertina Lima Oliveira, Natália Ramos, Inmaculada Montero

**Artigo publicado em 2016,**

*Revista Investigar em Educação II Série*, número 5,

Páginas: 118-141

**Resumo:** Este artigo começa por se debruçar sobre o conceito de Educação Intergeracional, que acentua a dimensão pedagógica no encontro de diferentes gerações a executarem atividades e tarefas que respondem às suas necessidades e interesses, numa dinâmica de cooperação, interação, intercâmbio e de diálogo intergeracional desenvolvido numa relação igualitária, de tolerância e respeito mútuo. De seguida refletimos sobre a finalidade deste tipo de educação que, em geral, visa facilitar e garantir que indivíduos de diferentes gerações aprendam e desenvolvam conhecimentos, competências, habilidades, atitudes, valores e se transformem num sentido positivo uns com os outros. Por fim, defendemos que este tipo de educação é uma abordagem coerente para o desenvolvimento da educação ao longo da vida, tendo em conta o seu potencial para a promoção da consciência sobre a diversidade das culturas de diferentes gerações, para fomentar a aprendizagem integrada do indivíduo, criar vínculos entre os diferentes tipos de ensino aprendizagem e para implementar os quatro pilares em que se apoia a educação ao longo da vida.

**Palavras-chave:** Educação ao longo da vida, educação intergeracional, programas intergeracionais.

#### **Introdução**

Desde a segunda metade do século XX, que as mudanças sociais, culturais, económicas, históricas, tecnológicas acontecem a um ritmo vertiginoso. Vivemos hoje num mundo globalizado, que estimula a concorrência, a inovação e a economia do conhecimento, que exige um conhecimento multifacetado, a imaginação prática, uma educação plural e permanente, a participação criativa, a curiosidade intelectual, o compromisso colaborativo, e uma abertura e atualização constantes às novas tecnologias, entre outros aspetos de menor

relevo. Por outro lado, impulsiona-se a mobilidade dos indivíduos e desenvolvem-se novos fluxos migratórios (derivados da situação económico-política dos países e das numerosas situações de crise e conflitos que geram), que aumentam a diversidade cultural e populacional e que acentuam como nunca a necessidade de comportamentos cívicos e de responsabilização mútua dos Estados e dos cidadãos, bem como colocam enormes desafios à educação e à sociedade em geral (Ramos, 2007, 2011). Todavia, em contraciclo com o desejado, no mundo contemporâneo as desigualdades sociais e de oportunidades têm aumentado, existindo cada vez mais pessoas excluídas pela pobreza e pela discriminação social, religiosa, etária e étnico-cultural, a coexistir com pessoas cada vez mais ricas e fechadas sobre si mesmas. O número de indivíduos e grupos populacionais que se encontram isolados e afetados pela violência, discriminação e exclusão tem vindo a aumentar em todo o mundo, nomeadamente em Portugal e na Europa (Delors et al., 1996; Ramos, 2007, 2014). Vive-se hoje em larga escala o sentimento de crise social acompanhado por uma crise moral (Delors et al., 1996). As nossas sociedades fragmentadas, individualistas e orientadas sobretudo pelas regras do mercado financeiro, precisam com urgência de alternativas humanistas, do fortalecimento das relações familiares, da recuperação e/ou criação de laços comunitários e de mais relações sociais, interculturais e institucionais assentes na participação e solidariedade, nomeadamente na solidariedade intergeracional (Ramos, 2005, 2007, 2008, 2013).

Entre as mudanças mais significativas, das últimas décadas, encontra-se o envelhecimento da população e o aumento da população mundial, conseqüente ao declínio da natalidade, ao aumento da esperança de vida, à redução da mortalidade e aos avanços terapêuticos e dos cuidados de saúde. O envelhecimento populacional a que assistimos é um fenómeno universal e irreversível, pelo menos nas próximas décadas, tal como apontam as previsões (Eurostat, 2013; ONU, 2013). Nas regiões mais desenvolvidas a proporção da população com 60 ou mais anos aumentou de 12 por cento em 1950 para 23 por cento em 2013 e deverá chegar a 32 por cento em 2050. Nas regiões em desenvolvimento, onde o envelhecimento da população é muito mais lento, a proporção da população com 60 ou mais anos aumentou de 6 por cento em 1950 para 9 por cento em 2013, esperando-se uma aceleração deste fenómeno, prevendo-se alcançar os 19 por cento em 2050. No caso das regiões menos desenvolvidas a proporção de adultos idosos tem-se mantido relativamente estável nas últimas décadas, em 5 por cento, mas estima-se que duplique até 2050 (ONU, 2013).

Perante estas problemáticas e cenários de mudança, a educação é frequentemente acusada de ser um fator de exclusão social e uma ferramenta subserviente do mercado financeiro (Delors et al., 1996), quando “cabe à educação fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita

navegar através dele” (Delors et al., 1996, p.89). Hoje, as tradicionais formas de educar já não se apresentam como um único caminho a seguir, sendo fundamental que as mesmas se ajustem às mudanças e às novas exigências, ou seja, é imperativo que se encontrem e desenvolvam novas estratégias, políticas e competências que transformem a diversidade num fator positivo, inclusivo e dinamizador e, para isso, é fundamental que a educação se estenda às pessoas de todas as gerações, classes sociais, sexo, culturas/etnias, etc. (Ramos, 2011; Kalantzis & Cope, 2012). É neste contexto que nos últimos quarenta e cinco anos começou a ser sistematicamente chamada a atenção para a necessidade de mudança de paradigma, propondo-se a educação ao longo da vida, e acentuando-se a importância de temáticas educativas tais como, o envelhecimento ativo, a educação e solidariedade intergeracional, os programas intergeracionais e a educação intercultural (Ramos, 2007, 2011, 2013).

Várias definições de educação ao longo da vida têm sido apresentadas por diferentes organizações, tais como a UNESCO, a OCDE, o Conselho da Europa, a União Europeia<sup>5</sup>. Contudo, é de compreensão geral que a educação ao longo da vida representa uma mudança na perspectiva do ensino e da formação, em que a participação ativa e a orientação substituem os padrões de pensamento e orientação fechada e hierárquica de outrora (Simões, 1979; Bittner, 2001), que é realizada e deve ser promovida em todo o percurso vital, desde o berço até ao túmulo e não apenas durante certas fases da vida (Simões, 1994; Paixão, Silva & Oliveira, 2014; Sánchez & Kaplan, 2014; Oliveira, 2015), que ocorre tanto em contextos formais, como em contextos não formais e informais (Colleta, 1996; Cuthill & Jansen, 2012) e que tem como propósito promover a aquisição de conhecimentos e habilidades a todas as pessoas de modo a permitir-lhes que vivam satisfatoriamente num mundo cada vez mais complexo e que, simultaneamente, se transformem em agentes de mudança na construção e alcance de um mundo melhor. Se é certo que a finalidade da educação ao longo da vida é muitas vezes delineada como essencialmente económica e funcional, sobretudo sob a designação de aprendizagem ao longo da vida (Pacheco, 2011; Lima, 2012; Oliveira, 2015), também é certo que a educação ao longo da vida deve servir tanto as pessoas como as sociedades, procurando desenvolver competências que conduzam a um desenvolvimento humano mais harmonioso e mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, os conflitos e as guerras (Delors et al., 1996; Ramos, 2011, 2014). Neste âmbito, e enquadrada no paradigma da educação ao longo da vida, a educação intergeracional considera-se poder desempenhar um papel bastante relevante (Montero, 2015).

---

<sup>5</sup> Não é nosso objetivo, neste trabalho, discutir a conceptualização, a afinidade e as distinções entre os dois conceitos, pelo que, ao longo do artigo, utilizamos o conceito *educação ao longo da vida* no seu enquadramento humanista e referimos pontualmente a aprendizagem ao longo da vida respeitando a sua referência nos documentos originais.

Embora a EI não tenha sido mencionada diretamente na conceptualização da educação ao longo da vida, esta ideia foi defendida muito cedo por Ravindra Dave, diretor técnico do Instituto de Educação da UNESCO, entre 1972 e 1976 e entre 1979 e 1989, o qual sublinhou a importância da comunicação e interação entre as pessoas jovens e adultos de idade mais avançada como um fator facilitador de desenvolvimento e educação ao longo da vida (Dave, 1976). Em contrapartida, nas últimas décadas, cada vez mais autores e autoras afirmam explicitamente que a EI é uma estratégia que promove a educação ao longo da vida (Manheimer, 1997; Ohsako, 2002; Boström, 2003, 2011; Field, 2013; Sánchez & Kaplan, 2014; Fischer, 2014). No presente trabalho trataremos de esclarecer de que forma a EI se alinha com a educação ao longo da vida e pode contribuir para que atinja os seus objetivos. Começamos, em seguida, por elucidar o conceito de EI.

### **Educação intergeracional**

Não podemos afirmar que a educação intergeracional seja nova, uma vez que desde sempre as gerações mais velhas educaram as mais novas e aprenderam ao mesmo tempo com elas. Contudo, só recentemente se tornou alvo de conceptualização e investigação, em grande parte devido às consequências das mudanças sociais, geracionais, culturais, económicas, históricas, tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporânea. Se, por um lado, o aumento da esperança de vida, que se traduz numa coexistência temporal de várias gerações (sem precedentes na história da humanidade), aumenta o grau de possibilidades de interação entre gerações, por outro lado, as mudanças da estrutura familiar e laboral, dos papéis sociais, sobretudo, o papel da mulher na sociedade e da criança (que passou de “valor económico” para uma situação de “custo económico”), a necessidade de mobilidade dos indivíduos à procura de melhores condições de vida, o avanço tecnológico que permitiu às pessoas terem melhores condições de vida, maior acesso à habitação, à saúde, à informação, à educação, etc., levaram a que as gerações dos extremos do ciclo vital se encontrem cada vez mais separadas e que a educação e aprendizagem entre estas gerações seja cada vez mais rara. Tal implica graves prejuízos para as sociedades atuais, dado que é através da aprendizagem por meio da comunicação com os nossos semelhantes (de todas as gerações) e da transmissão de conhecimentos, princípios, técnicas, valores e memórias que nos tornamos humanos (Savater, 2006). É do encontro, da educação e da comunicação com as pessoas de outras gerações que a humanidade assegura a transmissão de saberes e valores, e, a adaptação do seu repertório de experiências históricas, sociais e culturais. Elementos fundamentais para que as mudanças sociais possam acontecer e as identidades se possam desenvolver e exprimir (Boström, 2001;

Ramos, 2005, 2011, 2013). Por conseguinte, a educação intergeracional é condição *sine qua non* para a existência da humanidade.

Na literatura abundam definições deste conceito, que aparece designado como EI ou como aprendizagem intergeracional, colocando-se a tónica no ato de educar ou no ato de aprender, contudo, constata-se que ambas se referem à mesma ideia e têm objetivos e finalidades semelhantes. A EI é definida por Sáez (2002) como:

Processos e procedimentos que se apoiam e se legitimam enfatizando a cooperação e interação entre duas ou mais gerações, assegurando a partilha de experiências, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, com o fim de aumentar os respetivos níveis de autoestima e autorrealização pessoal. O objetivo é mudar e transformar-se na aprendizagem com o outro (Sáez, 2002, p. 104).

Segundo este autor, a EI é um processo que contribui para superar estereótipos e preconceitos de idade, que procura fomentar o respeito pela diversidade e a diferença, a pluralidade de valores, os costumes e as identidades individuais ou coletivas, desenvolver conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores e promover a entajuda e o desenvolvimento pessoal. Por sua vez, García (2002) destaca que a EI consiste mais em adquirir atitudes e comportamentos do que em aprender coisas, definindo-a como "um diálogo de culturas, com base em campos motivacionais comuns, tentando descobrir os valores simbólicos conducentes ao enriquecimento de projetos de vida de diferentes grupos" (p.21). Mais recentemente Mannion (2012) apresenta uma definição na qual procura abarcar a complexidade deste conceito:

Educação intergeracional (a) envolve pessoas de duas ou mais gerações na participação de uma prática comum que acontece em algum lugar; (b) envolve diferentes interesses entre as gerações e pode ser empregue para melhorar o indivíduo, a comunidade, o ambiente através da resolução de algum problema ou desafio; (c) exige a disposição de que as gerações cada vez mais separadas comuniquem reciprocamente (por meio de atividades que envolvem consenso, conflito, ou cooperação), com a esperança de que se originem e partilhem novos significados, práticas e lugares intergeracionais, e (d) exige a disposição de ser sensível aos lugares e uns aos outros de uma forma continuada (p. 397).

Se considerarmos a União Europeia, verificamos que ela adota preferencialmente o conceito de aprendizagem intergeracional, tal como se constata no projeto europeu *European Map of Intergenerational Learning* (EMIL), em que a aprendizagem intergeracional é, contudo, definida de forma análoga às definições anteriormente apresentadas. Nesta definição, afirma-se que este tipo de aprendizagem é uma parte importante da aprendizagem ao longo da vida e que ajuda a criar um capital social<sup>6</sup> e coesão social<sup>7</sup> nas nossas sociedades envelhecidas:

A Aprendizagem Intergeracional (AI) descreve a forma como as pessoas de todas as idades podem aprender juntas e umas com as outras. A AI é uma parte importante da Aprendizagem ao Longo da Vida, onde as gerações trabalham juntas para adquirirem habilidades, valores e conhecimentos. Além da transferência de conhecimentos, a AI promove interações de aprendizagem recíprocas entre diferentes gerações e ajuda a desenvolver o capital social e a coesão social das nossas sociedades em envelhecimento. A AI é uma maneira de abordar as significativas mudanças demográficas que estamos a enfrentar por toda a Europa e constitui-se numa forma de fomentar a solidariedade intergeracional através da prática intergeracional (EMIL, n/d).

Das definições de EI apresentadas depreende-se que não só a sua definição é complexa como também definir orientações para a ação não é tarefa fácil. Precisando dessas orientações, podemos referir que a EI é um procedimento intencional, que não diz respeito à educação e aprendizagem que surge de forma espontânea no seio da família, mas sim à criação de oportunidades, de forma deliberada, para que a educação e a aprendizagem entre diferentes gerações aconteçam e se desenvolvam nas nossas sociedades. É um método que conecta diferentes gerações, sem vínculos familiares, em torno de temas do quotidiano, permitindo experiências e partilha não só de diferenças, como também de semelhanças entre as diferentes gerações.

Este tipo de educação envolve, assim, duas ou mais gerações. Embora as práticas intergeracionais, habitualmente, sejam realizadas com as gerações que se situam nos extremos do ciclo vital, cada vez mais práticas envolvem as gerações do grupo dos adultos (Granville &

---

<sup>6</sup> Este conceito associa-se ao «sentimento de comunidade das pessoas», ao sentimento [de pertença] a uma comunidade, [de preocupação] com as pessoas que fazem parte dela e [de convicção de que] essas pessoas, por sua vez, se preocupam com os outros. Confiança mútua, partilha de valores e normas, cooperação e redes são indicadores de capital social de uma comunidade.

<sup>7</sup> O significado de coesão social continua aberto a debate. Contudo, definimo-lo como a capacidade de uma sociedade para garantir o bem-estar de todos os seus membros, minimizando as disparidades, desigualdades e a exclusão social e consolidando as relações sociais.



Ellis, 1999; Newman & Sanchez 2007; Sánchez, Díaz, López, Pinazo, Sacramento & Sáez, 2008; Sánchez, Kaplan & Sáez, 2010; Mannion, 2012; Villas-Boas, Oliveira & Ramos, 2014). Esta situação é pertinente, já que os adultos têm cada vez mais espaços de inatividade no percurso laboral, podendo beneficiar de oportunidades para ensinar e aprender, desenvolver novas redes de convívio, solidariedade e amizade com outras gerações e a sua própria geração, e integrar-se na vida comunitária, vindo a ser mais ativos, participativos e solidários (Ramos, 2005, 2008, 2013; Villas-Boas, Oliveira & Ramos, 2014). Por outro lado, as suas experiências e perspetivas são fonte de enriquecimento de todo o processo.

Para a concretização da EI colocam-se as diferentes gerações a realizarem tarefas em conjunto, promovendo assim oportunidades de interação, de intercâmbio e transferência de conhecimentos, habilidades, valores, etc. Sáez (2002) afirma que a EI se apoia e se cumpre enfatizando a cooperação, definida por Brotto (1999) como um processo de interação social, onde os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os benefícios são atribuídos a todos (1999, p.9). O que requer para a sua concretização interação e colaboração, relações de respeito mútuo e não relações hierárquicas entre as pessoas envolvidas, uma postura de tolerância e convivência com as diferenças e um processo de negociação constante (Lima, 2008). Para a *European Map of Intergenerational Learning* a EI vai “além da transferência de conhecimentos, a aprendizagem intergeracional promove relacionamentos de aprendizagem recíprocos entre diferentes gerações” (EMIL n/d). Sendo que a reciprocidade das gerações é entendida como “crescimento mútuo com base na consideração dos sentimentos, ideais, valores e perspetivas de uma geração diferente” (Strom & Strom, 2015, p.45), considerada por alguns autores e autoras como o desígnio e o fim da EI (Manion, 2012; Strom & Strom, 2011, 2015), porque reforça as relações entre as diferentes gerações, a confiança e desenvolve a capacidade de as pessoas contarem umas com as outras (capital social).

Todavia, para que os propósitos da EI sejam concretizados é necessário mais do que juntar pessoas de distintas gerações, ou seja, a copresença de duas gerações distintas no mesmo espaço, embora seja o ponto-chave, não é suficiente (Hayes, 2003; Butts 2007). Por isso, é necessário estarem presentes algumas condições, as quais passaremos a considerar.

*Estabelecer relações de igual para igual.* Esta é uma das marcas distintivas da EI comparativamente a outro tipo de educação. Na EI não existe uma relação hierárquica em que uma pessoa tenha autoridade sobre outra, em que uma manda e outra obedece - todos/as são educandos/as e todos são educadores/as. Embora por vezes uma geração seja a educadora e outra a educanda, a relação de poder não deve existir, e para evitar a subordinação e o poder, deverá assegurar-se que todas as pessoas tenham direitos iguais na execução das tarefas

(Lima, 2008) e que tenham o mesmo direito à palavra e à manifestação do seu ponto de vista. Assim a equidade é pedra angular da relação educativa intergeracional, onde não existe um *eu-tu*, mas sim um *nós* (García, 2003), que relativiza distâncias entre as pessoas, diminui preconceitos e facilita a reciprocidade entre gerações.

*Na EI todos devem dar e receber.* Por esta razão este tipo de educação alicerça-se nas necessidades das pessoas envolvidas no processo, sejam necessidades específicas individuais ou necessidades compartilhadas por todos os seres humanos, tais como: ensinar e ser ensinado; sentir que tiveram um certo êxito nas suas vidas, e que têm valor; aprender sobre o passado; compartilhar valores culturais e exprimir uma identidade cultural; comunicar valores positivos; contar com modelos de papéis positivos; deixar um legado, entre outras (Hatton-Yeo, Osako, Lerq & Newman, 2001). E, por outro lado, alicerça-se nos interesses comuns das pessoas de diferentes gerações, colocando-as ao serviço desses interesses, e fazendo com que se sintam reconhecidas e reconheçam as suas virtudes e o seu valor (Mannion, 2012), aumentando os níveis de autoestima e de autorrealização pessoal (Sáez, 2002), bem como a motivação para continuar a aprender e a participar nestas experiências (García, 2003).

*A EI é uma educação dialógica.* A comunicação é um processo complexo, mais ainda quando os interlocutores são de gerações diferentes. Muñoz (2003) identifica quatro elementos que dificultam as relações intergeracionais e em consequência a comunicação entre as gerações: i) os estereótipos que existem sobre cada umas das gerações, que surgem dos papéis específicos que têm vindo a ser atribuídos a cada segmento geracional, como por exemplo, a passividade dos adultos idosos, a atividade e responsabilidade dos adultos, a formação e diversão dos jovens; ii) o léxico distinto das diferentes gerações, consequente da evolução da linguagem; iii) a cultura distinta, com crenças, valores, preocupações diferentes e iv) a ideia narcisista de que a sua geração é a que tem uma conceção do mundo adequada e justa. A EI oferece oportunidades para que as gerações possam debater, refletir, aprender e planear juntos ações, através de uma relação igualitária, de tolerância e respeito mútuo, estabelecendo uma comunicação empática, por outras palavras, uma comunicação de abertura e de descoberta do outro. Neste tipo de educação, mais importante do que dar informação é transmitir sentimentos, sensações, pensamentos e participar com os outros, desenvolvendo-se “canais de comunicação entre realidades, que muitas vezes, não são assim tão diferentes” (Lirio, Alonso, Herranz & Arias, 2014, p. 150). É do apelo ao que temos de comum que se diluem as diferenças na EI.

Na EI, *aprende-se a conhecer pessoas com outras culturas* (idade, sexo, cultura/etnia, classe social, etc.) *e aprende-se igualmente sobre si mesmo*. Uma vez que para conhecer e aceitar o outro é imprescindível e inevitável o confronto com os próprios preconceitos, estereótipos, atitudes e comportamentos (Ramos, 2007, 2011). Deste modo, na EI a aprendizagem realiza-se em relação com o outro e nesta dinâmica modificam-se formas de pensar e agir. É porque neste tipo de educação as pessoas de todas as gerações são consideradas como agentes de mudança na sociedade, capazes de influenciar a aprendizagem e o comportamento das outras pessoas, cada indivíduo que se transforma pela EI irá transformar as pessoas com quem convive no seu meio ambiente e nas suas comunidades.

Consequentemente, *a EI trás benefícios para todas as gerações participantes e para as comunidades e sociedades*. Da análise que levámos a efeito com estudos internacionais sobre os benefícios da EI e dos programas intergeracionais (conceito que definiremos mais à frente), resumimos os seguintes benefícios para os adultos idosos: aumento do sentimento de valor pessoal; renovação de apreço pelas próprias experiências vividas; reconhecimento pela sua contribuição na comunidade; aumento da autoestima e da motivação; melhoria da função de memória, aumento de capacidade para resolver problemas avançados, desenvolvimento de habilidades, nomeadamente de habilidades sociais e de novas tecnologias; melhoria das atitudes para com os jovens e desenvolvimento de amizade com pessoas mais novas; diminuição dos sentimentos de solidão e isolamento; reintegração na família e na vida comunitária; receção de ajuda prática nas atividades; implicação nas atividades físicas; mudanças de humor e aumento de vitalidade; aumento da capacidade de fazer frente à doença física e mental; etc. (Freedman, 1999; Zeldin, McDaniel, Topitzes & Calvert, 2000; Kaplan, 2001; Granville, 2002; MacCullum et al., 2006).

E como benefícios para os jovens e crianças, destacam-se os seguintes: aumento do sentimento de valor, autoestima e confiança em si mesmo; diminuição do sentimento de solidão e isolamento; ter acesso ao apoio de adultos durante os momentos de dificuldade; aumento do sentimento de responsabilidade social, do sentido cívico e de responsabilidade em relação à comunidade; perceção mais positiva dos adultos idosos; desenvolvimento de habilidades práticas; melhoria dos resultados na escola; desenvolvimento das habilidades académicas e desempenho (por exemplo, a alfabetização, prevenção do abandono escolar, motivação e envolvimento), menor implicação em atos de violência e uso de drogas; aumento do otimismo; fortalecer-se para a adversidade; receber apoio na construção da própria carreira laboral; participar em atividades de lazer alternativas para fazer frente aos problemas, particularmente drogas, violência e conduta antissocial, etc. (Kaplan, 2001; Granville, 2002;

Goff, 2004; Marx, Hubbard, Cohen-Mansfield, Dakheel-Ali & Thein; 2004, VanderVen; 2004; Bressler, Henkin, & Adler, 2005; MacCullum et al., 2006, Powers, Gray & Garver, 2013).

Segundo Fisher (2014), os benefícios para a comunidade e a sociedade, estendem-se para além dos encontros entre os participantes originais. Na análise dos estudos internacionais encontramos mencionados como benefícios para as comunidades e sociedades os seguintes: reconstrução de redes sociais; desenvolvimento do sentimento de comunidade; promoção da cidadania ativa e da participação social; promoção da coesão social reunindo recursos sociais e profissionais para ajudar a responder às necessidades dos outros e para a construção de uma sociedade mais inclusiva; rompimento de estereótipos; construir e fortalecer a cultura, criar histórias em comum; promoção da construção do capital humano e do capital social; equilibrar a necessidade de preservação e transformação na sociedade de hoje, revitalizando práticas culturais tradicionais e concebendo novas práticas como resposta às necessidades; proporcionar voluntários para serviços comunitários e encorajar as pessoas a trabalhar com outras pessoas da comunidade; assegurar o desenvolvimento sustentável regional e apoiar a educação ao longo da vida (Generations United, 1994; Friedman, 1999; Kaplan, 2001; Granville, 2002; Kaplan, Higdon, Crago & Robbins, 2004; Fisher, 2014; Strom & Strom, 2015).

A EI envolve os diferentes tipos de ensino aprendizagem, a educação formal, não formal e informal, e é habitualmente colocada em prática através dos programas intergeracionais (que passaremos a designar por PI), que definimos aqui como:

Um sistema, uma abordagem e uma prática em que todas as gerações, independentemente da idade, etnia, localização e estatuto socioeconómico, se unem no processo de gerar, promover e utilizar ideias, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma interativa com o objetivo de fomentar a melhoria pessoal e o desenvolvimento da comunidade. (Hatton-Yeo, 2002, p. 19)

Saéz (2002) distingue três tipos de PI, segundo o critério da sua função primária. O primeiro tipo são os *Programas Intergeracionais de Serviço*, que têm como função primária a prestação de serviços e nos quais a educação não é a essência do programa, mas é assumida como um excelente meio para o conduzir. O segundo tipo de PI são os *Programas Educativos Intergeracionais*, que têm efetivamente como função primária a educação. Nestes programas a coaprendizagem é o processo mediante o qual se implicam as pessoas de diferentes gerações

na aprendizagem recíproca. E, finalmente, o terceiro tipo corresponde aos *Programas Intergeracionais de Serviço e Aprendizagem*, com a dupla função primária de valorizarem a aprendizagem e o serviço na comunidade em moldes equilibrados. Deste modo, a EI não está representada na mesma medida nos diferentes tipos de PI (Villas-Boas, Oliveira, Ramos & Montero, 2015) e, segundo Ohsako (2002) pode não estar necessariamente envolvida nestes programas. Porém, em nosso entender os PI ao terem como finalidade mudar ou melhorar as relações dentro e entre as gerações integram necessariamente um objetivo educativo (Mannion, 2012, Villas-Boas et al., 2015) uma vez que as pessoas envolvidas no PI precisam de aprender coisas novas para transformar-se com o outro.

A EI além de ser colocada em prática nos PI, também poderá ocorrer, como método pedagógico, em contextos e espaços que reúnam acidentalmente diferentes gerações, como por exemplo as aulas cada vez mais multigeracionais no ensino superior (Sánchez & Kaplan, 2014) e na educação e formação de adultos. Para melhor compreensão desta ideia e de como frequentemente se coloca em prática a EI, nas linhas que se seguem apresentamos alguns exemplos.

## **Mentoring**

Segundo Ohsako (2002), o *mentoring* é um tipo de programa intergeracional baseado na comunidade escolar. Neste tipo de programas as escolas abrem as portas aos adultos idosos (da comunidade), com experiência, conhecimento e sabedoria de modo a contribuírem para o sucesso do programa escolar. Os seus principais objetivos são a transmissão dos conhecimentos, a aquisição de habilidades concretas para definir e atingir a meta da carreira académica (Ward, 2012). Embora na maioria dos contextos educativos, o tipo de conhecimento esperado seja principalmente académico, é também esperado (apesar de implicitamente) o conhecimento interpessoal, social, psicológico, biofisiológico e as conotações éticas e morais, fundamentais para o desenvolvimento do educando. Afinal a educação tem como finalidades o desenvolvimento do carácter do educando, a superação e a confiança em si mesmo e na humanidade, a capacidade de perseverar frente às adversidades, de reconhecer a riqueza da diversidade, desenvolver a tolerância e o respeito pela dignidade humana. E o *mentoring* contribui para esta construção, através do apoio psicossocial e emocional que o estudante recebe por parte do mentor.

Mais do que orientar, a função do mentor é dar apoio afetivo ao seu protegido. É com base na natureza, desejos e limitações do seu protegido e com muito discernimento que este deve

incentivar o jovem em novas direções, direções possíveis para aquele indivíduo e não para outro. Assim, é fundamental que neste processo o mentor procure compreender os sentimentos do seu protegido, que o ouça, que o acompanhe através do desafio do desenvolvimento, que se divirtam juntos, ou simplesmente, que esteja presente reconhecendo e aceitando a sua forma de ser.

Este tipo de PI pode ser especialmente vital para o sucesso dos estudantes com insucesso escolar, abandono escolar e estudantes que na sua vida quotidiana não têm exemplos de pessoas com sucesso académico e que valorizem a educação. Contudo, o *mentoring* é igualmente importante em determinados momentos e situações de vida. Em momentos de transição no percurso académico, como por exemplo, nas escolhas do percurso escolar, do curso ou carreira universitária, nos primeiros anos de integração na vida universitária, nos primeiros anos de integração do estudante numa nova cidade, na passagem para o mundo do trabalho ou na procura dele, ou em situações em que sem motivo aparente o rendimento escolar do estudante baixa drasticamente.

### **Service Learning**

A *aprendizagem em serviço* (serviço-aprendizagem) é definida pelo Conselho da Educação Americano (2013) como “uma estratégia de ensino e aprendizagem que integra serviço comunitário significativo com instrução e reflexão para enriquecer a experiência de aprendizagem, e que ensina responsabilidade cívica e a fortalecer as comunidades” (cit. por Penik, Fallshore & Spencer, 2014, p. 26). Neste tipo de programa intergeracional é dada igual importância à aprendizagem e ao serviço comunitário. A aprendizagem é promovida em contexto real, cabendo ao estudante mobilizar as habilidades e conhecimentos que detém e adquiriu previamente na escola colocando-as ao serviço da comunidade, e permitindo, por um lado, que estes validem o que aprenderam em contexto formal e, por outro lado, que se adaptem ou gerem novos conhecimentos, face às novas situações de aprendizagem vividas em situação de contexto real (Ohasko, 2002). Clark (1999) delineou como elementos do serviço aprendizagem: a extensão do currículo para além da sala de aula; a colaboração com a comunidade; o fomento de responsabilidade cívica e social; a aplicação do conteúdo do curso nas configurações do mundo real; a oportunidade para discutir e refletir sobre a experiência; o desenvolvimento da liderança e a identificação e satisfação das necessidades da comunidade.

A aprendizagem em serviço é um tipo de aprendizagem pelo qual o conhecimento é criado através da experiência, contudo distingue-se das outras formas de aprendizagem experiencial (tais como estágios, voluntariado, etc...) porque procura equilibrar as necessidades de

aprendizagem do estudante com as necessidades da comunidade (Furco, 2001; Karasik, 2005; Tam, 2014). Quando o programa é adequadamente concebido e implementado fornece experiências positivas e benéficas aos estudantes, adultos idosos e comunidade (Hancock, Shenk & George, 2013), contribuindo igualmente para a coesão social, visto que requer que se sirva dos recursos sociais e profissionais da comunidade para dar resposta a determinadas necessidades comunitárias, estabelecendo novas parcerias (MacCalum et al., 2010).

### **Aulas multigeracionais**

A promoção da educação ao longo da vida nas últimas décadas tem conduzido a um investimento na educação por parte de cada vez mais adultos e adultos idosos, pelo que as aulas das nossas universidades e da educação e formação de adultos estão cada vez mais multigeracionais, ou seja, os nossos alunos ou formandos são pessoas que pertencem a diferentes gerações e grupos etários (Oliveira, 2007). As aulas multigeracionais apresentam-se como uma oportunidade para colocar em prática a EI. Os professores ao promoverem a reflexão conjunta, entre e com os seus estudantes, de como facilmente se chega a conclusões sobre as pessoas com base na sua idade e no seu grupo sociocultural, ajudam os indivíduos a transformar a descoberta do outro na descoberta de si próprios (Sánchez & Kaplan, 2014).

Sáez (2002) afirma que a EI se refere a três níveis: 1) compreensão das relações entre as gerações; 2) mudar a relação entre as gerações e 3) aumentar a participação entre diferentes gerações.

Assim, existem cursos e disciplinas que pela sua natureza permitem a introdução da temática das relações intergeracionais como conteúdo do currículo, como por exemplo, educação social, sociologia, educação de adultos, gerontologia, psicologia, ciências da educação, serviço social, auxiliares de gerontologia, etc. E cursos que têm disciplinas ligadas à educação, psicologia, sociologia, etc., como por exemplo, medicina, enfermagem, e todos os cursos com mestrados direcionados para o ensino, entre outros. Nestes cursos ou disciplinas a reflexão sobre o que são as gerações, como são caracterizadas e como se formam, a desconstrução de estereótipos e preconceitos em relação às distintas gerações, etc., pode ser facilmente desenvolvida. Embora, nem todos os cursos e disciplinas permitem que as relações intergeracionais constituam um conteúdo, qualquer aula multigeracional permite que se procure a mudança das relações intergeracionais entre as gerações representadas na turma/curso. Através da promoção do diálogo intergeracional na execução de tarefas, como por exemplo, trabalhos de grupo, grupos de discussão, etc., o que implica conhecimento sobre o tema por parte dos docentes e formadores, criatividade, flexibilidade e inovação.

O programa *“Prácticas docentes e innovación en el marco de la educación intergeracional: diseño de un plan de formación y colaboración entre el Aula Permanente de Formación Abierta y los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada”* coordenado por Inmaculada Montero e Matias Bedmar, é apenas um exemplo, das muitas oportunidades que o meio acadêmico atual apresenta para colocar em prática a EI. Este programa parte das temáticas partilhadas por ambos os cursos e das áreas de motivação comum dos estudantes para desenhar um plano de formação colaborativo. Mais concretamente os estudantes realizam oficinas educativas durante o ano letivo e no final do ano apresentam um seminário integrado no programa da Aula Permanente, intitulado “Educação Intergeneracional”, aberto à comunidade.

Por último, importa ainda fazer referência aos modelos/perfis da EI. Na literatura, mencionam-se com frequência quatro modelos, influenciados pelos modelos estabelecidos para os PI, sendo aquele em que: 1) os adultos idosos servem as crianças e jovens, como tutores, mentores, cuidadores, amigos, etc.; 2) as crianças e jovens servem os adultos idosos, ensinam e são tutores em algumas tarefas, etc.; 3) as crianças, os jovens e os adultos servem a comunidade, aprendem em conjunto no desenvolvimento de projetos, por exemplo, sociais ou ambientais e 4) as crianças, jovens e adultos idosos aprendem informalmente em atividades de lazer. Todavia, porque consideramos que está a surgir um novo modelo da EI, e porque defendemos que as gerações do grupo dos adultos devem ser incluídas, reformulámos esta tipologia incluindo os adultos em cada um dos modelos e acrescentando um quinto modelo: 5) aquele em que jovens, adultos e adultos idosos aprendem em conjunto nas aulas multigeracionais de aprendizagem formal e não formal, como por exemplo, aulas do ensino superior ou aulas de educação e formação de adultos.

Neste ponto do artigo procurou-se contribuir, de modo especial, para uma melhor elucidação e compreensão concetual do que é a EI. No próximo ponto elaborar-se-á em torno de como é que este tipo de educação contribui para a educação ao longo da vida.

### **Contribuição da educação intergeracional para a educação ao longo da vida**

A EI constitui um quadro para o desenvolvimento de uma abordagem coerente e integrada para a educação ao longo da vida (Ohsako, 2002) e contribui para realização dos seus objetivos. Seja através dos PI ou como método pedagógico, a EI:



- *Promove a cultura de educação ao longo da vida.* Como vimos a EI reforça o conhecimento, de todas as gerações, de que o ser humano aprende ao longo da vida e em todos os contextos de vida. As crianças e os jovens ao realizarem atividades em relação com os adultos idosos assimilam que independentemente da idade as pessoas continuam a aprender e que têm capacidades para o fazer, o que os capacita a ter uma educação ao longo da vida ativa e bem-sucedida. Do mesmo modo, os adultos idosos muitas vezes convencidos de que já aprenderam tudo o que tinham a aprender e que já não têm capacidades para o fazer, em contacto com os jovens numa aprendizagem conjunta, apercebem-se que ainda têm muito que aprender e a fazer neste mundo. Este reconhecimento do valor e significado da educação ao longo da vida por parte dos cidadãos é um pré-requisito e também uma força motriz para a criação de uma cultura de educação ao longo da vida (Ohsako, 2002).

- *Promove a consciência sobre a diversidade das culturas das diferentes gerações.* No processo da EI identificam-se diferenças culturais entre gerações no que diz respeito às suas atitudes, valores e práticas, como também se identificam semelhanças. Adotando uma perspectiva intercultural e partindo das semelhanças encontra-se um espaço para um diálogo e comunicação saudável entre gerações, do qual resulta não só a compreensão das diferenças culturais e a aceitação de que uma forma não é necessariamente melhor que outra, como também resulta a compreensão de que a cultura não é estática e que durante o percurso de vida, por vezes, é necessário ajustar-nos ao mundo, mudar pensamentos, rotinas, tradições e estilos de vida, etc.

- *Desenvolve atitudes positivas entre gerações.* O desconhecimento de umas gerações em relação às outras, ou melhor o conhecimento que as gerações cada vez mais segregadas e separadas têm umas das outras é o conhecimento fornecido pelos meios de comunicação social, onde frequentemente os adultos idosos são retratados como pessoas passivas e os jovens como tendo um único interesse - a diversão. A EI ao colocar as diferentes gerações em ações ou atividades que partem dos interesses e necessidades comuns a todas as pessoas participantes e em relações de respeito mútuo e não hierárquicas, criam a oportunidade para que as diferentes gerações se conheçam; se desconstruam estereótipos e preconceitos de uma geração em relação à outra; se aumente a tolerância às diferenças e se desenvolvam atitudes positivas entre as diferentes gerações.

- *Fomenta a aprendizagem integrada.* Vivemos hoje numa sociedade complexa e multifacetada, que exige motivação, curiosidade, personalidade, criatividade, inovação,

responsabilidade, partilha, cooperação, adaptação constante aos novos conhecimentos e às novas tecnologias, etc. A aprendizagem de hoje, mais do que nunca exige a integração de todos os componentes da personalidade, física, intelectual, emocional, ética (Faure et al., 1972, p. 156), estética e espiritual (Delors et al., 1996, p.245). Requer uma educação holística que aspira “à realização deste sonho eterno: um ser humano perfeitamente realizado vivendo num mundo em harmonia.” (Delors et al., p. 245). A EI ao integrar o pensamento, o sentimento e a ação num contexto de suporte e apoio tem um grande potencial para contribuir para o alcance deste objetivo.

- *É uma educação multidimensional.* A educação ao longo da vida afirma que a aprendizagem pode decorrer em todas as dimensões das nossas vidas e que abrange todos os tipos de ensino e aprendizagem, a educação formal, a educação não formal e a educação informal, quer isto dizer que a aquisição de conhecimentos decorre, na escola, no seio da família, durante o tempo de lazer, na convivência comunitária e na vida profissional quotidiana. Como vimos, a EI para além de ser colocada em prática através da educação formal, não-formal e informal, também cria um vínculo entre os diferentes tipos de ensino e aprendizagem.

- *Aproxima a escola e a comunidade.* Os programas educativos intergeracionais levam a escola até à comunidade (por exemplo, com programas *service learning*) ou a comunidade até à escola (por exemplo, com programas de *mentoring*). Do reconhecimento dos interesses e necessidades, quer das comunidades quer das escolas, e na procura de respostas a essas necessidades promove-se a coesão social.

- *Permite explorar os interesses e necessidades nas diferentes fases do percurso escolar, de carreira ou reforma.* Todos os indivíduos têm talentos, aos quais nem sempre a educação formal responde. A EI é uma forma de responder à diversidade de talentos e simultaneamente uma oportunidade para recuperar e reorientar os indivíduos em todas as fases das suas vidas.

- *Beneficia indivíduos, comunidades e sociedades.* A educação ao longo da vida tem como valores e preocupações fundamentais: os direitos humanos, a tolerância e compreensão mútua, a democracia, a responsabilidade, a universalidade, a identidade cultural, a busca da paz, a preservação do meio ambiente, a partilha de conhecimentos, a luta contra a pobreza, a melhoria da saúde, etc. Tal como vimos anteriormente, os benefícios da EI tanto para

indivíduos, como para comunidades e sociedades, correspondem a estes valores e preocupações.

- A EI permite, implementar os quatro pilares em que se apoia a educação ao longo da vida (Bedmar, 2003; Mínguez, 2003; Villas-Boas et al., 2014):

- a) Ensina a viver juntos: a EI acontece em contacto com os outros, num ambiente de cooperação e participação entre todas as pessoas envolvidas, ensina a diversidade, a tolerância, conserva tradições e a identidade coletiva, favorece a solidariedade, evita a violência e os conflitos, etc.
- b) Ensina a conhecer: A EI fornece meios para adquirir conhecimentos e para compreender o mundo, desenvolve capacidades profissionais e comunicacionais através do descobrir junto com o outro. Neste processo informa-se, difundem-se notícias e ideias, transmitem-se sentimentos e costumes, etc.
- c) Ensina a fazer: a EI desenvolve as competências individuais, através da aprendizagem ativa, colaborativa e experiencial, do trabalho da equipa, do trabalho voluntário, do confrontar e solucionar conflitos, da comunicação empática, etc. E ambiciona que este saber fazer individual influencie o seu ambiente natural e social, melhorando-o.
- d) Ensina a ser: a EI procura que as pessoas em contacto com outros se conheçam a si mesmas e se realizem, desenvolvam a inteligência, a responsabilidade, o pensamento crítico e autónomo, a criatividade, a arte, a cultura, e mesmo a espiritualidade no sentido de acentuar o sentimento de pertença à nossa humanidade comum.

## **Conclusão**

A educação intergeracional é um processo pedagógico que coloca pessoas de diferentes gerações a executarem atividades e tarefas que respondem às suas necessidades e interesses, numa dinâmica de participação, cooperação, interação, intercâmbio e de diálogo intergeracional desenvolvido numa relação igualitária, de tolerância e respeito mútuo. Tem como principal finalidade facilitar e garantir que as pessoas de diferentes gerações aprendam, desenvolvam e compartilhem conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores e se transformem na relação umas com as outras. Todavia a EI é um conceito complexo que

ainda está em construção e que necessita de mais discussão, de estudos empíricos e de fundamentação teórica, assim como de investimento por parte do Estado, das políticas públicas, das universidades e das pessoas e organizações que trabalham em conjunto e com as populações.

Neste artigo procurámos dar a nossa contribuição demonstrando que a Educação Intergeneracional tem múltiplas implicações e benefícios. Ao desenvolver atitudes mais positivas e solidárias entre gerações, ao promover a consciência sobre a diversidade das culturas, ao ensinar as pessoas de diferentes gerações e culturas a viver juntas, a conhecer, a fazer e a ser, ao beneficiar indivíduos, comunidades e sociedades, ao promover o capital social, a cidadania e a coesão social, ao fomentar a educação holística e a educação multidimensional, entre outros aspetos, estamos convictas de que constitui uma abordagem coerente para a realização dos objetivos e desenvolvimento da educação ao longo da vida e uma ferramenta válida para responder aos múltiplos desafios colocados por uma sociedade em grande mudança, com numerosas desigualdades e atravessada por agigantados dilemas, violências, conflitos e paradoxos.

### **Referências bibliográficas**

- Bedmar, Matías (2003). La educación intergeneracional encierra un tesoro. In Matías Bedmar Moreno & Inmaculada Montero García (Coords.). *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (pp. 67-82). Madrid: Dykinson.
- Bittner, Elisabeth (2001). Lifelong learning: implementing a generally accepted principle. In Gillian Youngs, Toshio Ohsako & Carolyn Medel-Añonuevo (Eds.). *Creative and inclusive strategies for lifelong learning: Report of international roundtable 27-29 November 2000, Hamburg*: UNESCO Institute for Education.
- Boström, Ann-Kristin, Hatton-Yeo, Alan, Ohsako, Toshio & Sawano, Yukiko (2001). A general assessment of intergenerational programmes in the countries involved. In Alan Hatton-Yeo & Toshio Ohsako (Eds.). *Intergenerational programmes: Public policy and research implications. An international perspective* (pp. 3-8). Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Boström, Ann-Kristin (2003). *Lifelong Learning, Intergenerational Learning and Social Capital: From Theory to Practice*. Stockholm: Institute of International Education, Stockholm University.
- Boström, Ann-Kristin (2011). Lifelong Learning in Intergenerational Settings: The development of the Swedish Granddad Program From Project to National Association.

*Journal of Intergenerational Relationships*, 9 (3), 293-306. Doi: 10.1080/15350770.2011.593439.

- Bressler, Jeanette, Henkin, Nancy, & Adler, Melanie (2005). *Connecting generations, strengthening communities: A toolkit for intergenerational program planners*. Philadelphia, PA: Center for Intergenerational Learning, Temple University.
- Brotto, Fábio (1999). *Jogos cooperativos: o jogo e esporte como exercício de cidadania*. Campinas: Aratebi.
- Butts, Donna (2007). Intergenerational programs and social inclusion of the elderly. In Mariano Sánchez et al. *Intergenerational programs. To-wards a society for all ages*. (pp. 92-108). Barcelona: “la Caixa” Foundation.
- Clark, Phillip (1999). Service-learning education in community-academic partnerships: Implications for interdisciplinary geriatric training in the health professions. *Educational Gerontology*, 25, 641–660.
- Colleta, Nat (1996). Formal, non formal and informal education. In Albert Tuijnman (Ed.), *Internacional encyclopedia of adult education and training* (pp.22-27). Oxford: Pergamon.
- Cuthill, Michael & Jansen, Danni (2012). Fostering social development and economic prosperity through lifelong learning: first steps in one Australian community. *International Journal of Urban Sustainable Development*, 4(1), 63-75.
- Dave, Ravindra (1976). *Foundations of lifelong education*. Oxford: Pergamon.
- Delors, Jacques, Al Mufti, In’am, Amagi, Isao, Carneiro, Roberto, Chung, Fay, Geremek, Bronislaw, Gorham, William, Kornhauser, Aleksandra, Manley, Michael, Quero, Marisela, Savané, Marie-Angélique, Singh, Karan, Stavenhagen, Rodolfo, Suhr, Myong & Nanzhao, Zhou (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (José Eufrázio Tard.) São Paulo: UNESCO/Edições ASA/Cortez. (Obra original publicada em ano de publicação).
- EMIL (n/d), *European Map of Intergenerational Learning*, website [www.emil-network.eu/](http://www.emil-network.eu/).
- Eurostat (2013). *European social statistics, pocketbooks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Acedido em 6 de outubro de 2015 em <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3930297/5968986/KS-FP-13-001-EN.PDF>.
- Faure, Edgar, Herrera, Felipe, Kaddoura, Abdul-Razzak, Lopes, Henri, Petrovsky, Arthur, Rahnema, Majid & Ward, Frederick (1972). *Learning to be: The World of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.

- Field, John (2013). Learning Through the Ages? Generational Inequalities and Inter-Generational Dynamics of Lifelong Learning. *British Journal of Educational Studies*, 61(1), 109-119.
- Fischer, Thomas, Di Pietro, Barbara, Stoyanova, Vanina, Thymiakou, Glykeria, Strapatsa, Christina & Mitrofanenko, Tamara (2014). Big Foot: Sustainable Regional Development through Intergenerational Learning. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12(1), 75-80. DOI:10.1080/15350770.2014.868780.
- Freedman, Marc (1999). *Primetime: How baby boomers will revolutionize retirement and transform America*. New York: Public Affairs.
- Friedman, Bárbara (1999). *Connecting generations: Integrating aging education and intergenerational programs with elementary and middle grades curricula*. Needham Heights, MA: Allyn Y Bacon.
- Furco, Andrew (2001). Is service-learning really better than community ser-vice? In Shelley Billig & Andrew Furco (Eds.). *Service-learning: The essence of the pedagogy* (pp. 23–50). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- García, Jesús (2002). Introducción: Una aproximación al concepto de educación intergeracional. In Jesús García & Matias Bedmar (Coords.). *Hacia la educación intergeracional* (pp. 11-22). Madrid: Dykinson.
- García, Jesús (2003). Espacios de la educación intergeneracional. In Matías Bedmar & Inmaculada Montero (Coords.). *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (pp. 19-37). Madrid: Dykinson.
- Generations United (1994). *Young and old serving together: meeting community needs through intergenerational partnerships*. Washington DC: CWLA.
- Goff, Kathy (2004). Senior to senior: Living lessons. *Educational Gerontology*, 30, 205-217.
- Granville, Gillian, & Ellis, Sue (1999). Developing theory into practice: Re-searching intergenerational exchange. *Education and Ageing*, 14(3), 231-248.
- Granville, Gillian (2002). *A Review of intergenerational practice in the UK*. Stoke-on-Trent: The Beth Johnson Foundation.
- Hancock, Cynthia, Shenk, Dena & George, Jeena (2013). Balancing Structure and Choice in Intergenerational Service-Learning. *Gerontology & Geriatrics Education*, 34(2), 115-134. Doi: 10.1080/02701960.2012.679371.
- Hatton-Yeo, Alan, Klerq, Jumbo, Ohsako, Toshio & Newman, Sally (2001). Public policy and research recommendations: an international perspective. In Alan Hatton-Yeo & Toshio Ohsako (Eds.). *Intergenerational Programmes: Public Policy and Research*

- Implications. An International Perspective* (pp. 9-17). Stoke-on-Trent: The Beth Johnson Foundation.
- Hatton-Yeo, Alan (2002). Conference report: Connecting generations. A global perspective. In ICIP *International intergenerational conference connecting generations: A global perspective* (pp. 1-48). Keele: UNESCO Institute for Education and Beth Johnson Foundation.
- Hayes, Christopher (2003). An observational study in developing an intergenerational shared site Program. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1(1), 113-132.
- Kalantzis, Mary & Cope, Bill (2012). New learning: a charter for change in education. *Critical Studies in Education*, 53(1), 83-94. Doi: 10.1080/17508487.2012.635669
- Kaplan, Matthew (2001). *School-based intergenerational programs*. Ham-burg: UNESCO Institute of Education.
- Kaplan, Matthew, Higdon, Frank, Crago, Nancy & Robbins, Lucinda (2004). Futures festivals: An intergenerational model strategy for promoting community participation. *Journal of Intergenerational Relationships*, 2(3/4), 119-146.
- Karasik, Rona (2005). Breaking the time barrier: Helping students “find the time” to do intergenerational service-learning. *Gerontology & Geriatrics Education*, 25(3), 49–63.
- Lima, Cristina (2008), *Programas intergeracionais: um estudo sobre as atividades que aproximam as diversas gerações*. Campinas: Alínea.
- Lima, Licínio (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"*. São Paulo: Cortez.
- Lirio, Juan, Alonso, David, Herranz, Immaculada & Arias, Enrique (2014). Perceptions Concerning Intergenerational Education from the Perspective of Participants. *Educational Gerontology*, 40(2), 138-151. Doi:10.1080/03601277.2013.802182
- MacCallum, Judith, Palmer, David, Wright, Peter, Cumming-Potvin, Wendy, Northcote, Jeremy; Booker, Michelle, & Tero, Cameron. (2006). *Community building through intergenerational exchange programs*. Australia: National Youth Affairs Research Scheme.
- MacCallum, Judith, Palmer, David, Wright, Peter, Cumming-Potvin, Wendy, Brooker, Michelle & Tero, Cameron (2010). Australian Perspectives: Community Building Through Intergenerational Exchange Programs. *Journal of Intergenerational Relationships*, 8(2), 113-127. Doi: 10.1080/15350771003741899.
- Manheimer, Ronald (1997). Generations Learning Together. *Journal of Gerontological Social Work*, 28(1-2), 79-91. Doi: 10.1300/J083v28n01\_10.

- Mannion, Greg (2012). Intergenerational Education: The significance of reciprocity and Place. *Journal of Intergenerational Relationships*, 10(4), 386-399. Doi:10.1080/15350770.2012.726601.
- Marx, Márcia, Hubbard, Pamela, Cohen-Mansfield, Jiska, Dakheel-Ali, Maha, & Thein, Khin (2004). Community-service activities versus tradition-al activities in an intergenerational visiting program. *Educational Gerontology*, 31, 263-271.
- Mínguez, Constancio (2003). Contenidos y beneficios de la educación inter-generacional. In Matías Bedmar & Inmaculada Montero (Coords.). *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (pp. 39-65). Madrid: Dykinson.
- Montero, Inmaculada (2015). El ámbito de las personas mayores desde la Educación Social. In Andrés Soriano & Matías Bedmar (Coods.). *Temas de pedagogía social / educación social* (pp. 41-61). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Muñoz, Inés (2003). Educación intergeracional: Comunicación entre generaciones. In Matías Bedmar & Inmaculada Montero (Coords.). *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (pp. 125-134). Madrid: Dykinson.
- Newman, Sally, & Sánchez, Mariano (2007). Los programas intergeneracionales: Concepto, historia y modelos. In Mariano Sánchez (Dir.). *Programas intergeneracionales: Hacia una sociedad para todas las edades* (pp. 34-69). Barcelona: Fundación «la Caixa».
- Ohsako, Toshio, (2002). The role of inter-generational programs in promoting lifelong learning for all ages. In Mendel-Añonuevo, Carolyn (Ed.). *Integrating lifelong learning perspectives* (pp. 186- 207). Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Oliveira, Albertina L. (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 43-76.
- Oliveira, Albertina L. (2015). A autonomia na aprendizagem e a educação e aprendizagem ao longo da vida: A importância dos fatores sociológicos. *Revista Práxis Educacional*, 11(20), 165-188.
- Organização das Nações Unidas [ONU] (2013). *World Population Ageing 2013*, New York: United Nations. Acedido em 6 de outubro de 2015 em <http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WorldPopulationAgeing2013.pdf>.
- Pacheco, José Augusto (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.
- Paixão, Maria Paula, Silva, José & Oliveira, Albertina L. (2014). Perspectives on guidance and counselling as strategic tools to improve lifelong learning in Portugal. In George



- Zarifis & Maria Gravani (Eds.), *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning': A critical response* (pp. 167-176). London: Springer. Doi: 10.1007/978-94-007-7299-1.
- Penick, Jeffrey, Fallshore, Marte & Spencer, Adrian (2014). Using Intergenerational Service Learning to Promote Positive Perceptions about Older Adults and Community Service in College Students. *Journal of Inter-generational Relationships*, 12(1), 25-39. Doi:10.1080/15350770.2014.870456.
- Powers, Melissa, Gray, Michelle & Garver, Kayla (2013). Attitudes Toward Older Adults: Results from a Fitness-Based Intergenerational Learning Experience. *Journal of Intergenerational Relationships*, 11(1), 50-61. Doi: 10.1080/15350770.2013.755067.
- Ramos, Natália (2005). Relações e solidariedades intergeracionais na família- Dos avós aos netos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(1), 195-216.
- Ramos, Natália (2007). Sociedades Multiculturais, Interculturalidade e Educação. Desafios Pedagógicos, Comunicacionais e Políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 41(3), 223-244.
- Ramos, Natália (2008). Família, Cultura e Relações Intergeracionais In *Actas do Congresso Solidariedade Intergeracional* (pp.315-329). Lisboa, CEMRI, Universidade Aberta, 12-15 de Janeiro 2005.
- Ramos, Natália (2011). Educar para a interculturalidade e cidadania: princípios e desafios. In Luis Alcoforado et al. (Eds.), *Educação e Formação de Adultos. Políticas, Práticas e Investigação* (pp. 189-200). Coimbra: Ed. Universidade de Coimbra.
- Ramos, Natália (2013). Relationships and Intergenerational Solidarities – Social, educational and health challenges. In Albertina Oliveira (Coord.) et al., *Promoting conscious and active learning and aging: How to face current and future challenges?* (pp. 129- 145). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ramos, Natália (2014). Conflitos interculturais no espaço europeu. Perspetivas de prevenção e intervenção. In Helena Pina, Paula Remoaldo, Maria da Conceição Ramos (Eds.). *The overarching issues of the european space: the territorial diversity of opportunities in a scenario of crisis* (pp. 225-245). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Sáez, Juan (2002). Hacia la educación intergeneracional. Concepto y posibilidades. In Juan Sáez (Coord.), *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores* (pp. 99–112). Málaga: Aljibe.
- Sánchez, Mariano, Díaz, Pilar, López, Juan, Pinazo, Sacramento & Sáez, Juan (2008), INTERGEN. *Descripción, análisis y evaluación de los programas intergeracionales en España. Modelos y buenas prácticas. Resumen ejecutivo*. Acedido em 12 de outubro de 2015

[http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/idi172\\_06ugranada.pdf](http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/idi172_06ugranada.pdf)

- Sánchez, Mariano, Kaplan, Matthew, & Saéz, Juan (2010). *Programas intergeracionales: Guía introductoria*. Madrid: Imserso.
- Sánchez, Mariano & Kaplan, Matthew (2014). Intergenerational Learning in Higher Education: Making the Case for Multigenerational Class-rooms. *Educational Gerontology*, 40(7), 473-485. Doi: 10.1080/03601277.2013.844039
- Savater, Fernando (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Simões, António (1979). *Educação permanente e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Simões, António. (1994). Formação contínua e desenvolvimento do adulto. In *Atas do 5º Seminário de A Psicologia na Formação Contínua* (pp.145-161). Universidade de Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- Strom, Robert, & Strom, Paris (2011). A paradigm for intergenerational learning. In Manuel London (Eds.), *Oxford handbook of lifelong learning* (pp. 133–146). New York, NY: Oxford University Press.
- Strom, Robert & Strom, Paris (2015). Assessment of Intergenerational Communication and Relationships. *Educational Gerontology*, 41(1), 41-52. Doi:10.1080/03601277.2014.912454.
- Tam, Maureen (2014). Intergenerational Service Learning Between the Old and Young: What, Why and How. *Educational Gerontology*, 40(6), 401-413. Doi:10.1080/03601277.2013.822201.
- VanderVen, Karen. (1999). Intergenerational theory: the missing element in today's intergenerational programs. In *Valerie Kuehne (Eds.)*. Understanding what we have created (pp. 33-47). Binghamton: The Haworth Press.
- Villas-Boas, Susana, Oliveira, Albertina & Ramos, Natália (2014). The Inter-generational learning Programs: A new Sphere of Lifelong Education. In *Conference: Local Change, Social Actions and Adult Learning: Challenges and Responses* (pp.36-43). Lisboa: Institute of Education: Universidade de Lisboa. ESREA Network on Between Global and Local: Adult Learning and Development.
- Villas-Boas, Susana, Oliveira, Albertina, Ramos, Natália & Montero, Inmaculada (2015b). Elaboração de Programas Intergeracionais. O desenho do perfil comunitário. *Educação, Sociedade & Culturas*, 44, 31-47.

Ward, Elijah (2012). The Intergenerational Transmission of inspiration: Reflections on the origin of a peer-mentoring project. *Mentoring & tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 99-113. Doi: 10.1080/13611267.2012.645602.

Zeldin, Shepherd, McDaniel, Annette, Topitzes, Dimitri & Calvert, Matt (2000). *Youth in decision-making: a study on the impacts of youth on adults and organizations*. Chevy Chase, MD: Innovation Center for Community and Youth Development, National 4-h Council.

### **1.1.5. La educación intergeneracional en el cuadro del envejecimiento activo**

#### **1.1.5.2. Envejecimiento activo**

El envejecimiento activo es un concepto político reciente. Aparece por primera vez a nivel internacional en un artículo del "US Department of Health and Human Services" de 1997, titulado "Envejecimiento activo: un cambio en el paradigma" (USDHHS, 1997). En este artículo se sugiere un cambio en la visión del envejecimiento, en la cual la vejez deja de ser mirada como un periodo de dependencia y declive (Moulaert & Paris, 2013). Este cambio es introducido rápidamente en las políticas de las principales organizaciones internacionales como la OCDE, la OMS y la UE.

Sin embargo, las perspectivas de estas organizaciones son distintas, la OCDE es la primera en utilizar el término envejecimiento activo, en 1998, y lo define como:

La capacidad de las personas, a medida que crecen, para llevar una vida productiva en la sociedad y la economía. El envejecimiento activo implica un alto grado de flexibilidad en la forma en que los individuos y las familias optan por pasar su tiempo de vida en el trabajo, en el ocio y en la prestación de cuidados [care-giving] (OCDE, 1998, p. 14).

Se trata de una perspectiva claramente productivista (Moulaert & Paris, 2013; São José & Teixeira, 2014) en la que se responsabiliza a los individuos por envejecer bien o mal y donde el factor principal del envejecimiento activo es la economía. (São José & Teixeira, 2014).

Cuatro años más tarde, la OMS presenta en la II Asamblea Mundial del Envejecimiento en Madrid, realizada en 2002, una nueva perspectiva sobre el envejecimiento activo. Y la define como:

El envejecimiento activo es el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen. (OMS, 2002, 79).

Así que la perspectiva de envejecimiento activo de la OMS es comprensiva (Moulaert & Paris, 2013), siendo el objetivo hacer del envejecimiento una experiencia positiva, en la que una vida más larga debe ir acompañada de oportunidades continuas que contribuyan a ampliar la esperanza de vida saludable y la calidad de vida para todas las personas a medida que envejecen, así como para los grupos de población. “El término «activo» hace referencia a una participación continua en las cuestiones sociales, económicas, culturales, espirituales y cívicas; no sólo a la capacidad para estar físicamente activo o participar en la mano de obra” (OMS, 2002, 79). Por otro lado, se considera el envejecimiento como un proceso que

permite a las personas realizar su potencial de bienestar físico, social y mental a lo largo de todo su ciclo vital y participar en la sociedad de acuerdo con sus necesidades, deseos y capacidades, mientras que les proporciona protección, seguridad y cuidados adecuados cuando necesitan asistencia. (OMS, 2002, 79)

O sea, envejecer positivamente depende de las personas y del colectivo que tiene que facultar las oportunidades para que los individuos envejeczan con calidad de vida.

Por último, reconoce que los adultos mayores no son un grupo homogéneo y que la diversidad del individuo tiende a aumentar con la edad; pero que es necesario tener en cuenta el ciclo vital y los factores que determinan el envejecimiento activo como los económicos, sociales, entorno físico; personales (biológicos y psicológicos); conductuales (estilos de vida); sanidad y servicios sociales, así como el género y la cultura, siendo ésta una visión multidimensional del envejecimiento.

Según la European Network for Intergenerational Learning (ENIL) (Dantzer, Keogh, Sloan & Szekely, 2012), en Europa, envejecimiento activo al inicio fue considerado como "envejecimiento activo en el trabajo", pero con las referencias de otros enfoques como el de la OMS se llegó a un consenso sobre la importancia de reconocer la necesidad de que las personas mayores desempeñaran un papel en la sociedad. Hoy, el término también se refiere al desarrollo de la idea de "envejecer bien" que implica el bienestar físico, mental y social. Por tanto, el concepto de envejecimiento activo en la UE se sostiene sobre cuatro pilares: El

aprendizaje a lo largo de la vida; la alta calidad y condiciones de trabajo; los sistemas de pensiones viables y la lucha contra la discriminación relacionada con la edad.

La política europea de envejecimiento activo está dirigida a tres grupos principales:

- π Individuos de 55 a 65 años: Su enfoque alienta a los empleadores para contratar trabajadores el mayor tiempo posible manteniendo un diálogo social de alta calidad;
- π Individuos de 65 a 75 años: dirigida al mantenimiento de la autonomía y la inclusión social, con énfasis en la atención a la salud preventiva y el cuidado personal;
- π Individuos mayores de 75 años: enfocada a la gestión de la dependencia que genera este grupo. (Dantzer et al., 2012, p. 13)

Esta perspectiva europea es criticada por no ser realista por Dantzer et al. (2012). São José y Teixeira (2014) la ven como solidaria, tendencialmente economicista e instrumental, y que en definitiva, no es sensible a los contextos de la vida. El énfasis de la vertiente económica de la UE es subrayado por otros autores (Jolivet, 2002; Gil, 2007; Moulaert & Léonard, 2011; Walker & Maltby, 2012; Moulaert & Paris, 2013), por tanto, la concepción Europea se encuentra en un espacio intermedio entre la visión comprensiva de la OMS y la visión productivista de la OCDE, y a lo largo de los últimos veinte años, oscila entre una y otra visión.

No existe un consenso sobre lo que es el envejecimiento activo y muchas son las críticas respecto al término:

- π Aún no ha sido claramente distinguido de otros términos similares, como el envejecimiento sano y el envejecimiento productivo (Simões, 2006; São José & Teixeira, 2014).
- π Se responsabiliza a las personas por envejecer activamente, sin tener en cuenta la diversidad de oportunidades que las personas tuvieron a lo largo de la vida y sus limitaciones. Da cual resulta el pensamiento de que si las personas mayores (frágiles) hubieran tomado las decisiones correctas y hubieran llevado a cabo un estilo de vida adecuado, no estarían hoy en esta situación tan vulnerable (Martison, 2006). Para Moulaert y Paris (2013) el envejecimiento activo productivista reproduce un envejecimiento normativo entre un ciclo de vida normal y otro patológico. Así que a

nivel social, esto puede conllevar a políticas divergentes, unas para mayores activos y otras para mayores receptores de cuidados (Boudiny, 2013). En otras palabras, la promoción de la productividad y empleabilidad y la insistencia en la participación de modo integral puede culminar en discriminación y dar lugar a un nuevo idealismo (Angus & Reeve, 2006).

- π La naturaleza multidimensional del envejecimiento está reducida al factor económico (Boudiny, 2013). No se da atención a las percepciones de las personas, sobretudo, a los mayores de edad muy avanzada que son reticentes al énfasis exclusivo del envejecimiento activo, al joven vigoroso y de espíritu juvenil (Boudiny, 2013).

Mirando más cercana la posición de la UE, São José y Teixeira (2014), al analizar los documentos de la UE, afirman que en éstos no se valorizan los intereses, las necesidades y capacidades de los individuos, tampoco incluyen las actividades no productivas (por ejemplo, la espiritualidad).

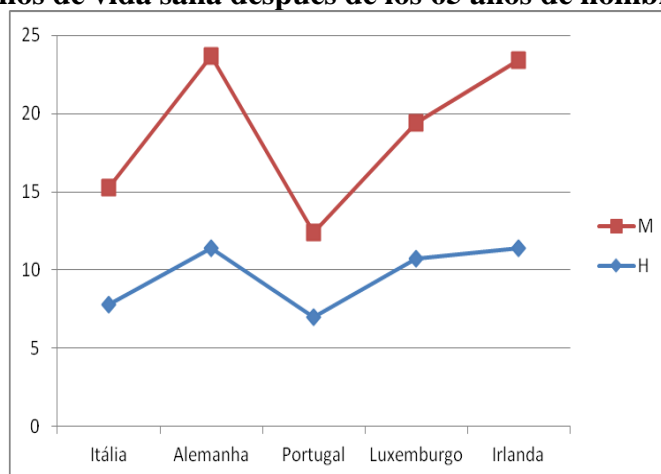
En Europa se entiende la actividad productiva como la OCDE, como actividades de carácter económico (desempeñar una actividad profesional) y actividades de carácter social (participar en actividades educativas, de ocio, de prestar cuidados, etc.) Según Howard Oxley (2009), para la UE las prácticas de envejecimiento activo incluyen los aprendizajes a lo largo de la vida (sobre todo formación para el empleo: trabajar más tiempo, retirarse más tarde y gradualmente, ser activo después de jubilarse) y participar en actividades que mejoren la capacidad y de la salud.

Walker (2009) llama la atención para que los instrumentos de política se centren principalmente en el empleo, y recuerda siete principios para un enfoque integral del envejecimiento activo; asimismo, insiste en el papel de la investigación para traer resultados basados en evidencia y trasladarlos a la política. En pocas palabras, centrarse en el bienestar del envejecimiento de la población. Los siete principios de Walker (1999, cit. por Moulaert & Paris, 2013, p. 116) son:

1. definida en sentido amplio, la actividad “consiste en todas las actividades significativas que contribuyen al bienestar del individuo, de su familia, de la comunidad local o de la sociedad en general, y no se refiere únicamente al empleo remunerado o a la producción. Esto no significa rebajar la importancia del empleo, sigue siendo el método principal de inclusión, aunque reconoce que la actividad significa más que el trabajo” (Walker, 1999, cit. por. Mouleart & Paris, p.116).

2. el concepto debería aplicarse a todas las personas mayores, "incluso aquellos que son, en cierta medida, frágiles y dependientes" (Walker, 1999, cit.por Mouleart & Paris, p.116). De lo contrario, existe el riesgo de centrarse exclusivamente en los "mayores jóvenes";
3. el envejecimiento activo debe ser "principalmente un concepto preventivo". Esto refleja una perspectiva de vida, con el fin de participar en la acción preventiva desde una edad temprana;
4. el concepto requiere un enfoque solidario basado en lo intergeneracional. Esta dimensión significa que el envejecimiento activo no sólo se aplica a las personas mayores, sino que se dirige a toda la población;
5. "el concepto incorporará derechos y obligaciones. Por lo tanto, los derechos a la protección social, la educación y la formación a lo largo de toda la vida, etc., pueden ir acompañados de la obligación de aprovechar las oportunidades de educación y formación y de mantenerse activos de otra manera" (Walker, 1999, cit. por Mouleart & Paris, p.116).
6. el concepto también implica el desarrollo de estrategias de empoderamiento;
7. por último, el envejecimiento activo debe respetar las diferencias nacionales y la diversidad cultural.

**Gráfico 1| Años de vida sana después de los 65 años de hombres y mujeres.**



Fuente: PORDATA ([www.pordata.pt](http://www.pordata.pt)), acceso a 15 de junio de 2017.

Sin embargo, todas estas críticas no van en el sentido de terminar con el paradigma del envejecimiento activo sino de mejorarlo.

Kim Boudiny (2013) reconoce que el cambio de los comportamientos de los más jóvenes es un resultado muy positivo del envejecimiento activo. Walker (2009) recomienda un reajuste de este término a los siete principios que escribió en 1999 y São José e Teixeira (2014) se preguntan por qué la UE no adopta, definitivamente, la visión de la OMS.

Para entender mejor la necesidad de promover el envejecimiento activo en las sociedades cada vez más envejecidas, proponemos el ejemplo de Portugal que como expusimos antes, es uno de los países más envejecidos del mundo. Los hombres y mujeres portuguesas, viven aproximadamente los mismos años que los compatriotas europeos<sup>8</sup>, pero viven más años con enfermedades y con incapacidades físicas. En el Gráfico 1, se comparan los datos referentes a los años de vida sana después de los 65 años de hombres y mujeres, en 2015, de cuatro países europeos, a saber: Portugal (con un índice de envejecimiento de 143,9), Italia el país más envejecido de Europa (con un índice de envejecimiento de 159,5), seguido de la Alemania (con un índice de envejecimiento de 159,4) y el país más joven de Europa, Irlanda (con un índice de envejecimiento de 59,4), seguido por el Luxemburgo (con un índice de envejecimiento de 85,8).

Así que se verifica que los adultos mayores portugueses viven con menos salud e indirectamente con menos calidad de vida y bienestar por más tiempo que sus parceros europeos; por tanto, promover formas de cambiar esta realidad no es sólo un ideal sino una obligación.

Desde nuestro punto de vista, debemos seguir las siguientes indicaciones de los especialistas para el mejor desarrollo del envejecimiento activo:

- π adoptar una perspectiva comprensiva, más cercana de la visión de la OMS. (Walker, 2009; São José & Teixeira, 2014);
  
- π alentar a las personas a aceptar los cambios naturales del envejecimiento e integrarlos en sus vidas (Jacobs, 2005; Boudiny, 2013). Ajustar los cambios frente a las limitaciones (São José & Teixeira, 2014);
  
- π las políticas deben reconocer las alternativas de envejecer activamente, y educar a las personas sobre sus potenciales beneficios. Para eso, la investigación debe escuchar a las personas mayores y encontrar alternativas de envejecer activamente (Boudiny, 2013);

---

<sup>8</sup> La esperanza media de vida al nacer de las mujeres portuguesas es de 84,3 años y de los hombres portugueses 78,1 años. Siendo la esperanza media de vida al nacer en la UE ( 28 Estados Miembros) de 83,3 años e 77,9 años, respectivamente.)



- π tener una perspectiva de envejecimiento a lo largo de la vida desde que se nace hasta que se muere; el envejecimiento es un proceso (OMS, 2002; Boudiny, 2013), la mejor forma de tener un envejecimiento activo en edades avanzadas es la prevención.
- π la participación en actividades sociales de calidad (no cantidad), pueden beneficiar la calidad de vida y la satisfacción con la vida de las personas de todas las generaciones (Jacobs, 2005; Boudiny, 2013). Aunque no se deben subestimar las actividades solitarias como la espiritualidad, leer un libro o ver televisión, pues son medios que dan información, conocimiento y placer (Boudiny, 2013);
- π las políticas deben facilitar los contactos locales que promuevan un sentido de comunidad, que puede ser valioso para todos, sobre todo para mayores con edad avanzada que no tienen lazos con la familia y amigos (Boudiny, 2013). Se debe alentar a la familia para que siga participando en la vida de sus mayores (OMS, 2002; Boudiny, 2013);
- π desarrollar políticas públicas basadas en una asociación entre las personas mayores y la sociedad. El papel del Estado, en este contexto, sería desarrollar iniciativas sociales en las que las personas mayores se sientan informadas, comprometidas y reconocidas por la sociedad (Moulaert & Paris, 2013).

### **1.1.5.3. Contribución de la Educación Intergeneracional para el envejecimiento activo de individuos y comunidades.**

La educación intergeneracional puede contribuir para el desarrollo del envejecimiento activo (perspectiva comprensiva) de individuos y de colectividades, de la siguiente manera:

- π puede educar e informar a las personas para el envejecimiento activo;
- π a través de este desarrollo de comunicación, reflexión y escucha activa de las personas, puede ayudar en la investigación sobre otras formas de envejecer activamente e incidir en las políticas.

- π desarrollar actividades sociales que favorezcan el hecho de que las personas mejoren en sus comunidades, dándoles la oportunidad de seguir siendo reconocidas por los otros y por la sociedad en su conjunto;
- π alentar a las personas a aceptar los cambios naturales del envejecimiento e integrarlas en su vida. Así como ayudarles a encontrar formas de ajustarse a las limitaciones.

La OMS enumera los programas intergeneracionales como un tipo de actividad social que puede promover el envejecimiento activo (OMS, 2002); y los beneficios encontrados en las investigaciones sobre los programas intergeneracionales lo demuestran. Además, presentan los beneficios para niños y jóvenes y adultos mayores que participen en programas educativos intergeneracionales.

Quadro| 1

### **Beneficios de los programas de educación intergeneracionales para los niños y jóvenes**

#### **Beneficios de los niños y jóvenes**

<b>Más actitudes positivas hacia adultos mayores:</b> Bringle & Kremer (1993); Hanks & Icenogle (2001); Dorfman, Murty, Ingram & Evans (2002); O'Hanlon & Brookover (2002); Hannon & Gueldner (2008); Westcott & Healy (2011); Powers, Gray & Garver (2013).
<b>Disminuyen los estereotipos negativos sobre los adultos mayores:</b> Blieszner & Artale (2001); Brown & Roodin (2001); Hanks & Icenogle (2001); Hegeman, Horowitz, Tepper, Pillemer, & Schultz (2002); Beling (2003); Karasik et al. (2004); Gutheil, Chernesky, & Sherratt (2006).
<b>Mejores resultados académicos:</b> Osborne, Weadick & Penticuff (1998); Astin, Vogelgesang, Ikeda & Yee, (2000); Simons & Cleary (2006).
<b>Desarrollo personal:</b> Eyler & Giles (1999); Astin et al. (2000); Eyler, Giles, Stenson & Gray (2001).
<b>Desarrollo interpersonal:</b> Eyler & Giles (1999); Astin et al. (2000); Eyler et al. (2001); Simons & Cleary (2006).
<b>Más conocimiento sobre los adultos mayores y los problemas que enfrentan:</b> Bringle & Kremer (1993); Angiullo, Whitbourne & Powers (1996); Greene (1998); Brown, & Roodin (2001); Beling (2003); Karasik, Maddox & Wallingford (2004); Ames & Diepstra (2006); Zuccherro (2011).
<b>Mejora la comprensión de sí mismo:</b> Cavanaugh (2001); Zuccherro. (2011).
<b>Crean relaciones con los adultos mayores:</b> Angiullo, Whitbourne & Powers (1996); Eyler & Giles (1999);
<b>Aumenta el compromiso cívico:</b> Karasik, Maddox, & Wallingford (2004); Hegeman, Roodin, Gilliland & O'Flathabhain (2010).
<b>Mayor conocimiento del envejecimiento:</b> Roschelle, Turpin, & Elias (2000); Blieszner & Artale (2001); Dorfman, Murty, Ingram & Evans (2002); Hegeman et al. (2002); Beling (2003); Ames & Diepstra (2006).

Se encuentran en la literatura más investigaciones sobre los beneficios de los programas educativos intergeneracionales para los niños y jóvenes que para los adultos mayores, pero al comparar las fechas estos últimos estudios sobre los beneficios de las dos generaciones, se verifica que los estudios sobre los adultos mayores comienzan a surgir alrededor del año 2000, que coincide con el inicio del nuevo paradigma de envejecimiento - el envejecimiento activo. Lo que confirma que este paradigma fomentó el cambio en la forma de pensar la vejez educacionalmente. En otras palabras, las políticas del envejecimiento activo dieron nuevo impulso a la concretización de la educación a lo largo de la vida.

Quadro| 2

### **Beneficios de los programas de educación intergeneracionales para los adultos mayores**

#### **Beneficios de los Mayores**

**Actitudes más positivas hacia los jóvenes:** Piquart, Wenzel & Rensen (2000); Mesehl & MacGlynn (2004).

**Disminuyen los estereotipos negativos hacia los jóvenes:** Granville (2000); Dupuis (2002).

**Aumentan sus habilidades sociales:** Teater (2016).

**Aumentan su autoestima:** Teater (2016).

**Aumentan su confianza:** Teater (2016).

**Aprenden sobre los demás y perciben mejor a los jóvenes:** Dorfman et al. (2002); Teater (2016).

**Mejoran la salud:** Granville (2000); Fried, Carlson, Freedman, Frick, Glass, Hill & Seedman (2004); Hernandez & Gonzalez (2008); Young & Janke (2013); Teater (2016).

**Reducen la auto-percepción negativa y aumentan la autoestima:** Underwood & Dorfman (2006); Hernandez & Gonzalez (2008); Young & Janke (2013).

**Contribuyen a su bienestar:** Granville (2000); Teater (2016).

**Satisfacen sus necesidades sociales:** Chonody & Wang (2013).

**Mayor apertura a las ideas:** Young & Janke (2013).

**Encuentran sentido para su vida y se sienten reconocidos por los otros:** Granville (2000).

**Crean amistades:** Holmes (2009).

**Más experiencias de estimulación mental y mejora en test de memoria:** Fried et al. (2004); Holmes (2009).

**Mejoran su calidad de vida:** Hegman et al. (2002).

**Adquieren nuevas competencias:** Lewis (2002); Wilson & Simons (2003).

**Renuevan su compromiso con el aprendizaje y el servicio en la comunidad:** Lewis (2002); Wilson & Simons (2003).

Como los programas intergeneracionales no producen un impacto inmediato en la comunidad, y las conclusiones en la investigación terminan cuando terminan los programas, es más difícil encontrar en la literatura los beneficios para la comunidad.

## **Beneficios de los programas de educación intergeneracional para la comunidad**

---

### **Beneficios de la comunidad**

---

**Enriquece y reconstruye las redes sociales y afecta los comportamientos y actitudes individuales que influyen en la participación de la comunidad:** Boström (2002); Kerka (2003).

---

**Mitiga los estereotipos; mejora la comprensión mutua y la confianza; promueve la inclusión social y la asimilación de valores:** Granville & Ellis (1999); Kaplan (2001), Kerka (2003); Schwalbach & Kiernan (2002); Granville (2000).

---

**Cultiva sentimientos constructivos de aceptación y respeto:** Newman & Hatton-Yeo (2008).

---

**Aumenta el compromiso cívico:** Hegman et al. (2010); Karisik et al. (2004).

---

### **Beneficios de la comunidad**

---

**Aumenta la comprensión intergeneracional e intercultural:** Underwood & Dorfman (2006); Granville (2002)

---

**Mejora la vida de la población:** Granville (2002).

---

**Mejora el capital social mediante la promoción de redes sociales e sistemas de apoyos comunitarios:** Granville (2002).

---

Resumiendo, se comprueba así que la educación contribuye al envejecimiento de individuos y de comunidades. A continuación profundizamos en lo que son programas intergeneracionales, sus diferentes tipologías, sus principios y factores a tener en consideración en su planificación e implementación.

## **1.2. PROGRAMAS INTERGENERACIONALES (PI)**

### **1.2.4. Lo que son los programas intergeneracionales**

Como hemos mencionado anteriormente, los programas intergeneracionales surgieron en el siglo pasado en la décadas de los 60 y 70, en los Estados Unidos, y en la década de los 90, en Europa. Existen muchas definiciones de lo que son los Programas Intergeneracionales, presentamos algunas de ellas.

Actividades o programas que incrementan la cooperación, la interacción y el **intercambio** entre personas de diferentes generaciones. Implican compartir habilidades, conocimientos y experiencias entre jóvenes y mayores (Ventura-Merkel & Lidoff, 1983, p.2).

Los programas intergeneracionales son vehículos para el **intercambio** determinado y continuado de recursos y aprendizaje entre las generaciones más viejas y las más jóvenes (Hatton-Yeo & Ohsako, 2001, p.3).

Un sistema, un enfoque y una práctica en la que todas las generaciones, **independientemente de la edad**, la etnia, la localización y el estatuto socioeconómico, se unen en el proceso de **generar, promover y utilizar ideas, conocimientos, habilidades, actitudes y valores** de forma **interactiva** con el objetivo de fomentar la **mejora personal y el desarrollo de la comunidad** (Hatton-Yeo, 2002, p. 19).

Actividades o programas que incrementan la cooperación, la interacción y el **intercambio** entre personas de **distintas generaciones**. Estas personas comparten sus saberes y recursos y se apoyan mutuamente en relaciones que benefician tanto a los **individuos como a su comunidad**. Estos programas proporcionan oportunidades a las personas, a las familias y a las comunidades para disfrutar y beneficiarse de la riqueza de *una sociedad para todas las edades* (Generations United, cit. por Newman & Sánchez, 2007, p.38).

Podemos decir que una práctica intergeneracional es una actividad [emplazada] que promueve una sociedad para todas las edades a través del aumento de la comunicación recíproca e **intercambios** de muchos tipos entre personas de **dos o más generaciones** para el beneficio de **individuos, comunidades** y lugares (Manion, 2012, p.391).

Así que son varias las definiciones de PI, y no van todas de acuerdo, por ejemplo, i) existen autores que solo integran las generaciones de los extremos del ciclo vital y otros todas las generaciones; ii) algunos autores mencionan apenas los beneficios personales e otros mencionan los beneficios personales y sociales y otros más específicamente beneficios de la comunidad; iii) otros destacan el aprendizaje y otros no, entre otras. Aunque estas definiciones tengan sus diferencias, todas tienen la idea del intercambio entre distintas generaciones (Hemos destacado en negrita estos criterios en las definiciones para que sea más rápido y fácil ver las diferencias y puntos comunes que identificamos).

Conque de entre ellas elegimos la definición de Hatton-Yeo (2002), del informe final de la 1ª conferencia de ICIP. Esto porque es la que está más de acuerdo con nuestra visión, no se limita a las generaciones de los extremos del ciclo vital; enfoca el proceso educativo/aprendizaje para fomentar la mejora personal y el desarrollo de la comunidad.

Mariano Sánchez, Matthew Kaplan & Juan Sáez (2010) afirman que, por lo general, los programas intergeneracionales:

- π reúnen a personas de distintas generaciones en actividades continuas y planificadas que les permiten interactuar, estimularse, educarse, apoyarse y, en general, cuidarse mutuamente;
- π se realizan en diversos lugares, como escuelas, organizaciones comunitarias, hospitales, centros de servicios comunitarios, etc;
- π se organizan para alcanzar objetivos como el cuidado de mayores y niños, el fortalecimiento de los sistemas educativos, el enriquecimiento de la vida de las personas jubiladas, la mejora de las relaciones entre abuelos y nietos, la preservación de apreciadas tradiciones culturales, la promoción de la sensibilidad y la preocupación hacia el medio ambiente o la mejora de los sistemas de apoyo comunitario a familias monoparentales, por citar tan sólo algunos ejemplos;
- π suponen una estrategia integrada para hacer llegar a las personas servicios sociales y comunitarios.

Y recientemente, Kaplan, Sánchez & Hoffman (2017) afirman que los PI, al abordar algunos de los problemas más intratables de las sociedades, contribuyen a “la salud y el bienestar de las personas, el aumento de la estabilidad y la capacidad de cuidado de las familias, un sistema educativo más atractivo y receptivo, políticas de trabajo amigables con la familia y comunidades más fuertes y más cohesionadas” (p. 3). Se destacan también el cambio de las mentalidades y actitudes ecológicas, o sea, a la sostenibilidad de las sociedades.

### **1.2.5. Diferentes tipologías de los programas intergeneracionales**

La tipología o modelos en los que se pueden categorizar los programas intergeneracionales, se basan en criterios taxonómicos distintos. Los presentamos enseguida por flechas.

La taxonomía utilizada por Matthew Kaplan (2002) son las diferentes jerarquías de implicación desde el grado o tipo 1, donde no existe contacto directo con la otra generación,

hasta el grado tipo 7 en el que llega a confluir un fuerte contacto entre sus participantes (Figura 1).

**Figura| 1** Tipología de los PI de Kaplan (2002)

<b>TIPO</b>	<b>Ejemplo</b>
<b>Tipo 1.</b> Aprender sobre el otro grupo generacional pero realmente no existe ningún contacto con esas personas.	Una unidad didáctica sobre la otra generación de un curricular escolar o formativo.
<b>Tipo 2.</b> Ver al otro grupo generacional, pero a distancia y sin contacto.	Crear una relación por correo (cartas o email).
<b>Tipo 3.</b> Los grupos generacionales se encuentran, se reúnen, de manera planificada pero como experiencia única (no se va a repetir).	Un grupo de jóvenes hace una visita a un centro del día.
<b>Tipo 4.</b> Encuentros en actividades periódicas o anuales.	Fiestas de los abuelos o de navidad.
<b>Tipo 5.</b> Programas Piloto, que implican encuentros regulares durante un periodo de tiempo (como mínimo, varios meses).	Un grupo de personas mayores que, a modo de prueba y durante un curso escolar, acuden al colegio semanalmente para colaborar en la educación de los alumnos.
<b>Tipo 6.</b> Programas Intergeneracionales continuados (aquellos que tras ser un programa piloto han conseguido tener éxito y se mantiene en el tiempo).	Una escuela decide introducir en su plan de centro un programa intergeneracional como parte de sus acciones educativas estables de cada curso académico.
<b>Tipo 7.</b> Creación de espacios comunitarios intergeneracionales.	Una escuela infantil y un centro de día en el mismo espacio en que se encuentran durante el día y hacen actividades juntos.

Fuente: Adaptación de Kaplan (cit. por Sánchez, Kaplan & Sáez, 2010, p. 19)

Consideramos que la categorización (Kaplan, 2002), es un poco ambigua ya que sólo habla de los programas intergeneracionales en el nivel 6, así que no se entiende si antes de este nivel las actividades mencionadas pueden considerarse PI.

En el mismo año Juan Sáez (2002) utiliza el criterio taxonómico del servicio desde el ámbito educativo, distinguiendo la función primaria de los programas intergeneracionales.

$\pi$  Programas intergeneracionales de servicio - Su función primaria es la prestación de servicios en los cuales la educación no es la esencia del programa, pero es un excelente medio para conducirlo.

$\pi$  Programas educativos intergeneracionales - Su función primaria es la educación. En estos programas el co-aprendizaje es el proceso mediante el cual se implica a las personas de diferentes generaciones en el aprendizaje recíproco.

π Los programas intergeneracionales de servicio y aprendizaje - Con una doble función primaria de valorar el aprendizaje y el servicio en comunidad de modo equilibrado.

Otra tipología es presentada por Judith Maccallum et al. (2006, cit. por Sánchez, Kaplan & Saéz, 2010), que se apoya en cuatro niveles de cómo se produce la interacción entre las generaciones implicadas (Figura 2)

**Figura| 2** Tipología de los PI de Maccallum e colegas (2006)

Nivel	Ejemplo
<b>Nivel 1</b> ( <i>nuxtaposición</i> ): Distintos grupos generacionales comparten un local y mantienen contactos esporádicos.	Dos o más generaciones están en el mismo espacio pero no hace nada juntos.
<b>Nivel 2</b> ( <i>intersección</i> ): Los participantes comienzan a interactuar, ya no sólo coinciden en un lugar sino que realizan alguna actividad conjuntamente.	Las visitas de niños o jóvenes a residencias de personas mayores son un ejemplo de un programa de este tipo
<b>Nivel 3</b> ( <i>agrupamiento</i> ): Niños, jóvenes y mayores se integran en grupos (o en parejas) de nueva creación para trabajar conjuntamente en la realización de un programa intergeneracional. En este nivel la innovación es evidente y la interacción continúa durante el periodo de tiempo que dura el programa.	Un buen ejemplo de un programa de este tipo es el caso en que personas mayores acuden a un centro escolar, durante todo el curso académico, para actuar de mentores y tutores.
<b>Nivel 4</b> ( <i>convivencia</i> ): En este nivel el mejor ejemplo de programa intergeneracional está representado por los denominados centros intergeneracionales. Nos referimos a espacios físicos en los que se produce una situación cotidiana de convivencia intergeneracional.	Personas de distintas generaciones deciden y planean sobre la marcha sus relaciones, objetivos y tareas comunes.

Fuente: Adaptación de Maccallum et al. (cit. por Sánchez, Kaplan & Saéz, 2010, p. 18)

Otra definición es la tipología de Mariano Sánchez y Pilar Díaz (2005), que utiliza el criterio taxonómico de servicio, o sea, la dirección de los servicios que se prestan y se reciben.

- a) Programas en los que mayores *prestan servicio* a niños y/o jóvenes.
- b) Programas en los que los niños y/o jóvenes *prestan servicio* a los mayores
- c) Programas en los que los mayores colaboran con niños y/o jóvenes para *servir* a la comunidad.
- d) Programas en que los mayores, jóvenes y niños se comprometen juntos y se prestan mutuo *servicio* en actividades informales.

Porque la reciprocidad es cada vez más enfatizada por los especialistas (por ejemplo, Hatton-Yeo & Ohsako, 2001; Manion, 2012), esta tipología ha sido puesta en cuestión porque



resulta difícil separar con claridad quién es el que sirve y quién es el servido (Newman & Sánchez, 2007).

Sánchez, Kaplan & Sáez (2010) proponen otra distinción en virtud del área de interés en la que se centran, criterio utilizado por muchos autores (p.20).

- π Programas centrados en la educación y en el desarrollo de habilidades.
- π Programas para el desarrollo emocional y social de los jóvenes.
- π Estrategias intergeneracionales cuyo objetivo es promover una apreciación y una conciencia cultural.
- π Programas centrados en las distintas artes.
- π Modelos que persiguen el desarrollo comunitario.
- π Programas que se centran en la mejora de la salud.
- π Programas de apoyo a las familias.

Sin embargo, existen muchos modelos o tipologías para caracterizar o distinguir los PI que varían entre sí, que nos pueden servir como orientación no sólo para la comprensión de los PI sino también para la planificación de los mismos. Así que a la hora de planificar se puede elegir uno de ellos o combinar varios.

#### **1.2.6. Principios o factores a tener en consideración en la elaboración de programas intergeneracionales.**

Revisando la literatura y autores atribuyen una serie de factores para que los PI sean exitosos:

1. *Responder a las necesidades de la comunidad* (Bressler, Henkin & Adler, 2005; Kuehne, 2005; Newman & Sánchez 2007; Sánchez et al., 2008).
2. *Responder a las necesidades de las personas que participan en el programa* (Montero & Gallego, 2002; Kuehne, 2003, 2005; Bressler, Henkin & Adler, 2005; Sánchez et al., 2008; Martin, Springate & Atkinson, 2010; Sánchez, Kaplan & Sáez, 2010).
3. *Ser bidireccional*, todos los grupos implicados durante el programa deben dar y recibir algo (Hatton-Yeo & Osako, 2001; Bressler, Henkin & Adler, 2005; Sánchez et al., 2008; Springate, Atkinson & Martin, 2008).

4. *Participación de varias generaciones*, todos deben desempeñar un papel activo (Hatton-Yeo & Osako, 2000; Granville & Ellis, 1999; Montero & Gallego, 2002; Sánchez et al., 2008).
5. *Ser beneficioso y tener impacto en todas las generaciones* (Granville & Ellis, 1999; Hatton-Yeo & Osako, 2001; Kuehne 2003, 2005; Martin, Springate & Atkinson, 2010).
6. *Tener una buena definición, planificación y gestión* (Granville & Ellis, 1999; Hatton-Yeo & Osako, 2001; Montero & Gallego, 2002; Newman & Sánchez, 2007).
7. *Implicar a los participantes, en la planificación y diseño de las actividades* (Montero & Gallego, 2002; Kuehne, 2005; Sánchez et al., 2008; Martin, Springate & Atkinson, 2010; Sánchez, Kaplan & Sáez, 2010).
8. *Partir de los intereses mutuos y de las motivaciones de las personas* (Montero & Gallego, 2002; Martin, Springate & Atkinson, 2010; Sánchez, Kaplan & Sáez, 2010).
9. *Ser sostenibles financieramente* (Newman & Sánchez 2007; Sánchez et al., 2008; Springate, Atkinson & Martin, 2008; Martin, Springate & Atkinson, 2010).
10. *Tener apoyo de distintos sectores y trabajar en red* (Montero & Gallego, 2002; Sánchez et al., 2008; Martin, Springate & Atkinson, 2010; Newman & Sánchez, 2007; Sánchez, Kaplan & Sáez, 2010).
11. *Tener continuidad en el tiempo* y no tratarse simplemente de acciones aisladas (Granville & Ellis, 1999; Newman & Sánchez 2007; Sánchez et al., 2008; Martin, Springate & Atkinson, 2010).
12. *Los papeles deben estar bien definidos* y las personas que integran el programa deben entenderlos (Granville & Ellis, 1999; Bressler, Henkin & Adler, 2005; Newman & Sánchez, 2007; Sánchez et al. 2008; Springate, Atkinson & Martin, 2008; Martin, Springate & Atkinson, 2010).
13. *Ser evaluada* (Montero & Gallego, 2002; Kuehne 2003, 2005; Newman & Sánchez 2007; Sánchez, 2007; Sánchez et al., 2008, Sánchez, Kaplan & Sáez, 2010).

14. *Tener objetivos generales claros y siempre presentes* (Montero & Gallego, 2002; Sánchez, Kaplan & Sáez, 2010).

15. *Las actividades deben ser actividades adecuadas al conocimiento y al desarrollo de los participantes* (Montero & Gallego, 2002; Sánchez, Kaplan & Sáez, 2010).

16. *Tener conocimiento sobre la cultura local.* (Sánchez, Kaplan & Sáez, 2010). Nos referimos a la cultura como el conocimiento, creencias, valores, objetos, técnicas, representaciones, etc., que se utilizan para la orientación en la vida cotidiana. Cuando hablamos de cultura local, hablamos de la cultura de las personas de la comunidad y de las personas participantes, así como hablamos de la cultura de las organizaciones e instituciones con las que pretendemos trabajar, incluso la nuestra (Caffarella & Draffon, 2013). Por un lado, si no tenemos objetivos y desarrollamos actividades que se adecuen a cultura de los participantes, y por otro lado, no tenemos en consideración que cada organización tiene sus valores, como sus políticas, procedimientos y formas de trabajo, pueden surgir obstáculos, a veces, insuperables que pueden llevar los PI al fracaso (Caffarella & Darffron, 2013). Así que tener en cuenta la cultura local es un punto fundamental para el éxito de los programas intergeneracionales.

Lo que significa, igualmente, que un programa intergeneracional muy exitoso en otra cultura puede no tener éxito en nuestra comunidad. A este respecto Mariano Sánchez, Matthew Kaplan y Juan Sáez (2010) dicen

“haciendo alusión a uno de los ejercicios más utilizados cuando escribimos mediante un procesador de textos: la función de *copiar y pegar* no sirve en este caso [...] en cada lugar existen diversas formas de relacionarse, de actuar, de hablar, de hacer, y distintos escenarios institucionales que también marcan pautas orientadoras de las prácticas culturales; y, en medio de todo esto, se sitúan los programas intergeneracionales, con configuraciones distintas y complejas que un buen gestor de programas intergeneracionales debe tratar de entender” (p.63)

17. *Orientar y formar continuamente los participantes y lo personal que forman parte del PI* (Sánchez, Kaplan & Saéz, 2010). Que está relacionado con la cultura, la reducción de estereotipos y prejuicios así como actitudes negativas en relación a la edad, y otros, como de género, de etnia, de clase social (dependiendo de nuestros objetivos); con el

elucidar a todos los participantes y a lo personal, y con la necesidad de adquirir conocimientos continuamente para la ejecución de las actividades o tareas, entre otros.

Mariano Sánchez, Matthew Kaplan & Juan Sáez (2010) presentan la siguiente propuesta para la orientación y la formación en el marco de un PI (p.55).

1. Orientación, por separado, a los potenciales participantes; las entrevistas o las reuniones informativas.
2. Orientación del personal de las entidades candidatas a implicarse en el programa.
3. Decisión definitiva acerca de qué personas participarán en el programa.
4. Formación, por separado, antes de que comience el programa; aquí se puede incluir también parte del trabajo preliminar de planificación del programa intergeneracional.
5. Primer encuentro de los participantes; el éxito de este evento es fundamental para la interacción positiva entre los participantes.
6. Formación conjunta de los participantes, antes de que comience el programa; dependiendo del tipo de programa intergeneracional esta formación será necesaria o no. Por ejemplo, si un grupo de personas mayores va a acudir a una escuela infantil a ayudar en el cuidado de los bebés, es obvio que estos últimos no son candidatos a ninguna formación.
7. Formación del personal que colaborará en el programa.
8. Formación continua de los participantes y del personal durante la ejecución del programa.

Para concluir, a intergeracionailidade surge como respostas ao envelhecimento demográfico e à separação entre gerações, duas fortes tendências das sociedades contemporâneas. Definir este conceito é difícil e complexo, contudo, do estudo teórico elaborámos a nossa própria definição: a intergeracionalidade consiste na criação e promoção de oportunidades que garantam a construção de relações intergeracionais e a continuidade da educação entre indivíduos de diferentes gerações, de modo a fomentar a solidariedade,

interdependência, reciprocidade, partilha de conhecimentos e a transformação entre indivíduos, contribuindo juntos para a construção de um modelo de sociedade mais justo e solidário.

A educação intergeracional integra-se no âmbito da educação ao longo da vida, demonstra ser uma ferramenta útil para a promoção do envelhecimento ativo, e coloca-se em prática, sobretudo, através dos programas intergeracionais que, como vimos neste ponto, não são fáceis de planificar e implementar. Assim, no próximo capítulo apresentamos a investigação empírica da dissertação e a partir dos resultados obtidos elaboramos uma proposta de Programas de Educação Intergeracional, para a comunidade estudada.

**CAPÍTULO 2**  
**OBJETIVOS E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**





## Introdução

Como referido no Capítulo 1, as práticas intergeracionais oferecem meios e oportunidades às pessoas para prosseguirem o que valorizam e gostam de fazer, durante o seu curso vital, e têm como objetivos principais a construção de relações intergeracionais e a educação intergeracional.

Por conseguinte, torna-se fundamental analisar, de forma sistemática e profunda, a comunidade, grupos e indivíduos quando se pretende planificar, desenvolver e implementar um PI, ou seja, conhecer as pessoas, os contextos e as oportunidades, de modo a identificar, na linguagem de Sen, potenciais “combinações de funcionamento com valor” - aquilo que uma pessoa é capaz de ser ou fazer, com autonomia, na sociedade em que vive (Sen, 1999, 2005). Esta análise tem sido indicada pelos especialistas como um processo essencial para criar um plano intergeracional de sucesso (e.g., Bressler, Henkin, & Adler, 2005; Generations United, 2005; Khuene, 2005; Jarrott, 2010), porque permite: criar metas e objetivos; desenvolver parcerias e esforços de colaboração; pensar e programar um modelo que inclua todos os detalhes, tais como, questões legais e de acreditação; serviços complementares, como o transporte; angariação de fundos; projetar instalações, desenvolver um plano de marketing e de relações públicas, o plano de formações necessárias, etc.); encontrar pessoal e voluntários; planificar atividades intergeracionais de qualidade; e integrar a avaliação ao longo de todo o processo.

Assim, nesta dissertação de doutoramento defenimos necessidade como uma discrepância ou diferença entre o que atualmente é e o que deveria ser (Caffarella & Daffron, 2013; Witkin e Altschuld, 1995). Mais concretamente, analisam-se as contingências, condições, recursos e potencialidades que é preciso conhecer melhor para ir ao encontro das aspirações mais nobres, que constituam um bem para todos, não apenas no curto, mas também a médio e longo prazo das pessoas e da comunidade. Antes de avançarmos importa referir que o nosso estudo trata



apenas de pessoas sem laços familiares, pelo que defenimos geração com o critério de idade social<sup>9</sup> (Danati, 1999; Lüscher et al., 2014).

### 2.1. Objetivos da investigação

A presente investigação tem como finalidade inspirar investigadores e profissionais, organizações e instituições a implementar e desenvolver PEI, não só na comunidade estudada mas também a nível nacional<sup>10</sup>.

Assim, o trabalho desenvolvido norteou-se pelos seguintes objetivos:

1. Fundamentar a importância da educação intergeracional para a promoção do envelhecimento ativo e do desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos, grupos e comunidades;
2. Evidenciar a importância da planificação de projetos intergeracionais a partir dos indivíduos e comunidades envolvidas, salientando as especificidades da sua conceção e desenvolvimento, na ótica da promoção do envelhecimento ativo;
3. Elaborar instrumentos que sirvam para identificar as necessidades e potencialidades das comunidades, quanto aos recursos humanos, sociais e materiais;
4. Conceber um plano de programas intergeracionais, mais especificamente programas de educação intergeracional e programas de serviço e aprendizagem, a desenvolver na comunidade estudada, assente em bases sustentáveis para o seu desenvolvimento e implementação, tendo em vista fomentar o envelhecimento ativo.

Partindo destes objetivos foram realizados seis estudos empíricos, cada um deles apresentado em formato de artigo. Os objetivos específicos de cada um dos estudos empíricos enunciam-se no Quadro 4.

---

<sup>9</sup> A idade social é a idade da vida reconhecida e definida segundo as regras de uma dada sociedade que atribui a cada idade papéis e estatutos distintos (Puijalon & Trincaz, 2000). Cada indivíduo é o produto de um processo dinâmico de socialização que implica a interação de várias dimensões da vida humana, nomeadamente, a vida familiar, escolar e o trabalho. Essas vivências têm campos distintos que interagem com as disposições e posições de cada indivíduo, donde emerge e se constrói o estilo de vida e a perceção do mundo (Bourdieu, 1992). Embora reconhecendo limitações neste conceito, como por exemplo, pessoas que vivem no mesmo contexto social e com a mesma idade poderem ter vivências e perceções diferentes, é necessário estabelecer critérios para a investigação.

<sup>10</sup> Tal como vimos, no capítulo 1, Portugal é um dos países mais envelhecidos da Europa, o fenómeno de sepração entre as gerações é comum aos países euroeus e os nosso idosos vivem mais anos doentes do que os nosso parceiros europeus.

Quadro| 4

**Objetivos específicos (6 estudos empíricos)**

<b>Estudos Empíricos</b>	<b>Objetivos específicos</b>
<b>I</b>	Elaborar o desenho do perfil demográfico comunitário da comunidade do Bonfim. Identificar necessidades e potencialidades para a planificação de PI.
<b>II</b>	Identificar necessidades na esfera da atividade sobre o prisma do envelhecimento ativo: Atividade (participação na sociedade e atividades de lazer).
<b>III</b>	Identificar necessidades no enquadramento do envelhecimento ativo: Apoio social e redes sociais.
<b>IV</b>	Identificar necessidades no âmbito do envelhecimento ativo: Qualidade de vida.
<b>V</b>	Criar um instrumento para auxiliar investigadores, profissionais e instituições, a estudar as atividades de interesse das diferentes gerações.
<b>VI</b>	Caracterizar as relações entre as gerações da comunidade. Identificar o tipo de contacto e os estereótipos e atitudes de umas gerações em relações às outras.

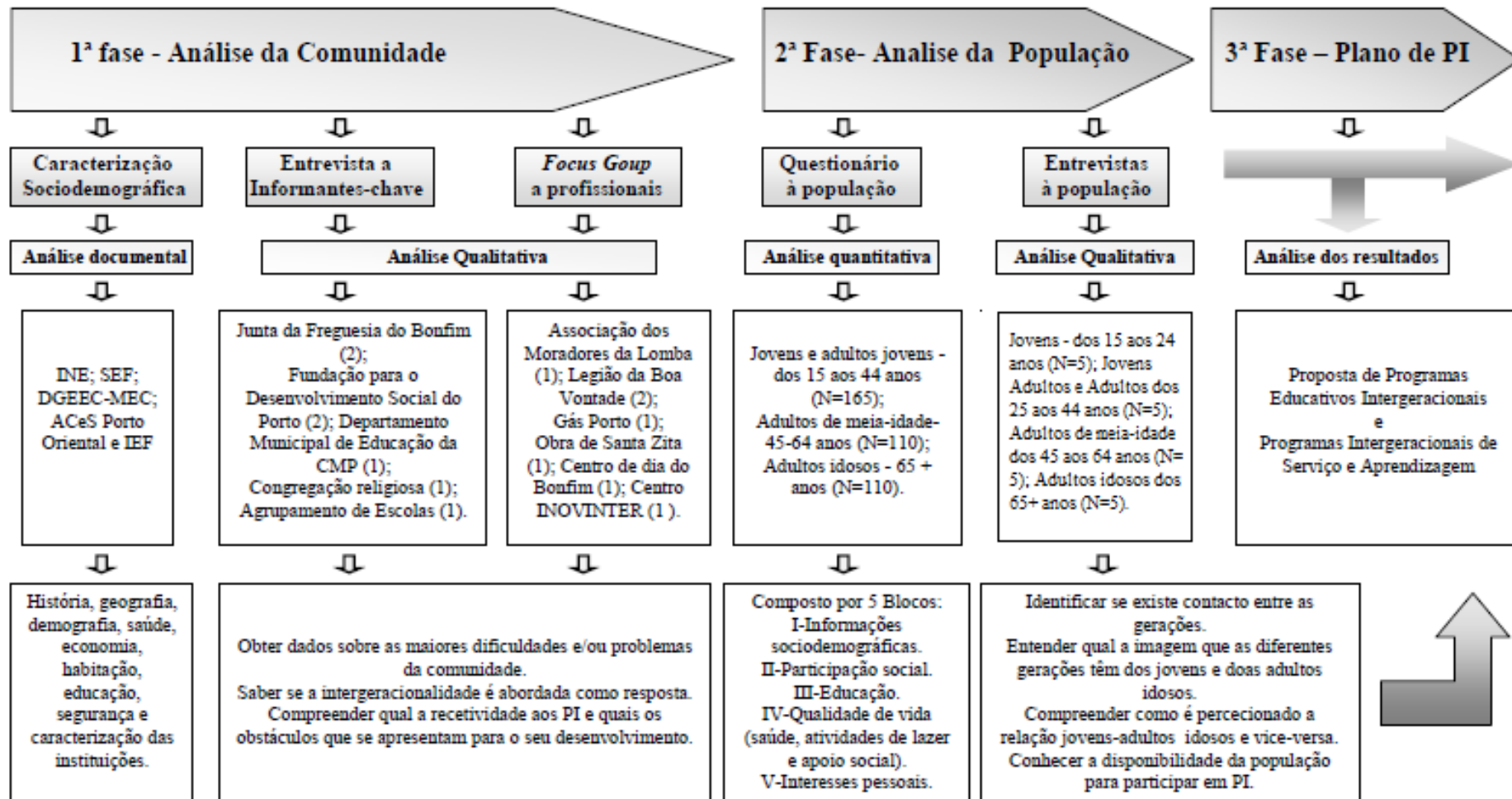
**2.2. Opções metodológicas****2.2.1. Desenho da Investigação**

A investigação que aqui apresentamos tem como base um desenho metodológico que combina métodos qualitativos e quantitativos, tendo em conta a abordagem multidimensional que permitirá considerar os diferentes sectores e fatores individuais, sociais e políticos que subjazem às dinâmicas da vida comunitária (Carmo, 1999; Caffarella & Daffron, 2013; Pinazo & Kaplan, 2007). Assim, o plano de análise de necessidades que adotámos desdobra-se em 3 fases, de acordo com o que a seguir mencionamos e tal como esquematizado na Figura 3:

Na primeira fase a investigação centrou-se na análise de necessidades da comunidade:

- $\pi$  na *análise documental* de dados demográficos estatísticos, localizados em diferentes bases: Instituto Nacional de Estatística (INE), Direção Nacional de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC-MEC), Conselho Clínico do Agrupamento de Centros de Saúde do Porto Oriental (ACeS Porto Oriental), Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF);
- $\pi$  na análise de dados das *entrevistas a informantes-chave* da comunidade;
- $\pi$  na análise de dados das entrevistas focalizadas de grupo.

Figura| 3 Esquema do desenho da investigação



Na segunda fase os esforços investigativos centraram-se na análise de necessidades dos indivíduos de diferentes gerações residentes na freguesia do Bonfim da cidade do Porto:

$\pi$  na análise de dados recolhidos por *questionário*: Questionário de Necessidades, Interesses e Potencialidade para o Desenvolvimento de Programas Intergeracionais (QNIPDI);

$\pi$  e na análise de dados recolhidos por entrevista a indivíduos da população.

Na terceira fase, a partir dos resultados obtidos e procedendo à sua integração, elaborar-se-á um plano exequível de programas educativos intergeracionais e programas de serviço e aprendizagem.

### **2.2.2. Amostras, participantes e procedimentos**

#### **2.2.2.1. Participantes e procedimento para a entrevista a informantes-chave**

A seleção destes participantes foi realizada a partir das instituições que têm poder na comunidade, que nos podiam dar informações sobre a população da freguesia nos âmbitos: social e educacional.

*Participantes* - Junta da Freguesia do Bonfim (Presidente e Responsável da Coesão Social), Fundação para o Desenvolvimento Social do Porto – Fundação Pública de Direito Privado, instituída por iniciativa da CMP com o objetivo de corporizar projetos de âmbito social no Concelho do Porto – (2 técnicos nomeados pela presidente); Departamento Municipal de Educação da CMP (Chefe de Devisão); a maior congregação religiosa da comunidade a Igreja do Bonfim (Padre) e o Agrupamento de Escolas (Presidente do Agrupamento de Escola).

*Procedimento* – As solicitações de entrevista às instituições (Anexo 2) foram enviadas a 9 de setembro de 2014, via correio eletrónico. Após confirmação da aceitação por parte das instituições, o contacto passou a ser realizado por telefone, para marcar data, horário e local da realização da entrevista com a pessoa designada em cada caso. As entrevistas foram realizadas entre outubro de 2014 e janeiro de 2015, nas instalações das respetivas instituições. Todos/as os/as participantes assinaram o documento de consentimento informado (Anexo 3).

### 2.2.2.2. Participantes e procedimento para a entrevista focalizada de grupo

O critério para a seleção de participantes foi trabalharem junto e com a população da freguesia do Bonfim.

*Participantes* – As organizações e associações participantes foram: Associação dos Moradores da Lomba (Presidente); Legião da Boa Vontade (2 Técnicas); Gás Porto (Membro do Conselho); Obra de Santa Zita (Técnica); Centro de dia do Bonfim (Responsável) e Centro INOVINTER (Responsável).

*Procedimento* – A investigadora foi apresentar o estudo e explicar o que são os programas intergeracionais na 10ª reunião da Comissão Social da Freguesia do Bonfim, no dia 26 de maio de 2015. Nesta reunião foram recolhidos contactos das instituições que se disponibilizaram a auxiliar a investigação. A 11 de junho foram enviadas as solicitações de participação nas entrevistas focalizadas de grupo (Anexo 4), por correio eletrónico, procedendo-se *a posteriori* ao contacto telefónico para o respetivo agendamento da data, hora e local. Realizaram-se duas entrevistas focalizadas grupais, a primeira no dia 7 de agosto de 2015 e a segunda no dia 5 de novembro de 2015, ambas realizadas na Associação dos Moradores da Lomba. Todos/as os/as participantes assinaram o documento de consentimento informado (Anexo 5).

### 2.2.2.3. Amostra do questionário e procedimento

Trata-se de uma amostra não-probabilística a qual foi constituída por uma amostragem de conveniência.

*Participantes* – A amostra do estudo é composta por 385 residentes da freguesia do Bonfim da cidade do Porto com idades compreendidas entre os 15 e os 95 anos. Na seleção dos participantes tivemos em conta o critério relativo à idade, estabelecendo um coorte de 10 anos (Britto da Motta, 2010), com exceção do grupo dos adultos idosos de idade muito avançada com um coorte temporalmente mais extenso, categorizando as gerações, da seguinte forma: jovens, jovens adultos, adultos de meia-idade, adultos mais velhos, adultos idosos, adultos idosos com idade muito avançada. Para cada coorte inquirimos 55 indivíduos.

Por uma questão prática de análise estatística e constrangimentos de espaço, nos artigos científicos procedemos à redução dos grupos etários definidos previamente. Passámos a adotar o critério em termos de idade cronológica (Britto, 2010), segundo a teoria do desenvolvimento de Daniel Levison (1986), tendo como amplitudes etárias as seguintes referências: pré-adulter (17 aos 45 anos), adulter média (40/45-64 anos) e adulter tardia

(60/65-85 anos). De acordo com Levinson, estas etapas não se organizam por idades exatas, podendo começar antes ou depois. Tivemos também em consideração que, de acordo com a Portaria n.º 135-A/2013, a idade mínima para o prosseguimento da educação/formação através de um Centro para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP, agora designados por Centros Qualifica) é a de 15 anos. Assim, no nosso estudo, viemos a operacionalizar a idade cronológica através dos seguintes três grupos etários principais: jovens e adultos jovens (dos 15 aos 44 anos); adultos de meia-idade (45-64 anos); e adultos idosos (65 e mais anos). Na Tabela 1, descrevemos as características de natureza sociodemográfica relativas às subamostras dos 3 grupos etários enunciados.

Tabela 1

**Características sociodemográficas da amostra global e subamostras etárias**

	Jovens e adultos jovens (n=165)		Adultos de meia-idade (n=110)		Adultos idosos (n=110)		Amostra Global (n=385)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Sexo</b>								
Feminino	91	55,2	53	48,2	76	69,1	220	57,1
Masculino	74	44,8	57	51,8	34	30,9	165	42,9
<b>Escolaridade</b>								
<4 anos de escolaridade	1	0,6	7	6,4	16	14,5	24	6,2
1º ciclo	9	5,5	31	28,2	65	59,1	105	27,3
2º ciclo	15	9,1	16	14,5	9	8,2	40	10,4
3º ciclo	38	23,0	21	19,1	7	6,4	66	17,1
Secundário	48	29,1	18	16,4	8	7,3	74	19,2
Pós-secundário/licenciatura	40	24,2	14	12,7	5	4,5	59	15,4
Mestrado/Doutoramento	13	7,9	3	2,7	0	0	16	4,2
Não responderam	1	0,6	0	0	0	0	1	0,3
<b>Situação / Emprego</b>								
Empregado	85	51,5	57	51,8	2	1,8	144	37,4
Desempregado/a	39	23,6	31	28,2	3	2,7	73	19
Reformado/a	3	1,8	22	20,0	105	95,5	130	33,8
Estudante	38	23,0	0	0	0	0	38	9,9
<b>Nível socioeconómico</b>								
Alto	6	3,6	6	5,5	9	8,2	21	5,5
Médio	42	25,5	38	34,5	23	20,9	103	26,8
Baixo	73	44,2	59	53,6	78	70,9	210	54,5
Não responderam	44	26,7	7	6,4	0	0	51	13,2

*Procedimento:* A colheita dos dados decorreu entre março e maio de 2015, em escolas, centros de formação, centros de dia e de convívio, centros de estudo, lares de terceira idade, associações locais e dois pontos estratégicos à porta da biblioteca Municipal do Porto e à porta da freguesia do Bonfim. Os questionários foram aplicados apenas aos residentes da freguesia. Em abril foram contactadas instituições e organizações a solicitar a autorização

para aplicação dos questionários aos seus utentes (Anexo 6). Nesse mês foi igualmente contactada a professora Dra. Carla Serrão da Escola Superior da Educação do Porto que nos permitiu apresentar a investigação e o tema dos PI aos/às estudantes do segundo e terceiro anos da licenciatura em Educação Social, com o objetivo de angariar estudantes para a aplicação dos questionários. Ao todo participaram na recolha de dados 15 alunas da referida escola, que no final receberam uma declaração de participação. No contacto pessoal e na folha inicial, os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, a confidencialidade dos dados, do carácter voluntário da participação e apelou-se à honestidade das respostas. Em relação aos entrevistados menores, solicitou-se o consentimento informado aos encarregados de educação (Anexo 7). A administração dos questionários foi feita individualmente em três diferentes modalidades: autoadministrado, assistido pelo entrevistador ou administrado pelo entrevistador, sendo esta última forma de administração aplicada sobretudo às pessoas idosas e pessoas com baixos níveis de literacia.

#### 2.2.2.4. Participantes nas entrevistas à população

Para estas entrevistas os participantes foram selecionados através da técnica designada por bola de neve.

*Participantes:* Participaram 20 pessoas, 5 indivíduos por cada subgrupo etário (11 mulheres e 9 homens) (ver Tabela 2).

Tabela 2

#### Idade e sexo dos participantes

	Grupo etário	Média da idade	Sexo	Total
<b>Jovens</b>	15-24	19,4	2 mulheres, 3 homens	5
<b>Adultos jovens</b>	25-44	34,2	3 mulheres, 2 homens	5
<b>Adultos Meia-idade</b>	45-64	55	3 mulheres, 2 homens	5
<b>Adultos Idosos</b>	65 + anos	76,2	3 mulheres, 2 homens	5
		Total	11 mulheres, 9 homens	20

*Procedimento:* As entrevistas foram realizadas entre junho e setembro de 2016. Inicialmente selecionaram-se quatro pessoas, uma de cada geração, estas convidaram pessoas da sua rede de amigos e conhecidos a participar. Um dos obstáculos foi encontrar adultos idosos, sobretudo homens, pelo que em julho de 2016 solicitámos autorização a dois centros de dia para entrevistar os seus utentes (Anexo 8). As entrevistas foram realizadas nas habitações dos indivíduos e em dois centros de dia. Todos/as os/as participantes assinaram o

documento de consentimento informado (Anexo 9). E, no caso de uma pessoa menor de idade, o consentimento informado foi assinado pelo respetivo encarregado de educação (Anexo 10).

### 2.3. Instrumentos

#### 2.3.1. Guião de entrevista a informantes-chaves

Entrevista semiestruturada, dividida em cinco domínios, com os seguintes objetivos específicos: (Anexo 11):

##### 1º Domínio: Informação/Legitimação de entrevista

- π Dar a conhecer os objetivos da investigação assim como da problemática em estudo e pertinência da mesma.
- π Informar sobre os aspetos éticos e deontológicos a ter em conta na realização da entrevista (pedido de autorização para gravar e preenchimento do consentimento informado; garantia da confidencialidade dos dados; direitos à não resposta; esclarecimento de dúvidas).
- π Agradecimento da disponibilidade.

##### 2º Domínio: Necessidades (problemas e dificuldades) da população da freguesia do Bonfim

- π Obter dados sobre os maiores problemas e/ou dificuldades (sociais, económicos, educativos) da população da freguesia do Bonfim.

##### 3º Domínio: Políticas e intergeracionalidade

- π Obter dados sobre as respostas e medidas que têm vindo a ser tomadas para ultrapassar os problemas/dificuldades apontadas.
- π Saber se a intergeracionalidade é abordada nessas respostas e medidas.
- π Compreender qual a receptividade aos PI e quais os principais obstáculos que se anteveem para o seu desenvolvimento.
- π Recolher informações sobre os PI que estão a ser desenvolvidos na freguesia e na cidade.

##### 4º Domínio: Parcerias com entidades locais



- π Obter dados sobre o trabalho em parceria e sobre a receptividade da instituição para o estabelecimento de parcerias no futuro.

5º Domínio: Conclusão, reflexão sobre a entrevista e agradecimentos

- π Captar o sentido que o entrevistado dá ao estudo que estamos a realizar e à própria entrevista.
- π Verificar se o/a entrevistado/a pretende acrescentar alguma informação, esclarecer alguma dúvida ou fazer comentários.
- π Agradecer a disponibilidade e colaboração neste estudo.
- π Disponibilizar o acesso futuro aos resultados finais do estudo.

### 2.3.2. Guião da entrevista focalizada de grupo

Dividido em cinco domínios com os seguintes objetivos específicos (Anexo 12):

1º Domínio: Informação/Legitimação do *focus group*.

- π Com os mesmos objetivos do 1º Domínio do Guião das entrevistas aos informantes-chave (consultar ponto 2.4.1.).

2º Domínio: Breve apresentação do que são os Programas Intergeracionais

- π As suas principais características e benefícios para as gerações e a comunidade.

3º Domínio: Necessidades (problemas e/ou dificuldades) da população do Bonfim e respostas aos problemas

- π Obter dados sobre os maiores problemas e/ou dificuldades da população da freguesia do Bonfim e como se tem respondido aos mesmos.

4º Domínio: Experiência prática a nível do trabalho intergeracional

- π Compreender a experiência que as instituições têm no trabalho intergeracional.

5º Domínio: Obstáculos/dificuldades no desenvolvimento dos PI

- π Obter dados sobre os obstáculos e dificuldades percecionados pelos profissionais para o desenvolvimento de PI.

6º Domínio: Conclusão, reflexão final e agradecimentos

- π Com os mesmos objetivos do 5º Domínio do Guião das entrevistas aos informantes-chave (consultar ponto 2.4.1.).

### 2.3.3. Questionário

Questionário de Necessidades, Interesses e Potencialidades para o Desenvolvimento de Programas Intergeracionais (QNIPDPI) – Dividido em 5 Blocos (Anexo 13):

- π **Bloco I** - Informações sociodemográficas.
  
- π **Bloco II** - Participação social - dividido nas três partes seguintes: participação nos espaços e nas organizações da comunidade; participação em voluntariado formal e informal (ajuda/auxílio prestado a familiares, amigos e vizinhos); e participação política.
  
- π **Bloco III** – Educação: procura-se conhecer qual a situação educativa e a perceção dos respondentes sobre a educação.
  
- π **Bloco IV** - Qualidade de vida (saúde, atividades de lazer e apoio social). Neste bloco utiliza-se (com a autorização do autor) a versão breve do instrumento *A Escala de Redes Sociais de Lubben* (LSNS), desenvolvida no fim dos anos 80 por Lubben (1988), especificamente, para o grupo dos adultos idosos. Este instrumento determina o isolamento social das pessoas e permite obter informações sobre o tipo de relações sociais, o tamanho da rede e a intimidade com os elementos da rede de suporte. A LSNS-6 é constituída por 6 itens que estão distribuídos por duas subescalas, três dos quais correspondem à subescala *Família* (que avalia as relações familiares) e os restantes três integram a subescala *Amigos* (que avalia as relações de amizade). A resposta a cada item é dada numa escala de Likert que varia entre “nenhuma pessoa” e “9 a mais pessoas”. A pontuação global do instrumento obtém-se através do somatório dos 6 itens, tendo uma amplitude de 0 a 30 pontos (Lubben, Blozik, Gilmann, Liffe & Kruse, 2006), sendo a escala de Likert pontuada de 0 a 5. Lubben et al. (2006) consideram como ponto de corte do somatório da LSNS-6 o valor de 12 e para as

subescalas *Família* e *Amigos* o valor de 6, sendo que valores inferiores ao ponto de corte da LSNS-6 e das suas subescalas indicam risco de isolamento social.

Consta também uma lista sobre a frequência na realização de 15 atividades e um espaço aberto para inserir outras atividades, com resposta numa escala de Likert que varia entre “nunca” e “todos os dias”. E mais três perguntas: Quão satisfeito está com a saúde?; Quão satisfeito está com a sua qualidade de vida? (respostas dadas numa escala de Likert que varia entre o “muito satisfeito” e o “muito insatisfeito”); Com que frequência tem sentimentos negativos? (resposta dada numa escala de likert que varia entre “nunca” e “sempre”).

$\pi$  **Bloco V** - Interesses Pessoais – Instrumento desenvolvido especificamente para auxiliar a planificação, o recrutamento e o desenvolvimento de atividades e/ou programas intergeracionais. É constituído por 40 itens e três perguntas de base em relação a cada item. A primeira pergunta, “*Tem interesse pela atividade?*”, tem como objetivo compreender as atividades de interesse das pessoas inquiridas; contudo, como ter interesse por uma atividade não significa obrigatoriamente querer realizá-la, a segunda pergunta, “*Gostaria de participar ou aprender mais sobre esta atividade de interesse?*”, destina-se a saber se as pessoas participariam na respetiva atividade de interesse. E, por último, coloca-se a terceira pergunta: “*Tem conhecimento e prática na atividade de interesse?*”, visto ser importante para as práticas intergeracionais compreender de que forma a pessoa poderá vir a contribuir para o programa.

#### 2.3.4. Guião de entrevista à população

Compreende uma entrevista semiestruturada e redigida em três versões diferentes, adaptadas aos diferentes grupos etários<sup>11</sup> (Anexo 14)

1º Domínio: Informação/Legitimação de entrevista

$\pi$  Com os mesmos objetivos do 1º Domínio do Guião das entrevistas aos informantes-chave (consultar ponto 2.4.1.).

---

<sup>11</sup> Apresenta-se aqui o exemplo mais extenso da entrevista, que foi aplicada aos adultos jovens e aos adultos de meia-idade. Estes dois grupos etários foram inquiridos sobre a geração dos jovens e a geração dos adultos idosos, enquanto os jovens foram inquiridos apenas sobre a outra geração dos adultos idosos e vice-versa. Esta entrevista foi dividida em 6 domínios.

2º Domínio: Contacto com a geração dos idosos e a geração dos jovens.

π Identificar se têm relações com pessoas idosas e com jovens.

3º Domínio: Imagem sobre a outra geração

π Compreender qual a imagem que têm dos adultos idosos e dos jovens e até que ponto se trata de uma imagem estereotipada.

4º Domínio: Como veem as relações entre adultos idosos e jovens

π Entender como é percebida a relação adultos idosos-jovens e vice-versa.

5º Domínio: Participação em programas intergeracionais

π Compreender qual a disponibilidade para participar em programas intergeracionais e quais os obstáculos para a sua participação.

6º Domínio: Conclusão, reflexão sobre a entrevista e agradecimentos

π Com os mesmos objetivos do 5º domínio do guião das entrevistas aos informantes - chave (consultar ponto 2.4.1.).

## **2.4. Procedimentos da análise da informação**

### **2.4.1. Análise de dados quantitativos**

Os dados obtidos através do questionário foram analisados com recurso ao *software* comercial IBM SPSS *Statistics* (versão 22 para Windows). De acordo com os objetivos dos estudos empíricos e da natureza das variáveis em análise, recorreremos a diversas técnicas de estatística descritiva e inferencial. Calcularam-se frequências, médias, modas, percentis, usaram-se testes de médias (ANOVA univariada, Teste t) e coeficientes de correlação paramétricos (Pearson) e estatísticas não paramétricas (correlação de Spearman, *Chi Square* e teste U de Mann-Whitney).

### 2.4.2. Análise de dados qualitativos

Os dados obtidos através de entrevista foram analisados com recurso ao *software* MAXQDA (versão 11). As entrevistas foram sujeitas a uma análise de conteúdo de carácter estrutural, mantendo-se a um nível taxionómico e, portanto, sem preocupações pela operacionalização de variáveis, dado tratar-se de um número muito reduzido de unidades de investigação com total impossibilidade de generalização (Amado, Costa, & Crusoé, 2014). O sistema de categorias foi elaborado segundo um processo misto, que combinou o contributo de escalas prévias, obtidas na revisão bibliográfica com a criação de categorias decorrentes da nossa própria interpretação, após sucessivas leituras.

Terminada a descrição da metodologia, no próximo capítulo apresentamos os estudos empíricos.

**CAPÍTULO 3**  
**ESTUDOS EMPÍRICOS**





**ESTUDO EMPÍRICO I**



**Elaboração de programas intergeracionais: O desenho do perfil comunitário**

Susana Villas-Boas, Albertina Lima de Oliveira, Natália Ramos e Inmaculada Montero

2015

*Educação, Sociedade & Culturas*

Volume: 44

Páginas: 31-47

ISSN: 0872-7643





**Resumo:** No presente artigo apresentam-se os Programas Intergeracionais como uma nova forma de intervenção social, cujo elemento-chave é a educação intergeracional. Estes programas, ao promoverem a convivência intergeracional e a colaboração entre gerações, se forem adequadamente formulados e implementados, podem trazer benefícios para as pessoas participantes, para as comunidades e, em última instância, para as sociedades. Todavia, a planificação e implementação destes programas é uma tarefa complexa que exige tempo e conhecimento. Neste artigo, apresenta-se, como ilustração de aplicabilidade dos Programas Intergeracionais, o desenho do perfil comunitário de uma comunidade local.

**Palavras-chave:** educação intergeracional, programas intergeracionais, análise de necessidades, desenho do perfil comunitário

**Abstract:** This article presents the idea of intergenerational programs as a new form of social intervention, with the key element of intergenerational education. Since these programs promote intergenerational relationships and collaboration between generations, if properly formulated and implemented, they can be beneficial for those who participate, for communities and ultimately for companies. However, the planning and implementation of these programs is a complex task that requires time and knowledge. In this article, we present the design of the local community profile, as an illustration of the applicability of intergenerational programs.

**Keywords:** intergenerational programs, intergenerational educational programs, needs analysis, sociodemographic characterization

## Introdução

O mundo ocidental e a União Europeia estão a atravessar mudanças demográficas nunca antes registadas na história da humanidade. Segundo as projeções estatísticas, o envelhecimento demográfico nos países desenvolvidos e em desenvolvimento acentuar-se-á ainda mais nas próximas décadas (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2009; Eurostat, 2013), gerando-se uma autêntica revolução gerontológica e desafiando todos os sistemas a uma mudança profunda em termos de reorganização.

As alterações demográficas configuram uma nova sociedade e vão intensificar-se a partir de 2010: cada vez menos jovens e adultos, números crescentes de trabalhadores mais velhos, reformados e pessoas muito idosas. As nossas sociedades terão de inventar novas vias para valorizar o potencial de crescimento que encerram as jovens gerações e os cidadãos mais velhos. Será necessário o contributo de todos os agentes para gerir essas mudanças: entre as gerações, há que desenvolver novas solidariedades, feitas de

apoio mútuo e de transferência de competências e experiências. (Comissão das Comunidades Europeias [CCE], 2005:6).

No entanto, para que estas novas solidariedades se desenvolvam é necessário potenciar as relações entre as gerações que se tornaram bastante escassas, em virtude das mudanças sociais, como, por exemplo, as alterações das estruturas familiares e da economia, o avanço tecnológico, as políticas e o mercado de consumo direcionados a diferentes grupos etários, entre outras. Consequentemente, existem cada vez menos espaços promotores do encontro entre diferentes gerações, o que facilita a criação de preconceitos sociais e estereótipos – por desconhecimento – que reforçam a segregação e a discriminação por idade, obstruindo a concretização das macropolíticas que propõem a sociedade para todas as idades e a solidariedade entre gerações como possíveis estratégias para fazer face ao envelhecimento demográfico e às suas consequências sociais.

Neste artigo apresenta-se uma inovadora proposta de intervenção para fomentar as relações intergeracionais – os Programas Intergeracionais (que passaremos a designar por PI) (Ramos, 2013; Villas-Boas, Oliveira, Ramos, & Montero, 2013) – cujo elemento-chave é a educação intergeracional (que passaremos a designar por EI). Estes programas, ao promoverem a convivência intergeracional e a colaboração entre gerações, se forem adequadamente formulados e implementados (condição *sine qua non*), podem ajudar a estabelecer novas formas de solidariedade entre gerações; preservarem a prática da reciprocidade do cuidado e da atenção entre as distintas gerações; promoverem a coesão social<sup>12</sup>; assegurarem a transmissão da cultura; aumentarem a implicação em assuntos públicos; serem uma fonte para a estruturação de vínculos sociais que auxiliem a recuperação e o aumento de confiança mútua, desenvolvendo o capital social<sup>13</sup>; promoverem o envelhecimento ativo e a educação ao longo da vida, etc. (Sánchez, Kaplan, & Saéz, 2010). Todavia, elaborar e implementar os referidos programas constitui uma tarefa complexa que exige tempo e conhecimento.

---

<sup>12</sup> O significado de coesão social continua aberto a debate. Contudo, definimo-lo como a capacidade de uma sociedade para garantir o bem-estar de todos os seus membros, minimizando as disparidades, desigualdades e a exclusão social e consolidando as relações sociais.

<sup>13</sup> Este conceito associa-se ao «sentimento de comunidade das pessoas», ao sentimento de pertença a uma comunidade, de preocupação com as pessoas que fazem parte dela e de convicção de que essas pessoas, por sua vez, se preocupam com os outros. Confiança mútua, partilha de valores e normas, cooperação e redes são indicadores de capital social de uma comunidade.

### A educação intergeracional e os programas intergeracionais

Desde os tempos mais imemoriais que as gerações mais velhas ensinam as gerações mais novas e vice-versa, sendo a educação entre gerações a condição *sine qua non* para a existência da humanidade. Efetivamente, o ser humano nasce geneticamente predisposto a tornar-se humano; contudo, é através da aprendizagem por meio da comunicação com os nossos semelhantes (de todas as gerações) e da transmissão deliberada de critérios, técnicas, valores e recordações que nos tornamos humanos (Savater, 2006). Porém, nas sociedades contemporâneas desenvolvidas e em desenvolvimento o encontro entre as gerações é cada vez mais raro, sobretudo entre aquelas que se situam no extremo do ciclo vital e que não apresentam vínculos familiares, estando assim reduzidas as oportunidades de educação entre as distintas gerações, com sérios prejuízos para as sociedades atuais. Daí a importância crescente da temática da EI.

A EI é definida por Sáez como

processos e procedimentos que se apoiam e se legitimam enfatizando a cooperação e interação entre duas ou mais gerações, assegurando a partilha de experiências, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, com o fim de aumentar os respetivos níveis de autoestima e autorrealização pessoal. (Sáez, 2002:104).

De acordo com este autor, a EI contribui também para superar estereótipos e preconceitos de idade, fomenta o respeito pela diversidade e a diferença, a pluralidade de valores, os costumes e identidades individuais ou coletivas e promove a ajuda e o desenvolvimento pessoal. Se considerarmos o *European Map of Intergenerational Learning*, constata-se que a aprendizagem intergeracional é definida de forma análoga, com o acrescento de que, para além da transferência do conhecimento, este tipo de aprendizagem ajuda a criar um capital social e coesão social nas nossas sociedades envelhecidas e é visto como uma parte importante da aprendizagem ao longo da vida (EMIL, cit. Sánchez & Diaz, 2014).

A EI apresenta também uma relação estreita com os quatro pilares da educação do século XXI, propostos em Delors et al. (1996). Ensina a viver juntos, porque aquela acontece no contacto com os outros num ambiente de cooperação e participação, ensina à diversidade, conserva tradições e a identidade coletiva, favorece a solidariedade, evita a violência e os conflitos, etc. Ensina a conhecer, porque fornece meios para adquirir novos conhecimentos e

para compreender o mundo, assim como desenvolve capacidades comunicacionais através do descobrir junto com o outro, num processo de troca de informações, disseminação de ideias, transmissão de sentimentos, costumes, valores, etc. Ensina a fazer, porque desenvolve as competências individuais, através da aprendizagem ativa, colaborativa e experiencial, do trabalho em equipa, do trabalho voluntário, do confrontar e solucionar conflitos, da comunicação empática, etc. E ensina a ser, porque procura que as pessoas em contacto umas com as outras se conheçam a si mesmas e se realizem, desenvolvam a inteligência, a responsabilidade, o pensamento crítico e autónomo, a criatividade, a arte, a cultura, em suma, se percebam numa dimensão holística e em devir.

A EI é implementada e recriada através dos PI. Estes programas foram definidos na 1st ICIP Internacional Conference (Keele University, Reino Unido), em 2002, como

um sistema, uma abordagem e uma prática em que todas as gerações, independentemente da idade, etnia, localização e estatuto socioeconómico, se unem no processo de gerar, promover e utilizar ideias, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma interativa com o objetivo de fomentar a melhoria pessoal e o desenvolvimento da comunidade. (Hatton-Yeo, 2002:19).

Muito embora tal definição não seja única, e não se encontre nenhuma inteiramente consensual, quando comparadas, destacam-se nos PI as três características seguintes: 1) reúnem pessoas de distintas gerações, no mesmo espaço e a realizar a mesma atividade; 2) beneficiam todos os seus participantes e a comunidade; e 3) têm como componente basilar a EI. Em todos os PI, os participantes precisam de aprender coisas novas, em vários contextos, para mudar e melhorar as relações intergeracionais, pelo que todos contemplam um objetivo educativo. (Mannion, 2012). Contudo, a EI não está representada na mesma medida, diferenciando-se em três tipos de PI, de acordo com Sáez (2002), segundo o critério da sua função primária. O primeiro tipo são os Programas Intergeracionais de Serviço, que têm como função primária a prestação de serviços e nos quais a educação não é a essência do programa, mas é assumida como um excelente meio para o conduzir. O segundo tipo são os Programas Educativos Intergeracionais, que têm efetivamente como função primária a educação. Nestes programas, a co-aprendizagem é o processo mediante o qual se implicam as pessoas de diferentes gerações na aprendizagem recíproca. E, finalmente, o terceiro tipo corresponde aos

Programas Intergeracionais de Serviço e Aprendizagem, com a dupla função primária de valorizarem a aprendizagem e o serviço na comunidade em moldes equilibrados.

Os PI surgiram nos EUA, no final da década de 60 do século passado, como resposta à separação geográfica dos membros jovens e seniores das famílias. Posteriormente, já na década de 1980, começaram a ser utilizados para abordar problemas sociais relacionados com necessidades culturais, sociais e económicas e, nos anos 1990, foram considerados instrumentos para o desenvolvimento comunitário. Hoje são desenvolvidos um pouco por todo o mundo e têm sido alvo de crescente interesse de estudiosos e investigadores. Verifica-se, assim, que os PI são utilizados como estratégias de intervenção nos mais variados âmbitos (entre os quais a educação, habitação, saúde, inclusão, trabalho, cultura, ambiente, sociabilidade, mediação, prevenção, recreação, TIC, etc.). Verifica-se também que os seus objetivos podem ser bastante diversos, tais como o reforço dos sistemas de ensino, a redução do insucesso escolar, o desenvolvimento do sentimento de pertença, a preservação das tradições culturais, a melhoria dos sistemas de apoio à comunidade, a promoção da consciencialização e preocupação com o meio ambiente, o apoio a mães adolescentes, a diminuição do isolamento dos adultos idosos, a ajuda na integração de imigrantes na comunidade, entre outros. Relativamente à sua implementação, eles podem ser desenvolvidos em escolas, centros culturais, centros comunitários, centros de convívio, centros de dia, universidades, empresas, municípios, associações, hospitais, etc.

Muitos estudos têm vindo a demonstrar que os PI são benéficos tanto para as gerações participantes como para a comunidade. Kaplan, em 2001, desenvolveu uma investigação no âmbito da UNESCO, em que analisou vários estudos, tendo, em consequência, identificado os seguintes benefícios para as crianças e jovens: compreensão da história e da vida como um processo em curso; atitudes mais positivas em relação a adultos idosos e ao processo de envelhecimento; maior cooperação, comunicação, tolerância, preocupação e respeito pelas limitações dos outros; aprendizagem de coisas tão variadas como artesanato, jogos tradicionais, história cultural, habilidades de artes cénicas e de horticultura, entre outros. Em termos de benefícios para os adultos idosos, o autor apontou os seguintes: melhoria da autoestima; melhoria da saúde; comportamento menos solitário; aumento da memória; melhoria das atitudes em relação aos jovens; ligeira redução de sintomas depressivos; e reforço das habilidades para resolver problemas. Segundo o mesmo autor, os PI contribuem para o desenvolvimento de abordagens integradas e para propostas de mudança na

comunidade onde as necessidades, percepções e preocupações dos jovens, dos adultos e das gerações mais idosas são levadas em conta (Kaplan, 2001).

Se, por um lado, os especialistas têm vindo a demonstrar que estes programas são um bom método para a intervenção social, por outro lado, chamam a atenção para a complexidade do ato de planificar e implementar PI, o qual exige tempo, conhecimento e muito cuidado. Como principais obstáculos, a literatura reporta: conseguir alcançar e selecionar participantes; conseguir que as pessoas de diferentes gerações aceitem encontrar-se, uma vez que os grupos geracionais têm preferências, necessidades e motivações diferentes que podem dificultar a participação; conseguir financiamento e recursos adequados para fazer um bom trabalho; dificuldades na organização de uma rede de instituições apropriadas; emergência de preconceitos sociais e estereótipos de uma geração em relação à outra; e dinâmicas relativas à história ou à idiossincrasia local que dificultam este tipo de encontro (Sánchez & Díaz, 2014).

Atendendo às vantagens, mas também à complexidade de todo o processo, é fundamental que ele assente em bases sólidas, pelo que é pertinente começar a elaboração de um PI pelo desenho do perfil comunitário. Vários especialistas referem que os PI bem-sucedidos têm em comum partirem das necessidades da comunidade e do contexto (Granville & Ellis, 1999; Montero & Gallego, 2002; Bressler, Henkin, & Adler, 2005; Kuehne, 2005; Newman & Sánchez, 2007; Springate, Atkinson, & Martin, 2008; Martin, Springate, & Atkinson, 2010). Daí o perfil comunitário poder ser o que diferencia um PI bem-sucedido daquele que não o é. Este desenho inicial permite compreender, tal como salientam Hatton-Yeo e Watkins (2004), quais são os problemas e as preocupações da comunidade, assim como as oportunidades que a mesma apresenta para o desenvolvimento destes programas, para além de auxiliar a ter discernimento sobre aspetos históricos, a identificar áreas alvo para o desenvolvimento do PI e instituições que trabalham na área com o objetivo de perceber quais as oportunidades de estabelecer redes de parcerias e evitar a duplicação do trabalho. Neste âmbito, Newman e Sánchez (2007) afirmam que é importante conectar o programa com a realidade, os recursos, os membros e as necessidades autênticas dessa comunidade. E, no mesmo sentido, Bressler, Henkin, e Adler (2005) asseguram que os programas que se centram na satisfação de necessidades reais e claramente identificadas têm uma maior probabilidade de serem sustentáveis e terem impacto em todos os participantes.

Nas linhas que se seguem, e a título de ilustração, apresentam-se os resultados da primeira fase do desenho do perfil comunitário da freguesia do Bonfim da cidade do Porto. Esta caracterização foi elaborada a partir de dados quantitativos das estatísticas existentes em nove

âmbitos, a saber: história, geografia, demografia, economia, habitação, educação, saúde, segurança e caracterização das instituições existentes na freguesia.

### **Diagnosticar para mudar: esboço de um perfil comunitário**

A freguesia do Bonfim surgiu por Decreto de Costa Cabral, em 15 de Dezembro de 1841, no reinado de D. Maria II, como resposta ao crescimento da cidade e à desigual distribuição da área urbana e dos habitantes pelas freguesias, na primeira metade do século XIX. Esta reforma das circunscrições administrativas fragmentou três freguesias do centro da cidade<sup>14</sup> e resultou na constituição da nova freguesia do Bonfim (Pinto, 2011), a qual celebrou 173 anos de existência em 2014.

Esta freguesia tem uma área total de 3,05 Km<sup>2</sup> e uma densidade populacional<sup>15</sup> de 17.837 habitantes por Km<sup>2</sup> (INE, 2012), que em muito supera a densidade populacional da cidade do Porto (5.736 habitantes por Km<sup>2</sup>), considerada das cidades de maior densidade populacional da Europa (City Mayors Statistics, 2007). O Bonfim é uma das freguesias mais centrais da cidade do Porto, que conta com uma boa oferta de transportes públicos, quer de autocarros quer da rede de metro. Tanto a proximidade espacial dos habitantes como a oferta alargada de transportes é uma oportunidade para a realização de PI, visto que facilita a mobilidade dos potenciais participantes.

O número de habitantes ronda os 24.265, sendo 56% do sexo feminino e 44% do sexo masculino (INE, 2012). O Bonfim tem vindo a perder habitantes todos os anos, desde 1950, altura em que atingiu o pico da sua evolução demográfica. (Correia, 2009). Só na última década (2001-2011) registaram-se menos 4.313 habitantes em todos os grupos etários, com maior incidência nos grupos da população mais jovem (0-24 anos), em que se verificou a maior variação e uma evolução mais negativa: -57.09 (INE, 2012). Este fenómeno deve-se ao envelhecimento da população, à diminuição da taxa bruta de natalidade e ao aumento da procura de habitações nas cidades periféricas do Porto<sup>16</sup> (Martins, 2008; Câmara Municipal do Porto [CMP], 2013).

<sup>14</sup> Santo Ildefonso, Sé e Campanhã.

<sup>15</sup> Intensidade do povoamento expressa pela relação entre o número de habitantes de uma determinada área territorial e a superfície desse território (habitualmente expressa em número de habitantes por quilómetro quadrado).

<sup>16</sup> Devido ao valor elevado do metro quadrado.



No que concerne ao envelhecimento demográfico, o Bonfim é um território muito envelhecido, sendo o seu índice de envelhecimento<sup>17</sup> de 265,7 – superior ao de Portugal (127,8), que ocupa o quinto lugar dos países com maior índice de envelhecimento da Europa. (PORDATA, s/d.). O problema do envelhecimento não está tanto no aumento da esperança de vida, visto que o incremento da população com 64 e mais anos é um indicador de sucesso da humanidade. Este problema assenta, sobretudo, na redução da taxa bruta de natalidade que em Portugal, em 2011, se situou em 9,2 nados vivos por mil habitantes, atingindo o valor mais baixo de sempre. Uma das medidas apontadas pela UE, para fazer face ao envelhecimento demográfico, é a integração de população imigrante nas comunidades. Segundo os dados fornecidos pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, em Julho de 2012 faziam parte desta população 224 imigrantes com estatuto legal, sendo 55% homens e 45% mulheres. Trata-se de um número muito reduzido e tal significa uma baixa probabilidade de no futuro se fixarem mais imigrantes na freguesia (Estrela, 2013), pois as trajetórias e a fixação das pessoas imigrantes são fortemente influenciadas pelas redes sociais que têm no país de acolhimento, geralmente constituídas por familiares e/ou imigrantes da mesma nacionalidade.

Assim, elevar o número de nascimentos, reduzir a saída forçada dos jovens para a periferia e promover a integração de imigrantes na comunidade apresentam-se como necessidades prementes da freguesia do Bonfim.

O envelhecimento da população reflete-se, igualmente, num índice de dependência total<sup>18</sup> alto (60), sobretudo porque o peso do índice de dependência dos idosos<sup>19</sup> é muito elevado (44) (INE, 2012). E num índice de sustentabilidade potencial da freguesia, que é de 2,3 pessoas ativas por idoso, o que indica que esta freguesia, por si só, não conseguiria manter os sistemas de proteção social e assegurar os regimes de pensão da sua população. Relativamente ao trabalho, de acordo com os Censos de 2011, a taxa de atividade do Bonfim era de 43,77%, inferior à nacional (47,56%). Quanto à taxa de desemprego, no mesmo ano, situava-se em 17,16%, superior à nacional (13,18%). Aprofundando o estudo sobre a população desempregada, verifica-se que o que permite a sua subsistência são os apoios sociais, que em conjunto representam 48%, nomeadamente o subsídio de desemprego (27%) e o rendimento

---

<sup>17</sup> Relação entre a população idosa e a população jovem, definida habitualmente como o quociente entre o número de pessoas com 65 ou mais anos e o número de pessoas com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos.

<sup>18</sup> Relação entre a população jovem e idosa e a população em idade ativa, definida habitualmente como o quociente entre o número de pessoas com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos, conjuntamente com as pessoas com 65 ou mais anos e o número de pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos.

<sup>19</sup> Relação entre a população idosa e a população em idade ativa, definida habitualmente como o quociente entre o número de pessoas com 65 ou mais anos e o número de pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos.

social de inserção (21%). Abrangendo uma percentagem inferior, mas bastante expressiva, 29% desta população conta apenas com o apoio da família e 11% afirma trabalhar, mas sem se encontrar em situação de empregado. (INE, 2012). De ressaltar que o apoio familiar é um fator positivo, no sentido de constituir um indicador de que na freguesia do Bonfim este tipo de solidariedade intergeracional não está completamente extinto. Porém, por outro lado, é preocupante porque muitos dos familiares que recebem e auxiliam as pessoas afetadas pelo desemprego, ao terem de sustentar um número mais elevado de pessoas, em virtude da crise económica, podem expor-se a um maior risco de pobreza, sobretudo nos focos populacionais que apresentam uma vulnerabilidade social elevada e núcleos familiares monoparentais<sup>20</sup>. Por conseguinte, apoiar as famílias, fazer frente ao desemprego e fomentar o emprego são necessidades iminentes na freguesia.

À data da sua criação, o tecido económico da freguesia era predominantemente rural. Porém, com o advento da industrialização, no século XIX, essa ruralidade foi desaparecendo para dar lugar ao setor secundário, com indústria vocacionada sobretudo para a fiação e os tecidos, o que potenciou o seu desenvolvimento económico. No entanto, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), várias fábricas tiveram de encerrar e as que resistiram tenderam a deslocalizar-se, conduzindo a uma alteração no tecido económico da freguesia, com a indústria a perder peso e o setor terciário a tornar-se na principal atividade económica: o comércio, as instituições bancárias, as pequenas empresas e os serviços. Atualmente, as profissões exercidas e mais representadas na população da freguesia são a categoria profissional «especialistas em atividades intelectuais e científicas» (30%), seguida pela de «trabalhadores dos serviços pessoais, proteção e segurança e vendedores» (21%), «técnicos/as e profissões de nível intermédio» (13%), «pessoal administrativo» (10%), «representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos», os quais figuram na mesma percentagem dos «trabalhadores não qualificados» (9%), e outras categorias profissionais que perfazem os restantes 8% da população. Estes dados são animadores do ponto de vista do desenvolvimento de PI, visto que a freguesia dispõe de recursos humanos qualificados que em muito podem contribuir para a educação dos residentes e para o empreendedorismo comunitário.

---

<sup>20</sup> Em 2011, a freguesia contava com 1566 famílias monoparentais geridas, maioritariamente, por mulheres (88%).

Tendo em consideração que nem todos os territórios vivem a mesma realidade, na freguesia do Bonfim encontram-se aglomerados habitacionais que apresentam manifestos défices de integração urbana e social: as ilhas e os bairros sociais. As ilhas são uma construção muito própria da cidade do Porto, que surgiram na segunda metade do século XIX e do século XX, como resposta ao *boom* populacional consequente à revolução industrial. A necessidade de grandes quantidades de alojamento num curto período de tempo, a baixo custo, levou a burguesia a investir na construção de aglomerados habitacionais com falta de condições de higiene (saneamento, canalização de água, recolha de lixo, instalações sanitárias), repetidamente apontadas ao longo da história como principal foco de desenvolvimento e disseminação de doenças, tais como a tuberculose ou a peste bubónica. A principal medida adotada para acabar com as ilhas foi a construção de bairros sociais (o bairro Duque de Saldanha e o bairro Fernão Magalhães que no seu conjunto totalizam 461 fogos); contudo, os planos de construção e recuperação das casas do município ficaram longe das intenções estabelecidas e, em 2001, ainda subsistiam 152 ilhas habitadas com 1278 casas ocupadas na freguesia (Pimenta, Ferreira, Ferreira, Faria, & Pimentel, 2001, p.10). Dos estudos efetuados pela CMP, realizados por Pimenta et al., um à população das ilhas (Pimenta et al., 2001), e outro à população dos bairros sociais do Porto (Pimenta, Ferreira, & Ferreira, 2001), verifica-se que a população destes aglomerados habitacionais apresentam características e realidades diferentes da população da cidade do Porto, assim como diferentes entre si<sup>21</sup>.

Em Portugal, nos últimos 20 anos, o número de adultos idosos de idade avançada que vivem sozinhas tem vindo a crescer a um ritmo assustador. No caso da freguesia do Bonfim, esse aumento é ainda mais significativo. Em 1991, as referidas famílias representavam 9,71% das famílias clássicas<sup>22</sup>, e em 2011, correspondiam a 16,22% das mesmas, quase duplicando em 20 anos. Esta situação de isolamento em idade avançada é vivenciada maioritariamente por mulheres, que, para além de viverem mais anos do que os homens, também estão em maioria nas categorias de viúvas (85%) e divorciadas (61%)<sup>23</sup>. Um objetivo comum a quase todos os PI é contribuir para a diminuição do isolamento não só dos adultos idosos, como

---

<sup>21</sup> A população dos bairros e das ilhas, comparada com a população da cidade, apresenta taxas de atividade inferiores, salários mais baixos, baixos níveis académicos e uma estrutura profissional pouco qualificada. Todavia, a população dos bairros vivencia aspetos mais positivos do que a população das ilhas, como, por exemplo, tem uma estrutura etária mais jovem, menor frequência das situações de solidão e isolamento, etc.

<sup>22</sup> Conjunto de pessoas que residem no mesmo alojamento e que têm relações de parentesco (de direito ou de facto) entre si, podendo ocupar a totalidade ou parte do alojamento.

<sup>23</sup> Os homens constituem com mais frequência novas relações depois da situação de viuvez e divórcio do que as mulheres (Rosa, 2002).

também dos adultos e dos jovens e crianças. Nas sociedades desenvolvidas e em desenvolvimento atuais, as pessoas estão cada vez mais isoladas e a solidão afeta todas as gerações, com a agravante de que, nos anos vindouros, presumivelmente, o número de adultos idosos de idade avançada em isolamento irá aumentar, não só porque a população idosa é cada vez maior, mas também porque as gerações mais novas vivem em situações de isolamento em etapas mais precoces do ciclo de vida, sendo esta uma das principais razões que justifica a premência da promoção de uma sociedade de participação e o aumento de relações intergeracionais.

No que respeita à saúde, dos poucos dados que nos foram facultados, verifica-se que a taxa bruta de mortalidade da cidade do Porto (14%) é superior à taxa nacional (10%), sendo as principais causas de morte no norte de Portugal, por ordem decrescente: doenças do aparelho circulatório; tumores malignos; doenças do aparelho respiratório; outras causas por doenças; causas mal definidas; doenças do aparelho digestivo; causas externas; doenças do aparelho geniturinário; vírus da imunodeficiência humana (HIV); e tuberculose. Se, por um lado, morre menos gente por HIV no norte de Portugal, por outro lado, morre mais gente por tuberculose. Um dado que é importante mencionar é o número de mães adolescentes do Porto, que representa 6,4% deste grupo populacional, superior à percentagem que se regista a nível nacional (4%). É de relevar que as doenças indicadas e os problemas mencionados são assíveis de prevenção, através de ações de informação e de intervenção, no âmbito socioeducativo e da saúde.

Outra área que merece a nossa atenção é a que se prende com situações de violência e de crimes. Segundo dados do Censos de 2011, o tipo de crimes cometidos na cidade do Porto, por ordem decrescente, foram: 55% de crimes contra o património (furto, roubo, abuso de confiança, burla, extorsão, etc.), 21% de crimes contra as pessoas (crimes contra a vida ou integridade física, contra a liberdade pessoal, sexuais e contra a honra), 14% de crimes contra a vida em sociedade (violação de imposições, violação da obrigação de alimentos, falsificação de documentos, incêndio, etc.) e 9% de crimes previstos em legislação avulsa (crimes contra a saúde-pública, respeitantes a estupefacientes e substâncias psicotrópicas, informáticos, de condução sem habilitação legal, contra a economia, etc.). Da comparação entre o ano de 2001 e o ano de 2011, registou-se uma diminuição dos crimes contra o património, mas aumentaram os crimes contra a vida em sociedade e contra as pessoas. Recorrendo aos dados da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV), para aprofundar a análise neste âmbito, verifica-se que as vítimas que apresentam queixa nesta associação são

maioritariamente mulheres (em todos os grupos etários) e as pessoas mais agredidas têm idades compreendidas entre os 25 e os 54 anos, seguidas das crianças e jovens e, por último, dos adultos idosos. Os agressores são sobretudo homens, com idades compreendidas entre os 36 e 50 anos. Constata-se que estes crimes são na generalidade praticados na residência comum, que os principais agressores das crianças e jovens são os respetivos progenitores, dos adultos os cônjuges ou companheiros e dos adultos idosos os seus descendentes (APAV, 2012). A prevenção e intervenção nestes casos são de importância fundamental. No que diz respeito à educação, ao compararmos as estatísticas dos residentes na freguesia do Bonfim com as da população da cidade e as da população portuguesa, constatamos que elas são muito similares às da cidade do Porto e superiores às que se verificam a nível nacional: 5% da população não tem nenhum nível de ensino completo, 52% tem o ensino básico, 16% o ensino secundário, 1% o ensino pós-secundário e 3% o bacharelato. A percentagem de habitantes do Bonfim com ensino superior é de 23%, uma percentagem superior à nacional (13%), sendo que as principais áreas de formação superior da população da freguesia são, por ordem decrescente: Saúde; Ciências Sociais e do Comportamento; Formação de Professores e Ciências da Educação; Letras; Comércio e Administração; Artes; Arquitetura e Construção; Engenharia e afins; Direito; Ciências Informáticas e Ciências Físicas. Trata-se com efeito de recursos humanos qualificados que podem ser uma mais-valia no desenvolvimento dos PI.

E no que concerne à educação e formação de adultos do sistema público (ano letivo de 2010-2011), da análise dos dados fornecidos pelo Ministério da Educação e Ciência constata-se que frequentavam estas ofertas formativas 1484 pessoas, sendo predominante o nível secundário, quer nos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), quer na modalidade de Ensino Recorrente – esta última bastante mais representada. Separando este indicador por idades, apura-se que são os jovens adultos quem mais frequenta este tipo de educação, preenchendo 80% das vagas, e que à medida que a idade avança são cada vez menos as pessoas inscritas, como é típico nos estudos internacionais (Zarifis, 2013).

O abandono escolar e a taxa de analfabetismo<sup>24</sup> são duas das grandes preocupações a nível educativo nacional. Considerando os dados longitudinais disponíveis (de 1991 a 2011), verifica-se que em Portugal, tanto o abandono escolar como a taxa de analfabetismo têm vindo a diminuir. A taxa de analfabetismo da freguesia (2,76%) é inferior à taxa nacional (5,23%), sendo que as mulheres são a maioria (85%). No que diz respeito à taxa de abandono

---

<sup>24</sup> Taxa definida tendo como referência a idade (10 anos) a partir da qual um indivíduo que acompanhe o percurso normal do sistema de ensino deve saber ler e escrever.

escolar, ela foi sempre inferior à nacional. No entanto, em 2011, não só superou a taxa de abandono escolar nacional (1,58%) ao cifrar-se em 2,68%, como sofreu um agravamento substancial quando comparada com a taxa de abandono escolar da freguesia em 2001 (1,69%). Procurando compreender as causas deste fenómeno, que continua no topo das preocupações sociais da cidade, analisou-se o Projeto Educativo Municipal do Porto (CMP, 2013), que auscultou as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) do Porto, instituições oficiais não judiciárias com autonomia funcional que promovem os direitos da criança e do jovem, à qual a escola assinala estas crianças e jovens. De acordo com a CPCJ, estes casos inscrevem-se em contextos familiares e sociais desfavorecidos, com problemas de carácter estrutural difíceis de minorar. A falta de atração destas crianças e jovens pela escola resulta de diversos fatores, alguns de ordem pessoal e familiar e outros mais relacionados com a escola. Nas razões de ordem pessoal/familiar são apontadas as seguintes: a baixa autoestima; as dificuldades de traçarem um projeto de vida; a falta de expectativas em relação ao futuro, alimentadas, na esmagadora maioria dos casos, pelos restantes membros da família, que já sentiram as mesmas dificuldades em relação à escola; a desvalorização do papel da escola; e os baixos rendimentos familiares. Nas razões relativas à realidade da escola, sobressaem a falta: de identificação com discursos e métodos demasiado abstratos; de acompanhamento e orientação psicopedagógica; de proximidade e relação afetiva com a escola (CMP, 2013). No âmbito desta área de necessidade, recordamos que vários autores apontam que os PI podem apresentar contributos valiosos: melhoram os resultados escolares (Freedman, 1999; Marx et al., 2004; MacCallum et al., 2010); aumentam a assiduidade na escola (Barbazon, 1999; Freedman, 1999; Marx et al. 2004); melhoram as atitudes face à escola (Freedman, 1999; Marx et al., 2004); melhoram o comportamento na escola (Friedman, 1999; Marx et al., 2004; Bressler, Henkin, & Adler, 2005); aumentam o interesse pelas tarefas escolares (Marx et al. 2004; Bressler et al., 2005); e aumentam a autoestima e autoconfiança (Barbazon, 1999; Jucovy, 2002; Marx et al., 2004; Bressler et al., 2005). Os estudos e autores referidos sem dúvida que reforçam a importância dos PI enquanto intervenção socioeducativa a considerar para dar resposta às problemáticas mencionadas.

Considerando agora os recursos institucionais da freguesia do Bonfim, em 2012 contabilizam-se 33 estabelecimentos de ensino (14 do ensino público e 19 do ensino privado), dois estabelecimentos de ensino superior, quatro ATL (atividades de tempos livres), nove instituições e estabelecimentos de apoio a crianças e jovens, 12 lares de idosos, sete centros de convívio e de dia, dois centros de atividades ocupacionais (mistos), duas instituições de apoio

assistencial e 44 associações, dos mais variados tipos. É importante mencionar que, desde 2012, muitas destas instituições e associações fecharam e outras estão em risco de o fazer, devido aos cortes orçamentais do Estado. Consequentemente, muitas das pessoas que eram apoiadas por estas instituições encontram-se agora sem apoio. O número de Centros Novas Oportunidades sofreu, por exemplo, uma grande diminuição, sendo agora designados por Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP), existindo dois, atualmente, na freguesia. No que concerne às infraestruturas de serviços de saúde, os habitantes da freguesia têm acesso a um centro hospitalar (EPE – Entidade Pública Empresarial), um hospital público e um centro de saúde dividido em duas unidades. Visto que, na generalidade, estas instituições são os locais onde se podem realizar PI e/ou colaborar no seu desenvolvimento, no seu conjunto são vistas como uma possibilidade/oportunidade que a freguesia apresenta.

## **Conclusão**

No presente artigo apresentámos os PI como uma nova forma de intervenção social, que tem como elemento-chave a EI, uma abordagem pedagógica não formal, informal e formal que conecta diferentes gerações em torno de temas quotidianos, que visam, por um lado, facilitar a transferência e intercâmbio de conhecimentos, competências, habilidades e recursos e, por outro, permitir que as diferentes gerações experienciem tanto a diferença como a semelhança, aprendendo não só sobre os outros, mas também sobre si mesmos. Os PI, ao promoverem a convivência intergeracional e a colaboração entre gerações, se forem adequadamente formulados e implementados, podem ser de grande benefício para as pessoas participantes, para as comunidades e em última instância para a sociedade.

Era nosso objetivo alertar para obstáculos à concretização destes programas, assim como apresentar uma estratégia que permitisse ultrapassar muitas das dificuldades na hora de planificar e implementar os PI. Essa estratégia é a realização de um estudo prévio à planificação – o desenho do perfil comunitário –, que é um trabalho complexo e multidimensional, que requer abordagens analíticas compósitas. A primeira fase deste estudo foi ilustrada neste artigo, usando como exemplo a freguesia do Bonfim da cidade do Porto: um estudo quantitativo, baseado nas estatísticas sobre a comunidade que serviu para desenhar o primeiro esboço das necessidades e possibilidades que a comunidade apresenta para desenvolver PI. Como principais necessidades/problemas identificaram-se as/os seguintes: território muito envelhecido; fuga de jovens para a periferia da cidade; poucos nascimentos;

integração de imigrantes na comunidade; dificuldades económicas e desemprego; baixo índice de emprego; famílias em risco de pobreza por receberem familiares desempregados; elevado número de mães adolescentes; aglomerados habitacionais que apresentam manifestos défices de integração urbana e social (as ilhas e os bairros sociais); adultos idosos isolados; morte por doenças passíveis de prevenção; violência, criminalidade e insegurança; insucesso escolar; abandono escolar; analfabetismo e pouca participação dos adultos idosos na formação e educação de adultos. É de ressaltar que as mulheres da freguesia se debatem mais do que os homens com a maioria destas problemáticas, pelo que esta variável deve ser tida em conta na hora de planear e implementar PI (Villas-Boas, Oliveira, & Ramos, 2015). Tão importantes quanto a identificação de necessidades para a planificação e implementação destes programas são também as oportunidades/ possibilidades que a comunidade apresenta para o seu desenvolvimento. No Bonfim verificaram-se as seguintes: proximidade espacial dos habitantes; uma boa rede de transportes; recursos humanos bastante qualificados; e considerável quantidade de instituições e associações da freguesia.

Estes resultados correspondem ao primeiro esboço do perfil comunitário da freguesia do Bonfim, o qual se prevê aprofundar, numa segunda fase, num estudo quantitativo e qualitativo, por meio da aplicação de questionários à população, de entrevistas a informantes privilegiados da comunidade e da organização de grupos de discussão a representantes das instituições e associações locais. Do conjunto destas duas fases resultará um desenho do perfil comunitário mais completo, o qual permitirá equilibrar os recursos (que são limitados) e ampliar o potencial dos PI a serem desenvolvidos na comunidade referida.

### Referências Bibliográficas

- Associação de Apoio à Vítima (APAV). (2012). *Estatísticas APAV: Relatório anual 2012*. Retrieved from [http://apav.pt/apav\\_v2/images/pdf/Estatisticas\\_APAV\\_Relatorio\\_Anual\\_2012.pdf](http://apav.pt/apav_v2/images/pdf/Estatisticas_APAV_Relatorio_Anual_2012.pdf)
- Brabazon, Kevin (1999). Student improvement in the intergenerational work/study program. *Child & Youth Services*, 20(1-2), 51-61.
- Bressler, Jeanette, Henkin, Nancy, & Adler, Melanie (2005). *Connecting generations, strengthening communities: A toolkit for intergenerational program planners*. Philadelphia, PA: Center for Intergenerational Learning, Temple University.
- Câmara Municipal do Porto (CMP). (2013). *Projeto educativo municipal*. Retrieved from [http://www.cmporto.pt/assets/misc/img/Links\\_uteis/Projeto\\_Educativo\\_Municipal.pdf](http://www.cmporto.pt/assets/misc/img/Links_uteis/Projeto_Educativo_Municipal.pdf).



- City Mayors Statistics (CMS). (2007). *The largest cities in the world by landarea, population and density*. Retrieved from <http://www.citymayors.com/statistics/largest-cities-density-125.html>
- Comissão das Comunidades Europeias (CCE). (2005). *Livro verde: Uma nova solidariedade entre gerações face às mutações demográficas*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Correia, Luís (2009). A evolução demográfica da freguesia do Bonfim da cidade do Porto na época contemporânea. *Revista da Faculdade de Letras História*, III(10), 181-196.
- Delors, Jacques et al. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*. Paris: UNESCO.
- Estrela, Vera (2013). *O Leste em Portugal: A integração de imigrantes ucranianos e a educação de adultos* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Eurostat (2013). *European social statistics, pocketbooks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3930297/5968986/KS-FP-13-001-EN.PDF>
- Freedman, Marc (1999). *Primetime: How baby boomers will revolutionize retirement and transform America*. New York: Public Affairs.
- Friedman, Bárbara (1999). *Connecting generations: Integrating aging education and intergenerational programs with elementary and middle grades curricula*. Needham Heights, MA: Allyn Y Bacon.
- Granville, Gillian, & Ellis, Sue (1999). Developing theory into practice: Researching intergenerational exchange. *Education and Ageing*, 14(3), 231-248.
- Hatton-Yeo, Alan (2002). Conference report: Connecting generations: A global perspective. In *ICIP International intergenerational conference connecting generations: A global perspective* (pp. 1-48). Keele: UNESCO Institute for Education and Beth Johnson Foundation.
- Hatton-Yeo, Alan, & Watkins, Celeste (2004). *Intergenerational community development: Practice guide*. London: The Beth Johnson Foundation.
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2009). *Projeções de população residente em Portugal 2008-2060*. Lisboa: INE, IP. Retrieved from [http://ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOESpub\\_boui=65944632&PUBLICACOESmodo=2](http://ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=65944632&PUBLICACOESmodo=2)

- \_\_\_\_\_. (2012). *Censos 2011 – Resultados definitivos*. Lisboa: INE, IP. Retrieved from [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011\\_apresentacao](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao)
- Jucovy, Linda (2002). *Measuring the quality of mentor-youth relationship: A tool for mentoring programs*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Kaplan, Matthew (2001). *School-based intergenerational programs*. Hamburg: UNESCO Institute of Education.
- Kuehne, Valerie (2005). *Making what difference? How intergenerational programs help children and families*. Baltimore, MD: The Annie E. Casey Foundation.
- MacCallum, Judith, Palmer, David, Wright, Peter, Cumming-Potvin, Wendy, Booker, Miriam, & Tero, Cameron (2010). Australian perspectives: Community building through intergenerational exchange programs. *Journal of Intergenerational Relationships*, 8(2), 113-127.
- Mannion, Greg (2012). Intergenerational education: The significance of reciprocity and place. *Journal of Intergenerational Relationships*, 10(4), 386-399.
- Martin, Kerry, Springate, Iain, & Atkinson, Mary (2010). *Intergenerational practice: Outcomes and effectiveness*. LGA Research Report. Slough: NFER.
- Martins, Isabel (Coords.). (2008). *Rede social do Porto: Relatório de pré-diagnóstico*. Porto: Câmara Municipal do Porto.
- Marx, Márcia, Hubbard, Pamela, Cohen-Mansfield, Jiska, Dakheel-Ali, Maha, & Thein, Khin (2004). Community-service activities versus traditional activities in an intergenerational visiting program. *Educational Gerontology*, 31, 263-271.
- Montero, Inmaculada, & Gallego, Ana (2002). Los programas intergeracionales: Una alternativa socio-educativa para todas las edades. In Jesus García & Matías Bedmar (Coord.), *Hacia la educación intergeracional* (pp. 167-177). Madrid: DyKinson.
- Newman, Sally, & Sánchez, Mariano (2007). Los programas intergeneracionales: Concepto, historia y modelos. In Mariano Sánchez (Dirs.), *Programas intergeneracionales: Hacia una sociedad para todas las edades* (pp. 34-69). Barcelona: Fundación «la Caixa».
- Pimenta, Manuel, Ferreira, José António, Ferreira, Leonor, Faria, Alexandra, & Pimentel, Paula (2001). *As ilhas do Porto: Estudo sociodemográfico*. Porto: Câmara Municipal do Porto.
- Pimenta, Manuel, Ferreira, Leonor, & Ferreira, José António (2001). *Estudo socioeconómico da habitação social: Porto*. Porto: Câmara Municipal do Porto.

- Pinto, Jorge (2011). *Bonfim: Território de memórias e destinos*. Porto: Junta de Freguesia do Bonfim.
- PORDATA (s.d). *Índice de envelhecimento na Europa*. Retrieved from <http://www.pordata.pt/Europa/Indice+de+envelhecimento-1609>
- Ramos, Natália (2013). Relationships and intergenerational solidarities: social, educational and health challenges. In Albertina Oliveira et al. (Coords.), *Promoting conscious and active learning: How to face current and future challenges?* (pp. 129-148). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Rosa, Maria João (2002). Notas sobre a população: Os homens e as mulheres perante o casamento. *Análise Social*, 163, 667-672.
- Sáez, Juan (2002). Hacia la educación intergeneracional: Concepto y posibilidades. In Juan Sáez (Coord.), *Pedagogía social y programas intergeneracionales: Educación de personas mayores* (pp. 99-112). Málaga: Aljibe.
- Sánchez, Mariano, Kaplan, Matthew, & Saéz, Juan (2010). *Programas ntergeracionales: Guía introductoria*. Madrid: Imsero.
- Sánchez, Mariano, & Díaz, Pilar (Eds.). (2014). *Certificado europeo en aprendizaje intergeneracional: Materiales de formación*. Granada: The Beth Johnson Foundation, Association Generations, Höskolan för Lärande och Kommunikation i Jkpg AB, Universidad de Granada & Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.
- Springate, Ian, Atkinson, Mary, & Martin, Kerry (2008). *Intergenerational practice: A review of the literature*. LGA Research Report. Slough: NFER.
- Savater, Fernando (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Villas-Boas, Susana, Oliveira, Albertina, Ramos, Natália, & Montero, Inmaculada (2013). Intergeneration education as a strategy for promoting active ageing: Analyzing the needs of a local community as a way to develop relevant and sustainable projects of intervention. In Albertina Oliveira, Cristina C. Vieira, Margarida Pedroso de Lima, Luís Alcoforado, Sónia Mairos Ferreira, & Joaquim Armando Ferreira (Coords.), *Promoting conscious and active learning: How to face current and future challenges?* (pp. 161-174). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Villas-Boas, Susana, Oliveira, Albertina, & Ramos, Natália (2015). Gender and intergenerational programs. In Joanna Ostrouch-Kamin´ska & Cristina C. Vieira (Eds.), *Private world(s): Gender and informal learning of adults* (pp. 121-134). Rotterdam: Sense Publishers.

Zarifis, George (2013). Who is a disadvantaged senior Europe? Main identifiers for assessing efficacy for selfdirected learning of the age and at risk. In Albertina Oliveira, Cristina C. Vieira, Margarida Pedroso de Lima, Luís Alcoforado, Sónia Mairos Ferreira, & Joaquim Armando Ferreira (Coords.), *Promoting conscious and active learning: How to face current and future changes?* (pp.87-111). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra



**ESTUDO EMPÍRICO II**



**Educação intergeracional como promotora do envelhecimento ativo:**

**Estudo de uma comunidade local**

Susana Villas-Boas, Albertina Lima de Oliveira, Natália Ramos, Inmaculada Montero

2017

*REIDOCREA*

Volume: 6

Páginas: 105-119

ISSN: 2254-5883



**Resumo:** As autoras investigam a atividade de uma amostra de 385 residentes na freguesia do Bonfim da cidade do Porto, com o objetivo de compreender as necessidades desta população para a promoção do envelhecimento ativo através da educação intergeracional. Com base nas análises quantitativas realizadas, numa perspetiva comparativa entre diferentes grupos etários e diferentes características sociodemográficas, concluiu-se, por um lado, que a participação na sociedade da amostra estudada é média-baixa e que as atividades de lazer realizadas com mais frequência são atividades fisicamente mais passivas e frequentemente praticadas de forma individual. Por outro lado, evidenciou-se que as pessoas mais ativas são os mais jovens, os homens, as pessoas com maiores níveis de escolaridade e maiores rendimentos. A informação e o conhecimento emergente deste estudo demonstram a necessidade de oferecer oportunidades de participação, de aumentar as atividades física, cognitiva e de lazer e o contacto social de todos os indivíduos, independentemente da idade e das características sociodemográficas, confirmando-se a pertinência de utilizar a educação intergeracional como estratégia de promoção deste novo paradigma de envelhecimento.

**Palavras-Chave:** Educação permanente. Envelhecimento da sociedade.

**Abstract:** In this study the authors investigate the activity of a sample of 385 residents in the village of Bonfim from Oporto. The main goal was to understand the needs of this population for the promotion of active ageing through intergenerational education. Based on the quantitative analysis conducted in a comparative perspective between different age groups and different socio-demographic characteristics, it was concluded, on the one hand, that the participation in society of the sample studied is medium-low and that activities carried out most frequently are physically more passive activities and often practiced individually. On the other hand, the analyses showed that people most active are the most young, men, people with higher levels of education and higher incomes. The emerging knowledge and information of this study demonstrates the need to provide opportunities for participation, to increase physical and cognitive activities as well as leisure and social contacts of all individuals, regardless of age and sociodemographic characteristics, if the intention is to provide an increase in the active and healthy ageing of individuals and populations. In this context, it is confirmed the relevance of using intergenerational education as a strategy for promoting the new paradigm of active ageing.

**Key-Words:** Lifelong Education. Ageing Society.

## Introdução

O envelhecimento demográfico que se regista a nível mundial, acompanhado do prolongamento dos anos de vida dos indivíduos, impulsionou o início de um novo paradigma de envelhecimento - o envelhecimento ativo. Embora ainda não exista um consenso sobre o que se entende por envelhecimento ativo, por parte das organizações mundiais, o que tem dificultado o entendimento dos discursos e práticas sobre o mesmo e afetado a própria



elaboração concetual (Moulaert & Paris, 2013), é hoje incontestável a necessidade da construção de um novo modelo de sociedade e de aprofundamento do paradigma de envelhecimento ativo.

No início do século XXI, a Organização Mundial a Saúde (OMS) definiu envelhecimento ativo como “o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, visando melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem” (WHO, 2002, p.12). Esta definição concentra em si a ideia de que o envelhecimento é um processo que se desenrola à medida que as pessoas envelhecem, ou seja, que o envelhecimento não começa numa idade determinada cronologicamente, mas que é um fenómeno que se desenvolve ao longo do ciclo vital. A otimização referida na definição não pode deixar de atribuir relevância às experiências e às mudanças sofridas durante o ciclo vital do indivíduo, resultantes de fatores como as condições económicas, sociais, pessoais (biológicas e psicológicas), comportamentais, o acesso a serviços de saúde e a serviços sociais de apoio, o sexo e a cultura, os quais determinam a diversidade entre os indivíduos (que aumenta com a idade), e influenciam as diferentes trajetórias de saúde e envelhecimento de indivíduos e populações. Atendendo a este conjunto de fatores, a OMS considera que o envelhecimento é um processo biopsicossocial, em que as dimensões biológica, psicológica e social são entendidas como três processos paralelos interrelacionados. Logo, para fazer do envelhecimento uma experiência positiva é fundamental dar às pessoas oportunidades que permitam a realização do seu potencial de bem-estar físico, social e mental, ao longo da vida, salvaguardando, todavia, que a participação dos indivíduos na sociedade deve estar de acordo com as suas necessidades, desejos e capacidades. E, finalmente, a OMS apresenta como principais meios para a promoção do envelhecimento ativo, a aprendizagem ao longo da vida, a participação em atividades produtivas, incluindo as que estão fora do mercado de trabalho, e a participação em atividades saudáveis.

Uma estratégia que tem vindo a demonstrar bons resultados na promoção do envelhecimento ativo, é a que enquadra atividades, projetos e programas intergeracionais (PI) (Sánchez, 2009), através da qual se coloca a educação intergeracional em prática (EI). Definimos a EI como:

um processo pedagógico que coloca pessoas de diferentes gerações a executarem atividades e tarefas que respondem às suas necessidades e interesses, numa dinâmica de participação, cooperação, interação, intercâmbio e de diálogo intergeracional

desenvolvido numa relação igualitária, de tolerância e respeito mútuo. Tem como principal finalidade facilitar e garantir que as pessoas de diferentes gerações aprendam, desenvolvam e compartilhem conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores e se transformem na relação umas com as outras (Villas-Boas, Oliveira, Ramos & Montero, 2016, p.133).

O mais importante neste tipo de educação não é dar informação, mas sim participar conjuntamente na transmissão e criação de atitudes, sentimentos, pensamentos, sensações, por outras palavras, a EI tem como finalidade construir processos recíprocos de orientação, influência, intercâmbio e aprendizagem entre os membros de duas ou mais gerações, ou seja, construir relações intergeracionais que facilitem e permitam a transmissão de valores, saberes e conhecimentos e, conseqüentemente, a transformação positiva das pessoas, das comunidades e, em última instância, da cultura (Saéz, 2002). Resumidamente, a EI reúne pessoas com as mesmas necessidades e interesses, a realizarem atividades ou tarefas que não são estabelecidas *a priori*, mas resultam do debate e reflexão contínuas e conjunta entre os participantes, desde a sua seleção, passando pelo planeamento e respetiva implementação. As atividades intergeracionais, desenvolvidas num processo de comunicação dialógica assente numa relação igualitária, são atividades consideradas com sentido (Oliveira & Portugal, 2016), ou seja, atividades que fomentam a “compreensão da vida pessoal (i. e., como o self se integra e funciona no mundo) e o propósito que motiva a atividade relevante; aquilo que dá coerência à vida, reunindo o passado, o presente e o futuro do indivíduo em continuidade” (Oliveira & Portugal, 2016, p.5).

Este tipo de educação contribui para o alcance dos objetivos do envelhecimento ativo, na medida em que promove: i) a mudança de mentalidade em relação ao envelhecimento e a superação de estereótipos e preconceitos de idade, bem como outro tipo de preconceitos, contribuindo para fomentar o respeito pela diversidade e a construção de uma sociedade mais tolerante; ii) a mudança e a melhoria nas formas de relacionamento da pessoa consigo própria e com os outros; iii) a adoção de comportamentos e atitudes mais saudáveis e responsáveis; iv) o aumento da participação em questões sociais, cívicas, económicas, culturais, educativas e espirituais; v) o aprender sobre a história, as origens e a atualização de conhecimentos numa sociedade em constante mudança) o estabelecimento de novas formas de solidariedade entre gerações, e outros (Kaplan, 2001; Maccallum et al., 2010). A EI mostra-se assim como uma estratégia com grande potencial para a melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar de indivíduos e populações e contribui para construção de um modelo de sociedade mais justo,

mais solidário e com mais participação por parte dos cidadãos, isto é, para o envelhecimento ativo e digno de indivíduos e populações.

Tendo em conta o que referimos previamente, e entendendo a atividade, como atividade com sentido, ou seja, em sentido amplo, não se confinando à que é remunerada, mas incluindo toda a ocupação significativa que contribua para o bem-estar do indivíduo, da sua família, da comunidade local e da sociedade em geral, no presente estudo empírico<sup>25</sup> consideramos a participação social (sentido de participação) e as atividades de desenvolvimento pessoal e de lazer (sentido identitário) para identificar e compreender a atividade não remunerada de uma amostra da população da freguesia do Bonfim, da cidade do Porto, região norte de Portugal - informação fundamental para o plano e desenho de projetos, programas e atividades, que fomentem o envelhecimento ativo na comunidade.

## **Método**

### **Participantes.**

Nesta investigação participaram 385 residentes da freguesia do Bonfim da cidade do Porto, com 15 e mais anos de idade, distribuídos pelos três seguintes grupos etários: os jovens e adultos jovens (42,9%), adultos de meia-idade (28,6%) e adultos idosos (28,6%). A amostra global é constituída por 57,1% de pessoas do sexo feminino e 42,9% do sexo masculino. O nível de escolaridade mais representado é o 1º ciclo completo (27,3%), seguido do secundário (19,2%), 3º ciclo (17,1%), pós-secundário/Licenciatura (15,4%), 2º ciclo (10,4%), menos de 4 anos de escolaridade (6,2%), e, finalmente, pelos níveis de mestrado/doutoramento (4,2%). Quanto ao nível socioeconómico<sup>26</sup>, mais de metade da amostra (54,5%) tem um rendimento mensal inferior ao rendimento médio nacional, 26,8% tem um rendimento médio e 5,5% um rendimento alto. E, no que concerne à situação face ao trabalho, constituída por dois grupos, a saber: o primeiro “com trabalho”, que se refere ao grupo de pessoas que se ocupa diariamente com uma atividade física ou intelectual, que exige esforço e que é realizada para a concretização de um objetivo, ou seja, pessoas que têm um emprego e estudantes (47,3%); e o segundo grupo, “sem trabalho”, que agrupa desempregados e reformados (52,7%).

<sup>25</sup> Este estudo faz parte de um estudo mais alargado sobre “A Educação Intergeracional como Estratégia de Promoção do Envelhecimento Ativo: Análise de necessidades de uma comunidade local, enquanto via fundamentadora de projetos relevantes e sustentáveis”, cofinanciado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia/FCT, Portugal.

<sup>26</sup> Salário médio em Portugal, em 2013, rondava os 963€. GEE/MEE (2013), Boletim estatístico de dezembro de 2013. Disponível em <http://www.gee.min-economia.pt> [16/01/2016].

### **Instrumentos.**

No presente trabalho recorreremos a dados de três blocos de perguntas do Questionário Necessidades, Interesses e Potencialidades para Desenvolvimento de Programas Intergeracionais (QNIPDPI). Do bloco I – *Informações sociodemográficas*, utilizámos as seguintes variáveis: idade, sexo, nível de escolaridade, nível socioeconómico, situação face ao emprego. Do bloco II – *Participação social*, usámos respostas relativas à participação nos espaços e organizações da comunidade, ao voluntariado formal e informal (a ajuda não paga que prestam a outras pessoas por iniciativa própria) e à participação política. Finalmente, do bloco IV – *Qualidade de Vida, Saúde e Apoio Social*, incluímos as respostas sobre a realização de 15 atividades de lazer.

### **Procedimento.**

A colheita dos dados decorreu entre Março e Maio de 2015, em escolas, centros de formação, centros de dia e de convívio, centros de estudo, lares de terceira idade, associações locais e dois pontos estratégicos à porta da biblioteca Municipal do Porto e à porta da junta de freguesia do Bonfim. Os questionários foram aplicados apenas aos residentes da freguesia. No contacto pessoal e na folha inicial, os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, a confidencialidade dos dados, da voluntariedade da participação e apelou-se à honestidade das respostas. A administração dos questionários foi feita individualmente em três diferentes modalidades, autoadministrado, assistido pelo entrevistador ou administrado pelo entrevistador, sendo esta última forma de administração aplicada sobretudo às pessoas idosas e pessoas com baixos níveis de literacia.

### **Análise de Dados.**

De acordo com os objetivos do nosso estudo, na secção seguinte apresentamos os resultados das análises estatísticas que incidiram sobre a *amostra total* (n=385), e três subamostras etárias, a saber: *jovens e adultos jovens* com idades compreendidas entre 15 e 44 anos (n=165), *adultos de meia-idade*, entre 45 e 64 anos (n=110), e *adultos idosos* com 65 e mais anos (n=110). Calculam-se estatísticas descritivas e inferenciais em função do grupo etário, do sexo, da escolaridade, do nível socioeconómico e da situação face ao emprego,

recorrendo-se, para o efeito, a frequências, ao teste qui-quadrado ( $\chi^2$ ), a coeficientes de correlação de *Pearson* ( $r$ ) e *Spearman* ( $\rho$ ), de acordo com o tipo de respostas e o número de grupos envolvidos. As análises estatísticas foram realizadas recorrendo ao *software* SPSS, versão 22. Em todas as análises inferenciais foi considerado o nível de significância de 0,05.

## Resultados

### Participação.

#### *Participação formal e informal.*

No que diz respeito à participação formal consideramos a participação em atividades de voluntariado. Verifica-se que a participação desta população nas atividades referidas, durante a sua vida é reduzida (21,3%), estando a idade significativamente correlacionada com a mesma, embora de magnitude baixa ( $r=0,101$ ,  $p<0,47$ ), sendo que à medida que a idade avança a participação diminui (ver Tabela 3).

Tabela 3

#### **Participação em atividades de voluntariado formal na amostra total e dos três subgrupos etários**

	Amostra total (n=385)		Amostra jovens e adultos jovens (n=165)		Amostra adultos de meia-idade (n=110)		Amostra de adultos idosos (n=110)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Sim</b>	82	21,3	43	26,1	21	19,1	18	16,4
<b>Não</b>	303	78,7	122	73,9	89	80,9	92	83,6

Apura-se ainda que a escolaridade está significativamente associada à participação em atividades de voluntariado formal, sendo tanto mais elevada quanto maior é a escolaridade ( $\chi^2_{(6)}=30,209$ ,  $p<0,001$ ), o mesmo se verifica com o nível socioeconómico ( $\chi^2_{(2)}=17,822$ ,  $p<0,001$ ), encontrando-se as pessoas com rendimentos baixos (43,7%) e médios (42,3%) como aquelas que fazem mais voluntariado. No respeitante à situação face ao trabalho ( $\chi^2_{(1)}=5,303$ ,  $p=0,021$ ), são as pessoas sem trabalho quem realiza mais atividades de voluntariado formal. A participação neste tipo de atividades, não se encontra relacionada com o sexo ( $\chi^2_{(1)}=0,218$ ,  $p=0,640$ ).

As atividades de voluntariado mais praticadas são as de caridade (9,6%), as relacionadas com organizações religiosas (7,5%), com associações desportivas e recreativas (4,9%), tendo

as restantes atividades uma representação menor do que 2%, a saber, por ordem decrescente: artísticas e de passatempos (1,8%); outras atividades - indicadas pelos inquiridos, em centro de dia e de convívio, bombeiros voluntários, colónias de férias e associações de pais - (1,6%); ambientais ou cuidado de animais (1,6%); grupos musicais (1,3%); organizações políticas (1%); serviços de saúde (1%) e organizações de defesa dos direitos humanos (0,3%).

No que concerne à participação informal, analisámos a ajuda não paga prestada por iniciativa própria a outras pessoas (voluntariado informal – ajuda e apoio). Verifica-se que um pouco mais de metade da população estudada presta este tipo de ajuda (55,1%), e que esta variável não está relacionada com a idade ( $r=-0,058$ ,  $p=0,255$ ), a escolaridade ( $\chi^2_{(6)}=4,357$ ,  $p=0,629$ ), o nível socioeconómico ( $\chi^2_{(6)}=4,258$ ,  $p=0,119$ ), nem com a situação face ao trabalho ( $\chi^2_{(1)}=2,194$ ,  $p=0,139$ ).

Tabela 4

**Participação em voluntariado informal da amostra total, (%)**

Tipo de voluntariado informal	Sim	Familiares	Amigos	Vizinhos
Ouve as pessoas	52,7	32,4	35,6	19,7
Ajuda nas compras	42,5	34,7	4,2	8,9
Toma conta das crianças	31,9	24,7	8,4	2,1
Ajuda na alimentação e a cozinhar	23,7	15,8	7,4	4,7
Ajuda na realização dos trabalhos escolares	21,3	20	4,2	2,1
Ajuda em trabalhos de manutenção da casa	19,8	9,5	10,5	7,9
Ajuda na toma da medicação	12,6	9,5	0,5	2,6
Ajuda no jardim ou quintal	11,6	4,8	3,2	4,2
Ajuda em transporte	10,6	6,8	3,7	3,2
Ajuda em cuidados de higiene	10,6	6,8	1,1	1,6
Outras	6,3	3,2	2,6	5,3

O tipo de voluntariado informal (ajuda e apoio) mais prestado é ouvir as pessoas (52,7%), seguido da ajuda nas compras (42,5%), tomar conta de crianças (31,9%), ajudar na alimentação e a cozinhar (23,7%), apoiar na realização dos trabalhos escolares (21,3%). Presta-se ajuda e apoio maioritariamente a familiares (54%), seguidos dos amigos (26%) e por último aos vizinhos (20%). O apoio mais prestado à família é: ajuda nas compras (34,7%), ouvir as pessoas (32,4%), tomar conta das crianças (24,7%), apoio nos trabalhos escolares (20%), ajuda na alimentação e a cozinhar (15,8%). No caso dos amigos, por ordem decrescente, surgem as seguintes ajudas: ouvir as pessoas (35,6%), ajuda nos trabalhos de manutenção da casa (10,5%), tomar conta de crianças (8,4%) e ajuda na alimentação e a cozinhar (7,4%). E no caso dos vizinhos verificou-se a seguinte ordem: ouvir as pessoas

(19,7%), ajuda nas compras (8,9%), apoio nos trabalhos de manutenção da casa (7,9%), ajuda na alimentação e a cozinhar (4,7%) (Tabela 4).

Embora o sexo não esteja estatisticamente associado à participação informal ( $\chi^2_{(1)}=1,011$ ,  $p=0,315$ ), verifica-se que as ajudas prestadas por homens e mulheres estão relacionadas com a divisão do trabalho doméstico entre os sexos. Assim, e utilizando a tipologia das tarefas domésticas proposta por Bernard Zarca (1990), ou seja, tarefas femininas (executadas maioritariamente por mulheres), tarefas masculinas (executadas maioritariamente por homens) e tarefas negociáveis (tarefas realizadas sobretudo por mulheres, mas nas quais os homens também participam), verifica-se que as mulheres do nosso estudo ajudam outras pessoas maioritariamente nas tarefas femininas: ouvir (34,1%); tomar conta de crianças (17,5%); ajudar na alimentação e a cozinhar (17,5%); ajudar na toma de medicação (8,3%); apoiar nos cuidados de higiene (7,8%). Em contrapartida, os homens prestam ajuda maioritariamente nas tarefas masculinas: ajuda em trabalhos de manutenção da casa (17,2%) e no cuidado ao jardim ou quintal (7,4%). No que respeita a atividades com percentagens mais aproximadas entre homens e mulheres, as designadas tarefas negociáveis, registam-se a ajuda nas compras (25,3% das mulheres e 20,2% dos homens), e na realização dos trabalhos escolares (12% mulheres e 11% os homens). Os dados emergentes demonstram uma clara divisão das ajudas prestadas por homens e mulheres na freguesia em estudo, resultante dos papéis de género atribuídos socialmente a homens e mulheres.

### ***Participação política.***

No que diz respeito ao interesse pela política, 34,3% da população afirma não ter qualquer interesse, 27% refere pouco interesse, 28,3% algum interesse e 10,1% muito interesse. Verifica-se que a idade não está significativamente correlacionada com o interesse pela política ( $r=0,28$ ,  $p=0,585$ ), mas que existe uma correlação significativa no caso da escolaridade ( $\rho=0,234$ ,  $p<0,001$ ), do nível socioeconómico ( $\rho=0,206$ ,  $p<0,001$ ) e a situação face ao emprego ( $\chi^2_{(3)}=11,350$ ,  $p=0,010$ ), sendo que quanto maior o nível educativo e os rendimentos, maior é o interesse pela política e são as pessoas sem trabalho quem tem menos interesse pela política. Apura-se, ainda, que o sexo está significativamente associado ao interesse pela política ( $\chi^2_{(3)}=11,100$ ,  $p=0,011$ ), sendo os homens que demonstram mais interesse.

Os dados anteriores indicam um desinteresse pela política por parte da população estudada, contudo, verifica-se que a maioria das pessoas vota sempre (52,7%). A idade está significativamente correlacionada com a frequência de voto ( $r=0,288$ ,  $p<0,001$ ), sendo os idosos quem vota com mais frequência e os jovens e adultos jovens quem menos vota. A frequência de voto não está correlacionada significativamente com o sexo ( $\chi^2_{(3)}=4,494$ ,  $p=0,213$ ), nem com o nível de escolaridade ( $\rho=0,061$ ,  $p=0,235$ ) e a situação face ao trabalho ( $\chi^2_{(3)}=7,459$ ,  $p=0,059$ ), mas está correlacionada com o nível socioeconómico ( $\rho=0,116$ ,  $p=0,035$ ), sendo as pessoas com rendimentos mais elevados quem vota com mais frequência.

Da análise da participação da população em outras ações políticas, verifica-se que as mais realizadas são, por ordem decrescente: manifestações (27,7%); greves (18,6%); debates e reuniões (14,1%); participação em assembleias ou reuniões de sindicatos, associações recreativas de estudantes ou profissionais (10,5%); participação em assembleias da freguesia ou municipal (9,2%); colar cartazes (6,8%); participação na Assembleia da República (1,8%) e, por último, em ações violentas (0,8%). E apura-se que 54,5% da amostra global nunca participou em nenhuma destas ações políticas. A idade não está significativamente correlacionada com estes resultados ( $r=0,90$ ,  $p=0,78$ ), contudo, verifica-se que são os adultos idosos quem menos realizou diferentes tipos de ações políticas (65,5%), seguidos dos jovens e adultos jovens (53,1%) e dos adultos de meia-idade (45,5%). O nível socioeconómico não está estatisticamente correlacionado com a participação em outras ações políticas ( $\rho=0,078$ ,  $p=0,155$ ), nem o sexo ( $\chi^2_{(1)}=0,796$ ,  $p=0,372$ ), contudo, encontra-se uma correlação significativa com a escolaridade ( $\rho=0,201$ ,  $p<0,001$ ), e com a situação face ao trabalho ( $\chi^2_{(1)}=0,796$ ,  $p=0,372$ ), sendo as pessoas “sem trabalho” as que mais participam em outro tipo de ações políticas e que a participação aumenta à medida que o nível de escolaridade aumenta.

### ***Participação em organizações e instituições locais.***

Analisando a participação social tendo em conta as organizações e instituições que as pessoas frequentaram ou frequentam, e considerando que a mesma pessoa frequentou ao longo da vida diferentes organizações e instituições, verifica-se que são as associações que registam a maior percentagem de participação (17,6%); seguidas pelos centros de dia (13,6%); os centros de convívio (12%); centros de cultura e desporto (10,6%); outras – os inquiridos indicaram lares, congregações religiosas, sedes de partido e Centros de Novas



Oportunidades - (8%); centros de atividades dos tempos livres - ATL (5,9%); centros de estudo e explicações (4%); centros de férias e lazer (4%); centros comunitários (3,7%); centros de atividades ocupacionais – CAO (3,5%); centros de atendimento/acompanhamento e animação para pessoas com deficiência (1,3%); universidade sénior (1,1%) e fóruns ocupacionais (0,8%).

Analisando a frequência de organizações e instituições por grupo etário, verifica-se que a frequência no grupo dos jovens e adultos jovens é de 41,9%; no grupo dos adultos de meia-idade de 34,3% e no grupo das pessoas idosas de 66,7%. Os jovens frequentam ou frequentaram maioritariamente, centros de estudo e explicações (93,3%); ATL (72,7%); associações (54,4%); CAO (53,8%); centros de cultura e desporto (52,5%); centros de férias e lazer (40%). Os adultos de meia-idade obtêm a mesma percentagem de frequência que os idosos nos centros comunitários (42,9%), não estando maioritariamente representados em nenhuma outra organização ou instituição. E os idosos frequentam ou frequentaram, maioritariamente, centros de dia (86,3%) e centros de convívio (77,8%). No que diz respeito ao sexo, elas estão maioritariamente nos centros de dia (78,4%) e nos centros de convívio (71,1%) e eles estão em maioria nas associações (65,2%) e nos centros de cultura e desporto (70%). No que concerne à escolaridade, as pessoas sem escolaridade são quem mais frequentam ou frequentaram estes espaços (28%), seguidas das pessoas com o 2º ciclo (18%); 1º ciclo (16%); ensino superior (14%); 3º ciclo (12%) e secundário (12%). As pessoas sem níveis de estudos são quem frequentaram ou frequentam em maior percentagem a maioria das instituições e organizações, com exceção das associações e dos centros de cultura e desporto que são ou foram frequentadas maioritariamente por pessoas com ensino superior e dos centros de férias e lazer que são ou foram frequentados maioritariamente por pessoas com o 2º ciclo. Apura-se ainda que, à medida que os rendimentos aumentam a participação nas organizações e instituições da comunidade diminui, sendo que 49% das pessoas que frequentam ou frequentaram estas organizações e instituições têm baixos rendimentos, 34,2% têm rendimentos médios e 6,6% são pessoas com rendimentos elevados. No que concerne à situação face ao trabalho (aqui analisada pelos seguintes grupos, estudantes, reformados, empregados e desempregados), verifica-se que são os estudantes que mais frequentam ou frequentaram estas organizações e instituições (35%), estando representados maioritariamente nas associações (34,2%), nos ATL (18,4%), nos centros de estudos ou explicações (18,4%) e em centros de férias e lazer (7,9%). Seguem-se os reformados (34%), que estão maioritariamente representados nos centros de dia (29,1%), nos centros de convívio (36,2%),

em outros tipos de organizações e instituições (13,4%) e nos centros comunitários (6,3%). As pessoas empregadas (16%) estão maioritariamente representadas nos centros de cultura e desporto (4,3%) e nos centros de atividades ocupacionais (4,3%). E, finalmente, em relação aos desempregados (15%), constata-se que não frequentam ou frequentaram maioritariamente nenhuma organização ou instituição.

### **Atividades.**

Na análise de atividades de lazer, atividades muito variadas, realizadas no tempo livre mas que implicam certa atividade física e/ou mental, utilizámos a categorização atividades fora de casa e atividades dentro de casa (Cabral et al., 2013). Assim, quanto às primeiras definiram-se as seguintes: jardinagem e horta; estar com amigos; atividades religiosas; atividades fora de casa como ir ao cinema, visitar uma exposição, jantar fora; fazer exercício físico; voluntariado e viajar. Estas atividades pressupõem um determinado nível de atividade física e apontam, igualmente, para um nível diferente de envolvimento e participação social. Como atividades dentro de casa, atividades que são consideradas fisicamente mais passivas e frequentemente praticadas individualmente, definimos: ver televisão; estar com a família; ouvir música; ler; atividades sociais na internet; costura e tricôt; colecionismo e atividades artísticas<sup>27</sup>.

Sendo o nosso objetivo compreender quais as atividades de lazer mais praticadas pela nossa população e se são atividades mais ativas ou passivas, usamos apenas as respostas frequentemente e todos os dias da escala de *Likert* utilizada (que varia entre nunca e todos os dias). Assim, verifica-se que 64% das atividades realizadas por esta população situam-se na esfera dentro de casa e 36% na esfera das atividades fora de casa. Na primeira esfera, as atividades praticadas com mais frequência são ver televisão (73%), estar com a família (71,9%), ouvir música (66,5%) e ler (37,9%); na segunda, as atividades mais praticadas são: estar com os amigos (67,3%); fazer exercício físico (30,9%); ir ao cinema, visitar uma exposição, jantar fora (24,9%) e atividades religiosas (20%) (ver Tabela 5).

---

<sup>27</sup> Esta categorização é passível de discussão, visto que muitas destas atividades podem ser realizadas dentro ou fora de casa, realizadas individualmente ou com o envolvimento de outras pessoas e ainda serem consideradas ativas ou passivas. Contudo, depois de pesquisarmos vários estudos sobre as atividades de lazer, e de encontrarmos uma grande diversidade de categorizações das atividades de lazer, optámos por esta categorização por estar mais de acordo como os nossos objetivos.

Como se pode ver na tabela 5, à medida que a idade avança a participação nas atividades quer dentro, quer fora de casa diminui. Com exceção de algumas atividades como ver televisão, fazer costura e tricot e as atividades religiosas, sendo que estas últimas aumentam com a idade. De salientar ainda que a atividade de ver televisão é realizada com maior frequência pelos adultos de meia-idade.

Tabela 5

**Atividades realizadas frequentemente ou todos os dias, por amostra total e pelos três subgrupos etários (%)**

Atividades	Amostras			
	Amostra total (n=381)	Jovens e adultos jovens (n=162)	Adultos de meia idade (n=110)	Adultos Idosos (n=109)
<b>DENTRO DE CASA</b>				
Ver televisão	73	67,3	79,1	75,5
Estar com a família	71,9	77,6	78,2	57,3
Ouvir música	66,5	80	67,3	45,5
Ler	37,9	40,6	40	31,8
Atividades sociais na internet	19,2	35,2	13,6	0,9
Atividades artísticas	10,6	18,8	4,5	4,5
Costura e tricot	6	1,8	7,3	10,9
Colecionismo	3,4	3	6,4	0,9
<b>FORA DE CASA</b>				
Estar com os amigos	67,3	74,5	63,6	60
Fazer exercício físico	30,9	39,4	28,2	20,9
Atividades fora de casa	24,9	41,5	15,5	10
Atividades religiosas	20,5	16,4	20	27,3
Voluntariado	8,1	7,9	8,2	8,2
Jardinagem e horta	6,8	4,2	11,8	5,5
Viajar	6	6,7	6,4	4,6

Analisando a atividade por sexo, verifica-se que são os homens que praticam mais atividades de lazer, superando as mulheres em 12 das 15 atividades analisadas. As únicas atividades em que elas obtêm maiores percentagens são as atividades religiosas (24,8%), a costura e o tricot (10,1%) e a jardinagem e horta (8,3%). Nas mesmas atividades eles pontuam 15,3%, 0,6% e 4,9%, respetivamente.

Apura-se que à medida que a escolaridade aumenta, a participação nas atividades de lazer também aumenta, quer dentro de casa [sem nível educativo (12%); 1º ciclo (13%); 2º ciclo (17%); 3º ciclo (18%); secundário (19%), e ensino superior (21%)], quer fora de casa [sem

nível educativo (12%); 1º ciclo (13%); 2º ciclo (15%); 3º ciclo (16%); secundário (21%), e ensino superior (23%)]. As pessoas com níveis educativos de ensino secundário e ensino superior são as que mais realizam as seguintes atividades: estar com a família (87,7% e 78,4%), estar com amigos (82,2% e 81,1%), ouvir música (83,6% e 83,8%), ler (41,1% e 71,6%), realizar atividades artísticas (13,7% e 25,7%), voluntariado (9,6% e 17,6%) e atividades fora de casa, como ir ao cinema, visitar uma exposição, jantar fora, etc. (37% e 44,6%). As pessoas de níveis de escolaridade intermédios (2º e 3º ciclos) são as que mais veem televisão (85% e 80%), as que mais colecionam (5% e 6,2%) e as que menos realizam atividades religiosas (10% e 12,3%). As pessoas com os mais baixos níveis educativos, sem qualquer grau de instrução e 1º ciclo, são as que realizam com mais frequência a atividade de costura e tricot (4,2% e 13,5%) e a jardinagem e cuidado da horta (16,7% e 5,8%).

Segundo o nível socioeconómico, o grupo das pessoas com rendimentos mais elevados é quem mais se envolve em atividades de lazer, em 11 das 15 atividades analisadas, a saber: ver televisão (90,5%), ouvir música (85,7%); estar com a família (76,2%); estar com os amigos (76,2%); fazer exercício físico (33,3%); voluntariado (28,6%); atividades fora de casa (28,6%); viajar (23,8%); atividades na internet (12,9%); e jardinagem e horta (9,5%). O grupo das pessoas com rendimentos médios realizam com mais frequência apenas uma atividade, ler (46,6%). Por sua vez, o grupo com baixos rendimentos, realiza com mais frequência atividades religiosas (22,1%), costura e tricot (7,2%) e colecionismo (4,3%). As atividades religiosas são aquelas em que se encontra uma percentagem de frequência mais aproximada entre as pessoas dos diferentes níveis socioeconómicos, 22,1% no grupo das pessoas com baixos rendimentos, 21,8% no grupo das pessoas de rendimentos médios e 19% no grupo das pessoas com rendimentos elevados.

Finalmente, verifica-se que as pessoas “com trabalho” praticam um pouco mais de atividades de lazer do que aquelas “sem trabalho”, quer dentro de casa (56%, 44%), quer fora de casa (55%, 45%), respetivamente, sendo que as pessoas “com trabalho” praticam com mais frequência as seguintes atividades, por ordem decrescente: estar com a família (82,9%); ouvir música (77,3%); estar com os amigos (76,2%); ler (44,2%); fazer exercício físico (36,5%); atividades fora de casa, como ir ao cinema, visitar uma exposição, jantar fora, etc. (34,3%); atividades sociais na internet (30,4%) e atividades artísticas (16%). E as pessoas “sem trabalho” dedicam-se maioritariamente a ver televisão (77%); a atividades religiosas (21,5%); a jardinagem e horta (9,5%) e a costura e tricot (8,5%). As atividades com percentagens mais

aproximadas entre estes dois grupos são: voluntariado (8,3%, 8%); viajar (6,1%, 6%) e colecionismo (3,3%, 3,5%), respetivamente.

## Discussão

Em primeiro lugar, há que salientar que os resultados obtidos neste estudo demonstram que a atividade da amostra estudada é baixa. No que diz respeito à participação na sociedade, participação em atividades de voluntariado e participação política, verificou-se uma participação média-baixa, resultados idênticos aos encontrados nos estudos do *Active Ageing Index* 2014 (UNECE, 2015), para a população portuguesa. Mais especificamente, a participação em atividades de voluntariado formal, pelo menos uma vez na vida, é baixa (21,3%), a participação no voluntariado informal (ajuda prestada a outras pessoas) é média (55,1%) e a participação política é baixa, visto que apenas metade da população vota sempre (52,7%) e 54,5% nunca participou em nenhuma outra ação política durante toda a sua vida. Verificou-se um desinteresse geral pela política, que ascende a 34,3% (não ter qualquer interesse), sendo que apenas 10,1% refere ter muito interesse, mais uma vez resultados idênticos aos do estudo dos 28 estados membros da União Europeia, *Active Ageing Index* 2014 (UNECE, 2015), em que Portugal ficou em segundo lugar no *ranking* do país que afirma não ter nenhum interesse (28%) e em último lugar entre os que afirmam ter “muito interesse” pela política (6%). No que concerne às atividades de lazer, apurou-se que as atividades que se praticam com maior frequência são aquelas que ocorrem dentro de casa, chegando quase a duplicar a frequência das atividades fora de casa, 64% e 36%, respetivamente, o que significa que dedicam mais tempo a atividades fisicamente mais passivas e frequentemente praticadas de forma individual do que a atividades que exigem mais atividade física e maior envolvimento e participação social.

Em segundo lugar, querendo compreender se a atividade difere de geração para geração, verificou-se que à medida que a idade avança a participação em atividades de voluntariado formal diminui, resultados idênticos foram encontrados no Inquérito Nacional ao Trabalho Voluntário (INE, 2013). Possíveis explicações para estes resultados são as mudanças do estado de saúde e mental à medida que a idade avança, mas também o aumento de investimento político em atividades de voluntariado nas últimas décadas, dirigidas sobretudo às gerações mais jovens e não tanto às gerações mais velhas. No que concerne ao voluntariado informal, não se registaram diferenças significativas entre as gerações, demonstrando, por um

lado, que existe solidariedade entre as pessoas na comunidade estudada e, por outro lado, que esta solidariedade é intergeracional. Apurou-se, igualmente, uma diferença entre as gerações, no que concerne à frequência de voto, verificando-se que neste caso, à medida que a idade aumenta a frequência de voto aumenta também. Resultados semelhantes têm sido encontrados na literatura (Blais, 2000; Franklin, 2004), sendo que a explicação para a tendência dos jovens votarem menos é a de que a propensão vai aumentando com a idade (Plutzer, 2002; Franklin, 2004), com a formação do hábito de participar nas decisões da sociedade (Plutzer, 2002) e com o desenvolvimento de um maior entendimento sobre as diferenças partidárias e sobre os assuntos socioeconómicos. A este respeito, Martins (2010) salienta que o facto das redes sociais dos jovens serem constituídas principalmente por pares, também eles com pouco conhecimento sobre a política, contribui para que este grupo etário vote menos. Contudo, importa referir que no que diz respeito ao interesse pela política não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre as diferentes gerações. No que diz respeito às atividades de lazer, verifica-se que à medida que a idade aumenta a prática da maioria destas atividades passa a ser menor, com a exceção de ver televisão, fazer costura e tricot e das atividades religiosas. Encontra-se, porém, uma semelhança nas percentagens obtidas nas frequências das atividades, ou seja, embora as percentagens de frequência difiram entre os grupos etários, o perfil das atividades que praticam mais e das que praticam menos é muito semelhante. Consideramos este dado muito relevante, visto que em dois estudos longitudinais sobre as atividades de lazer, um realizado na Holanda, por Aartsen, Smits, Tilburg, Knipscheer e Deeg (2002) que seguiram durante 6 anos, 2076 pessoas entre os 55-85 anos de idade, e outro levado a efeito na Suíça, por Agahi, Ahacic e Parker (2006), que seguiram durante 34 anos 495 indivíduos com idades compreendidas entre os 43-65 anos, em 1968, e os 77-99, anos em 2002, mostraram que as atividades mais frequentes na avaliação inicial eram as mesmas nas avaliações posteriores e, por isso, concluíram que as atividades realizadas na velhice são influenciadas por participação prévia, durante a fase adulta, o que sugere que as pessoas das gerações mais novas da nossa amostra quando alcançarem 65 e mais anos continuarão a realizar atividades mais passivas e frequentemente praticadas de forma individual. Ora, sendo o objetivo do envelhecimento ativo a promoção da participação dos adultos idosos em atividades mais ativas e que impliquem maior envolvimento e participação social, favorecedores da saúde, qualidade de vida e do bem-estar na velhice, torna-se assim fundamental oferecer oportunidades e educar as gerações mais novas para alterarem este padrão.

Em terceiro lugar, da análise das restantes características sociodemográficas, encontramos como fatores de relevo em termos do envelhecimento ativo, o sexo, o nível de escolaridade e o nível socioeconómico. Constatámos também que a situação face ao trabalho não parece influenciar tanto a atividade destes indivíduos. Assim, no que diz respeito ao sexo, verificou-se que não existem diferenças significativas na participação de homens e mulheres em voluntariado formal, informal e frequência de voto, mas que existem diferenças no que concerne ao interesse pela política e na realização de atividades de lazer. Resultados semelhantes foram encontrados no relatório *Gender Equality Index 2015* (EIGE, 2015), para Portugal, sendo os homens quem mais demonstra ter interesse por este assunto e quem realiza mais atividades de lazer. Estes resultados confirmam igualmente os resultados de investigações apresentados por Argyle (1996), em relação ao lazer, os quais salientam que a quantidade total de lazer e o tipo de lazer diferem entre homens e mulheres. Dos dados obtidos neste estudo, apurou-se que a participação de homens e mulheres está condicionada aos papéis de género. Assim, no voluntariado informal verificou-se que as ajudas prestadas por homens e mulheres estão relacionadas com a divisão do trabalho doméstico entre os sexos (Zarca, 1990), são eles que frequentam mais atividades de lazer, o que se explica por terem mais tempo livre do que as mulheres, uma vez que dedicam menos tempo à esfera familiar do que elas (EIGE, 2015; Torres, Silva, Monteiro & Cabrita, 2005). Verificou-se também que são os homens quem tem mais interesse pela política, sendo este domínio, por excelência, um campo simbólico do poder que continua a ser um reduto da dominação masculina, alicerçado em valores e normas masculinos, e apresentando grandes resistências à participação feminina (Maciel, 2008; EIGE, 2015). No que concerne à escolaridade, quanto mais elevado o seu nível, mais elevada é a participação em atividades de voluntariado formal, maior a frequência da prática de atividades de lazer e maior é o interesse pela política, não se verificando, contudo, diferenças significativas entre a escolaridade e a frequência de voto, nem na prática de voluntariado informal. Considerando o nível socioeconómico, verificou-se que são as pessoas com os rendimentos mais elevados quem mais vota, quem demonstra ter maior interesse pela política e quem pratica com maior frequência as atividades de lazer analisadas. No que diz respeito ao voluntariado informal não se encontraram diferenças significativas entre os rendimentos e quem participa nestas atividades, mas no voluntariado formal sim, sendo as pessoas com rendimentos mais baixos quem participa mais neste tipo de atividade. Quanto à situação face ao trabalho, verificou-se ao nível da participação que são as pessoas “sem trabalho” (reformados e desempregados) que participam mais em atividades de

voluntariado formal e aquelas que mais utilizam ações políticas que não o voto. E no que diz respeito às atividades de lazer, verificou-se que as percentagens entre as pessoas “com trabalho” e as pessoas “sem trabalho” são muito aproximadas, são contudo, pessoas “com trabalho” que apresentam uma percentagem superior na realização de atividades, quer fora de casa, quer nas atividades dentro de casa.

Por último, sendo que o objetivo deste estudo é o de contribuir para promover o desenvolvimento de programas educativos intergeracionais na comunidade, interessava-nos compreender qual a participação da população nas organizações e instituições locais. Tendo em consideração que a recolha de dados foi realizada em muitas das instituições e organizações da comunidade, os 46,8% da população em estudo que afirma frequentar ou ter frequentado, pelo menos uma instituição ou organização, durante a sua vida, é uma percentagem muito baixa. As pessoas dos extremos do ciclo vital são quem mais frequentam ou frequentaram estes espaços, 66,7% do grupo dos adultos idosos e 41,9% do grupo dos jovens e verifica-se, que as respostas sociais dirigidas à comunidade, tais como, os centros comunitários, centros de férias e lazer, centros de cultura e desporto, associações, correspondem aos espaços onde se encontra a maior heterogeneidade de idades entre as pessoas.

## **Conclusão**

De acordo com os resultados obtidos, conclui-se, por um lado, que esta população tem uma participação na sociedade média-baixa e que as atividades de lazer realizadas com mais frequência são atividades fisicamente mais passivas e frequentemente praticadas de modo individual. Por outro lado, evidenciou-se que características sociodemográficas tais como a idade, o sexo, a escolaridade e os rendimentos dos indivíduos estão estreitamente relacionadas com a atividade das pessoas, quer na participação na sociedade, quer nas atividades de lazer, desenhando-se o perfil de que as pessoas mais ativas são os homens, as que têm maiores níveis de escolaridade e maiores rendimentos. Verificou-se igualmente, que as pessoas estão ocupadas diariamente com uma atividade física ou intelectual, que exige esforço e que é realizada para a concretização de um objetivo, estudantes e empregados, são mais ativas do que as pessoas desempregadas e os reformados, dedicando mais tempo a atividades de lazer quer dentro e quer fora de casa.



Importa aqui referir que, se por um lado concordamos que o aumento da escolaridade, de melhores condições de vida e da igualdade entre os géneros que se regista nas nossas sociedades resultará no futuro num aumento do envelhecimento ativo e saudável de indivíduos e populações (Cabral, Ferreira, Alcântara, Jerónimo & Marques, 2013), por outro lado, atendendo a que as desigualdades sociais estão a aumentar nas sociedades desenvolvidas contemporâneas, esta tendência dará origem a trajetórias de envelhecimento de indivíduos e populações bastante diferentes. Por outras palavras, o envelhecimento ativo não será a realidade de todos os indivíduos e populações, pelo que se torna necessário encontrar estratégias efetivas para promover o envelhecimento ativo, digno e saudável de todos os indivíduos. Muitas das respostas sociais do Estado e organizações civis procuram dar oportunidades de atividade, ocupação de tempos livre e inclusão a indivíduos mais marginalizados, todavia, concluímos do nosso estudo que, embora estas instituições contribuam para o aumento da participação e a atividade dos seus usuários a participação nestes espaços é baixa. Por outro lado, porque as respostas sociais são dirigidas a grupos-alvos específicos, quase sempre selecionados por idades, verifica-se que estas respostas apartam gerações, desaproveitando oportunidades, visto que a literatura confirma que as relações, atividades e PI contribuem para a promoção do envelhecimento ativo e o envolvimento de diferentes gerações em atividades individual e socialmente muito úteis (Maccallum et al., 2010; Pinazo & Kaplan, 2007; Sánchez, Díaz, López, Pinazo & Sáez, 2008). Por último, constata-se que a freguesia aqui estudada apresenta grandes potencialidades para a promoção do envelhecimento ativo, porque no seu território se localizam várias instituições e organizações que podem ser utilizadas como recursos sociais de grande relevância. Importa mencionar que se estas organizações e instituições estabelecerem iniciativas de parceria para colocarem em prática PI e a EI, o custo económico do desenvolvimento destas atividades e programas é irrisório. Mais ainda, tendo em conta os resultados positivos que podem alcançar para a comunidade do Bonfim, apresentam-se como um benefício que de modo algum pode ser desconsiderado.

E finalmente, para fomentar o envelhecimento ativo de indivíduos e populações é necessário não só criar oportunidades para os adultos idosos, mas também para as gerações de jovens, jovens adultos e adultos de meia-idade, já que, por um lado, se apurou que a participação de todas as faixas etárias é média-baixa e, por outro lado, que existe um perfil das atividades realizadas com mais ou menos frequência muito idêntico entre as gerações, ou seja, as atividades de lazer realizadas com mais frequência pelos nossos jovens são as

mesmas, embora em percentagens diferentes, das gerações mais antigas/mais velhas. Assim, se estes jovens mantiverem os mesmos hábitos durante a sua vida, quando alcançarem os 65 e mais anos realizarão com mais frequência as atividades fisicamente mais passivas e frequentemente praticadas de forma individual (Aartsen et al., 2002; Agahi et al., 2009). Deste modo, é fundamental quebrar este ciclo tendencioso e promover atividades de qualidade e saudáveis nos indivíduos desde a mais tenra idade, já que o que se pretende com o paradigma de envelhecimento ativo é criar um novo modelo de sociedade, que resultará num novo *habitus* da velhice e do envelhecimento.

Das conclusões supramencionadas com base na nossa amostra, conclui-se que é necessário oferecer oportunidades de participação, aumentar o lazer, as atividades físicas e cognitivas e o contacto social destes indivíduos, de forma a promover o envelhecimento ativo e a qualidade de vida desta população. As atividades de lazer apresentam-se como promotoras de desenvolvimento pessoal, social e de bem-estar, assegurando múltiplas funções sociais, psicológicas e de saúde (Coleman & Isso-Ahole, 1993; Argyle, 1996). Tal como referimos anteriormente, a educação intergeracional é uma estratégia com grande potencial para atingir estes objetivos. Assim, o desenvolvimento de atividades, projetos e PI, através dos quais a EI é colocada em prática, é pertinente não só para o grupo de pessoas da nossa amostra, mas também para toda a comunidade local, bem como para a sociedade portuguesa, visto que encontrámos, a nível local, muitos resultados idênticos aos já evidenciados por estudos prévios relativos a todo o país, entre os quais o facto da atividade dos adultos idosos portugueses ser baixa, relativamente aos 28 Estados membros da União Europeia (UNECE, 2015).

### Referências Bibliográficas

- Aartsen, M., Smits, C., Tilburg, T.V., Knipscheer, K. & Deeg, D. (2002). Activity in older adults: cause or consequences of cognitive functioning? A longitudinal study on everyday activities and cognitive performance in older adults. *J gerontol B Psychol Sci Soc Sci.*, 57(2), 153-162.
- Agahi, N., Ahacic, K. & Parker, M. (2006). Continuity of leisure participation from middle age to old age. *J Gerontol B Psychol Sci Soc Sci*, 61(6), S340-346.
- Argyle, M. (1996). *The social psychology of leisure*. London: Penguin Books.
- Blais, A. (2000). *To Vote or Not to Vote: The merits and Limits of Rational Choice Theory*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

- Cabral, M., Ferreira, P., Alcântara, P., Jerónimo, P. & Marques, T. (2013). *Envelhecimento ativo em Portugal: Trabalho, reforma, lazer e redes sociais*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Coleman, D. & Isso-Ahola, S. (1993). Leisure and health: the role of social support and self-determination. *Journal of Leisure Research*, 25, 111-12.
- EUROPEAN INSTITUTE FOR GENDER EQUALITY. *Gender Equality Index 2015: Measuring gender equality in the European Union 2005-2012*. Recuperado de Acedido <http://eige.europa.eu>.
- Franklin, M. (2004). *Voter Turnout and the Dynamics of Electoral Competition in Established Democracies Since 1945*. NY: Cambridge University Press.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2013). Inquérito ao trabalho voluntário Lisboa: INE, 2012.
- Kaplan, M. (2001). *School-based intergenerational programs*. Hamburg: UNESCO Institute of Education, 2001.
- Mínguez, C. (2003). Contenidos y beneficios de la educación intergeneracional. In: M. Bedmar & I. Montero (Coords.). *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (39-65). Madrid: Dykinson
- Maciel, Diana (2008). *Género e poder local*. Tese de Mestrado do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Maccallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Booker, M. & Tero, C (2010). Australian Perspectives: Community Building Through Intergenerational Exchange Programs. *Journal of Intergenerational Relationships*, 8(2), 113-127.
- Martins, R. (2010). *Análise económica do comportamento eleitoral em Portugal*. Tese de doutoramento da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2010.
- Moulaert, T. & Paris, M. (2013). Social Policy on Ageing: The Case of “Active Ageing” as a Theatrical Metaphor. *International Journal of Social Science Studies*, 1(2), 113-123.
- Oliveira, A. & Portugal, P. (2016). Escala de Autoeficácia para a Atividade com Sentido: Encontrando sentido no envelhecimento ativo. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 2(1), 3-13.
- Pinazo, S. & Kaplan, M. (2007). Los beneficios de los programas intergeneracionales. In: M. Sánchez (Coord.) *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades* (211-232). Barcelona: Fundavió “la Caixa”.

- Plutzer, E. (2002). Becoming a Habitual Voter: Inertia, Resources, and Growth in Young Adulthood. *American Political Science Review*, 96(1), 41-56.
- Sáez, J.C. (2002). Hacia la educación intergeneracional. Concepto y posibilidades. In: J. Saéz (Coord.). *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores* (99-112). Málaga: Aljibe.
- Sánchez, M., Díaz, P., López, J., Pinazo, S. & Sáez, J.C. (2008). *INTERGEN. Descripción, análisis y evaluación de los programas intergeracionales en España. Modelos y buenas prácticas. Resumen ejecutivo*, 2008. Recuperado de [http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/idi172\\_06ugranada.pdf](http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/idi172_06ugranada.pdf).
- Sánchez, M. (2009). Intergeneracionalidad y envejecimiento activo de las personas mayores. Aportación de los programas intergeneracionales. In: A. Martinez, L. Gil, P. Serrano & J.M. Ramos (Coords.). *Nuevas Miradas sobre el envejecimiento* (295-311). Madrid: IMSERSO.
- Torres, A., Silva, F., Monetiro, T. & Cabrita, M. (2005). *Homens e mulheres entre a família e o trabalho*. Lisboa: Comissão para a igualdade no Trabalho e no emprego.
- Villas-Boas, S.; Oliveira, A.; Ramos, N. & Montero, I. (2016) Educação Intergeracional no quadro da educação ao longo da vida: Desafios Intergeracionais, Sociais e Pedagógicos. *Revista Investigar em Educação*, II Série, n. 5, 117-141.
- UNITED NATIONS ECONOMIC COMMISSION FOR EUROPE/EUROPEAN COMMISSION (2015). *Active Ageing Index 2014*. Recuperado de <http://www1.unece.org/stat/platform/display/AAI/VI.+Documentation>.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2002). *Active Ageing A Policy Framework*. Geneve: WHO.
- Zarca, B. (1990). La division di travail domestique: Poids du passé et tensions au sein du couple. *Économie et Statistique*, 228, 28-40



**ESTUDO EMPÍRICO III**



**Apoio social e diversidade geracional: O potencial da LSNS-6**

Susana Villas-Boas, Albertina Lima de Oliveira, Natália Ramos, Inmaculada Montero

Submetido a 16 de maio de 2017

*Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*



**Resumo:** Neste artigo, procurámos aprofundar o conhecimento do apoio social da população de uma comunidade local através de um estudo quantitativo em que se procurou saber de que forma o apoio social varia em função de subgrupos etários e como se encontra relacionado com variáveis sociodemográficas chave. A amostra envolveu 385 pessoas da freguesia do Bonfim, da cidade do Porto, distribuídos por três grupos etários: jovens e adultos jovens (n=165), adultos de meia-idade (n=110) e idosos (n=110). O teste de hipóteses permitiu-nos concluir que a idade é, por si, um fator de risco social, mas também que o mesmo se encontra associado às seguintes características: ser mulher, ter baixos níveis de escolaridade, baixos rendimentos, estar desempregado/a ou reformado/a. A informação e conhecimento emergentes deste estudo permite organizar estratégias de intervenção social, nomeadamente através da planificação de Programas Intergeracionais, enquanto ferramenta para alargar e solidificar redes sociais vinculantes contribuindo para o bem-estar, a qualidade de vida e a integração social não só dos adultos idosos mas também das diferentes gerações e dos grupos de risco potencial. O aspeto inovador deste estudo foi a validação e utilização da *Escala Breve de Redes Sociais de Lubben (LSNS-6)* – originalmente construída para o grupo dos adultos idosos - a todos os grupos etários.

**Palavras-chave:** Apoio social; Rede social; Programas intergeracionais; LSNS-6

**Abstract:** This article intends to deepen the knowledge of the social support of the population of a local community through a quantitative study in which the authors sought to know how social support varies depending on age subgroups and how it is related to key socio-demographic variables. The sample comprised 385 subjects from parish of Bonfim, Oporto city, divided into three age groups: youth and young adults (n = 165), middle-aged adults (n = 110) and elderly (n = 110). The statistical analyses allowed us to conclude that the age is in itself a risk factor, but it is also significant associated with the following characteristics: being a woman, have low levels of education, low income, living alone or institutionalized, being a widow, being divorced/separated, being unemployed or retired. The emerging knowledge and information of this study is an important contribution for the organization of social intervention strategies, namely through Intergenerational Programs that could be seen as a planning tool to expand and solidify binding social networks, contributing to the well-being, quality of life and social integration not only of the elders but also of different generations and groups identified as of potential risk. The innovative aspect of this study was the validation of the *Lubben Social Network Scale (LSNS-6)* -originally developed for the group of elderly adults - for all age groups.

**Key-Words:** Social support; Social network; Intergenerational programs; LSNS-6

## Introdução

O envelhecimento demográfico é uma realidade social do mundo atual.

Embora verificando-se a ritmos diferentes é um fenómeno universal e irreversível que exige, por um lado, mudanças de políticas públicas (na capacidade de resposta dos sistemas saúde e segurança social e da disponibilidade de recursos) e novas formas de ação



socioeducativa (Lóngas, 2016), e, por outro lado, ter em consideração outros fatores que possam prolongar as competências funcionais, a autonomia, a independência e a qualidade de vida na fase mais tardia do ciclo vital de todos os indivíduos (Oliveira, Lima & Silva, 2016), tais como as redes sociais e o apoio social.

Os termos rede social e apoio social são constructos multidimensionais que aludem às relações sociais e de suporte e às suas complexas características e dimensões, não sendo simples a sua definição (Ramos, 2004; Berkman & Glass, 2000). Guzmán, Huenchuan e Montes de Oca (2003) ao estudar as correntes anglo-saxónicas e latino americanas do conceito de redes sociais, definem a rede social “como uma prática simbólico-cultural que inclui um conjunto de relações interpessoais que integram um indivíduo no seu ambiente cultural e lhe permite manter ou melhorar o seu bem-estar material, físico e emocional, ao mesmo tempo que contribuem para evitar danos reais ou imaginados resultantes de dificuldades, crises ou conflitos que afetem o sujeito” (p. 43). Esta definição vai ao encontro do novo paradigma sociológico, que Martins (2010) refere ser urgente estabelecer nas sociedades complexas contemporâneas. Um paradigma que reconheça “a presença inquestionável de pequenos sistemas dinâmicos, denominados *redes sociais*, que funcionam como novos aparelhos reguladores dos conflitos, tensões e acordos entre indivíduos e grupos minoritários” (p.402). Não é do nosso interesse neste artigo entrar na discussão sobre as perspetivas paradigmáticas das redes sociais, mas sim focarmo-nos no apoio social que estas redes proporcionam.

Entendemos o *apoio social* como transações interpessoais e sociais que implicam ajuda, afeto, confiança, encorajamento, empatia, solidariedade e afirmação (Khan & Antonucci, 1980; Ramos, 2004, 2005a,b) e que é através das redes sociais que o fluxo de recursos, ações, solidariedades, apoios e informação são trocados e circulam entre os indivíduos, grupos e gerações (Jong, Mooienaar, Osagie & Phieix, 2016; Ramos, 2008, 2013; Santos, 2009).

A rede social é construída pelo indivíduo, ao longo da vida, sendo que a sua extensão vai depender de fatores sociodemográficos, fatores culturais e fatores de personalidade. Vários estudos demonstraram que, com o avançar da idade, ocorre um decréscimo no tamanho da rede (Antonucci & Akiyama, 1987; Cukrowicz, Franzese, Thorp, Cheavens & Lynch, 2008; Portero & Oliva, 2007; Rosa, Benício, Alves & Lebrão, 2007), devido à perda de familiares e amigos, ao surgimento de doenças e à entrada na reforma. A literatura tem vindo a evidenciar os efeitos positivos que proporcionam os apoios sociais em todas as etapas da vida, sobretudo nas fases mais tardias do ciclo vital. Guzman et al. (2003) reuniram vários estudos que

demonstraram que as pessoas com mais apoios sociais apresentam melhores condições de saúde (física e psicológica) e qualidade de vida. Por outro lado, a literatura também tem mostrado que baixas taxas de apoio social estão relacionados com o surgimento de doenças, o isolamento, a solidão, a exclusão, a deterioração do estado de saúde e maiores riscos sociais (Antonucci, 1990; Ramos, 2004; Esgalhado, Reis, Pereira & Afonso, 2010; Mohamad, Alavi, Mohamad, Mohamad, Mohamad & Sallem, 2016), assim como à mortalidade infantil e de idosos (Ramos, 2005a; Mazzella et al., 2010). Outros estudos comprovam, ainda, que altos níveis de apoio social estão relacionados com o bem-estar da população em geral, nomeadamente da geração mais velha (Rubinstein, Lubben & Mintzer, 1994; Mohamad et al., 2016) e com o aumento da satisfação com a vida nos idosos (Bishop, Martin & Poon, 2006). E que a falta de apoio social é um indicador negativo da qualidade de vida e bem-estar (Ramos, 2004, 2008, 2013; White, Philogene, Fine & Shina, 2009) e aumenta o risco de exclusão e institucionalização (Bowling, Farquhar & Browne, 1991; Cummings, 2002; Esgalhado et al., 2010). As diversas investigações referidas tornam, assim, incontestável a suma importância do apoio social para todos os indivíduos.

A forma mais comum de apoio social é proporcionada pela rede familiar (Pérez & Montero, 2016), mas embora a família continue a ter um papel fundamental e a ser a fonte primária desse apoio, este poderá estar em risco ou dificultado. Efetivamente, as mudanças nas estruturas familiares dos últimos cem anos, têm dificultado a capacidade e o desejo da família em dar o apoio social necessário aos seus membros, sobretudo aos mais velhos e aos mais jovens (Ramos, 2005b, 2008, 2013). Por conseguinte, compreende-se a importância de construir, alargar e solidificar redes sociais vinculantes que complementem o apoio social dado pela rede familiar, contribuindo para o bem-estar, a qualidade de vida e a integração social não só dos adultos idosos mas também das de diferentes gerações.

Um meio profícuo para atingir este objetivo são os programas intergeracionais (que passaremos a designar por PI) que reúnem pessoas de distintas gerações em atividades que lhes permitem interagir, estimular-se, educar-se, apoiar-se e, em geral, cuidar-se mutuamente, e que Hatton-Yeo e Ohsako definem como “veículos para a troca intencional e contínua de recursos e aprendizagem entre as gerações mais velhas e mais jovens com benefícios individuais e sociais” (2001, p.5). É através destes programas que se coloca em prática a educação intergeracional, entendida como:

um processo pedagógico que coloca pessoas de diferentes gerações a executarem atividades e tarefas que respondem às suas necessidades e interesses, numa dinâmica de participação, cooperação, interação, intercâmbio e de diálogo intergeracional, desenvolvido numa relação igualitária, de tolerância e respeito mútuo. E que tem como principal finalidade facilitar e garantir que as pessoas de diferentes gerações aprendam, desenvolvam e compartilhem conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores e se transformem na relação umas com as outras (Villas-Boas, Oliveira, Ramos & Montero, 2016, p.133).

A literatura tem vindo a assinalar vários benefícios dos PI, e citando apenas alguns exemplos relacionados com o apoio social e as redes sociais, podemos referir o desenvolvimento de relações de apoio mútuo entre os participantes que lhes permitem proporcionar e receber cuidados em diferentes momentos das suas vidas (MacCallum et al., 2006, 2010; Ramos, 2005b, 2008), a reintegração na família e na vida comunitária (MacCallum et al., 2006, 2010; Bressler, Henkin & Adler, 2005), a redução do isolamento e exclusão social (Power & Maluccio, 1999; Ramos, 2004, 2005a), a reconstrução e construção de redes sociais, a integração social e efeitos positivos sobre o capital social<sup>28</sup> das pessoas envolvidas (Granville, 2002; Souza & Grundy, 2007; Souza, 2011), etc.

Assim, nestes programas constroem-se redes de apoio social, ou seja, redes relacionais vantajosas para os indivíduos e as suas comunidades. Neles transacionam-se sobretudo apoios emocionais (transmissão de afeto, empatia, estima, preocupação pelos outros, etc.) e cognitivos (transmissão de informação, conhecimentos, conselhos, sugestões). Mas também se transacionam apoios instrumentais (na procura de trabalho, realização de tarefas, tempo, transporte, etc.) e materiais (dinheiro, alimentos, comida, roupa, etc.). Porém, garantir a transação destes apoios entre as pessoas envolvidas no PI é fundamental uma planificação e implementação com tempo, conhecimento e muito cuidado (Villas-Boas, Oliveira, Ramos & Inmaculda, 2015).

Neste artigo, procura-se aprofundar o conhecimento do apoio social de pessoas de diferentes gerações da comunidade da freguesia do Bonfim da cidade do Porto, Portugal. Começamos por testar *Escala breve de Redes Sociais de Lubben*, (LSNS6), como instrumento capaz de

---

<sup>28</sup> Este conceito associa-se ao sentimento de pertença a uma comunidade, de preocupação com as pessoas que fazem parte dela e da convicção de que essas pessoas, por sua vez, se preocupam com os outros. Confiança mútua, partilha de valores e normas, cooperação e redes são indicadores de capital social de uma comunidade.

avaliar a perceção de apoio social e o risco de isolamento social de todas as gerações e não apenas das pessoas de idade avançada. Esta escala foi construída especificamente para ser utilizada com o grupo dos adultos idosos, e embora se encontrem estudos em que utilizam a LSNS ou a LSNS-6 com pessoas de outras gerações (e.g., Emlet, 2006; Fernández-Ballesteros, Moya, Iñiguez, & Zamarrón, 2004; Guerrete & Smedema, 2011; Honeycutt, Nasser, Banner, Mapp & Dupont, 2008), não identificámos nenhum estudo de validação do instrumento para a sua utilização com outros grupos etários. De seguida, aprofundamos o conhecimento do apoio social da população através do teste de algumas hipóteses, relativas ao apoio social em função do grupo etário e de diferentes variáveis - Informação e conhecimento que consideramos fundamental para a planificação de PI, enquanto estratégia de intervenção social.

## **Metodologia**

### **Participantes.**

Nesta investigação participaram 385 residentes da freguesia do Bonfim da cidade do Porto, com 15 e mais anos de idade, distribuídos por três grupos etários: jovens e adultos jovens (42,9%), adultos de meia-idade (28,6%) e adultos idosos (28,6%). Cerca de 96,1% da amostra é de nacionalidade portuguesa<sup>29</sup>, 57,1% de pessoas pertencem ao sexo feminino e 42,9% ao sexo masculino. O nível de escolaridade mais representado é o 1º ciclo completo (27,3%), seguido do ensino secundário (19,2%), do 3º ciclo (17,1%), dos níveis pós-secundário/licenciatura (15,4%), do 2º ciclo (10,4%), de menos de 4 anos de escolaridade (6,2%) e, finalmente, do mestrado/doutoramento (4,2%). No que respeita ao nível socioeconómico<sup>30</sup>, mais de metade da amostra (54,5%) tem um rendimento mensal inferior ao rendimento médio nacional, 26,8% tem um rendimento médio e 5,5% um rendimento alto. Note-se que 13,2% da amostra em estudo não respondeu a esta pergunta. No que concerne à situação face ao emprego, 37,4% encontram-se empregados, 33,8% reformados, 19% estão desempregados e 9% são estudantes.

<sup>29</sup> De nacionalidade espanhola registou-se 1,3%; 0,5 de nacionalidade francesa; 0,5 belga e 0,3 de nacionalidade moçambicana, angolana, guineense, italiana, brasileira, respetivamente, num total de 14 pessoas.

<sup>30</sup> Salário médio em Portugal, em 2013, rondava os 963€ - GEE/MEE (2013) - Boletim estatístico de dezembro de 2013. Disponível em <http://www.gee.min-economia.pt> [16/01/2016].

### **Instrumentos.**

No presente trabalho utilizámos dois dos cinco blocos de perguntas do Questionário Necessidades, Interesses e Potencialidades para Desenvolvimento de Programas Intergeracionais (QNIPDPI). Do bloco I - Informações Sociodemográficas, recorreremos às perguntas relativas à idade, sexo, nível de escolaridade, nível socioeconómico e situação face ao emprego. E do bloco IV - Qualidade de vida, Saúde e Apoio social usámos a Escala de Redes Sociais de Lubben (LSNS-6).

LSNS-6 é a versão breve do instrumento *A Escala de Redes Sociais de Lubben (LSNS)*, desenvolvida no fim dos anos 80 por Lubben (1988), especificamente para o grupo dos adultos idosos. Este instrumento determina o isolamento social das pessoas, e permite obter informações sobre o tipo de relações sociais, o tamanho da rede e a intimidade com os elementos da rede de suporte. A LSNS-6 é constituída por 6 itens que estão distribuídos por duas subescalas, três dos quais correspondem à subescala *Família* (que avalia as relações familiares) e os restantes três integram a subescala *Amigos* (que avalia as relações de amizade). A resposta a cada item é numa escala de Likert que varia entre “nenhuma pessoa” e “9 a mais pessoas”. A pontuação global do instrumento obtém-se através do somatório dos 6 itens, tendo uma amplitude de 0 a 30 pontos (Lubben, Blozik, Gilman, Liffe & Kruse, 2006), sendo a escala de Likert pontuada de 0 a 5. Lubben et al. (2006) consideram como ponto de corte do somatório da LSNS-6 o valor 12 e para as subescalas *Família* e *Amigos* o valor 6, sendo que valores inferiores ao ponto de corte da LSNS-6 e das suas subescalas indicam risco de isolamento social. Esta escala na aplicação a adultos idosos revelou boas características psicométricas, quer no estudo original, sendo a consistência interna de 0.83 (Lubben et al., 2006), quer no estudo da validação da versão portuguesa que apresentou uma consistência interna de 0,80 (Ribeiro et al., 2012).

### **Procedimento.**

**Recolha de dados:** A colheita dos dados decorreu entre Março e Maio de 2015, em escolas, instituições e organização localizados na freguesia do Bonfim, e foi realizada apenas com residentes da freguesia. A administração dos questionários foi feita individualmente em três diferentes modalidades, autoadministrado, assistido pelo entrevistador ou administrado

pelo entrevistador, sendo esta última forma de administração aplicada sobretudo aos adultos idosos e pessoas com baixos níveis de literacia. A taxa de resposta foi de 98%.

**Ética:** No contacto pessoal e na folha inicial, os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, a confidencialidade dos dados, a voluntariedade da participação e apelou-se à honestidade das respostas. Foi solicitada a autorização ao Dr. James Lubben para a aplicação do instrumento<sup>31</sup>.

**Tratamento de dados:** De acordo com os objetivos do nosso estudo, nesta secção apresentamos os resultados das análises estatísticas que incidiram sobre a *amostra total* (n=385), e três subamostras etárias, a saber: *jovens e adultos jovens* com idades compreendidas entre 15 e 44 anos (n=165), *adultos de meia-idade*, entre 45 e 64 anos (n=110), e *adultos idosos* com 65 e mais anos (n=110). Testam-se hipóteses relativas ao apoio social, em função do grupo etário, e de diferentes variáveis, tais como o sexo, o nível socioeconómico e a situação face ao emprego, recorrendo-se para o efeito ao *teste t* e à *ANOVA*, de acordo com o número de grupos envolvidos. Procura-se ainda obter o padrão de correlações entre a LSNS-6 e as subescalas *Família* e *Amigos* com a escolaridade. As análises estatísticas foram realizadas recorrendo ao *software* SPSS, versão 22. Em todas as análises foi considerado o nível de significância de 0,05.

## Resultados

### Validação da Escala LSNS-6 e das subescalas *Família* e *Amigos* para várias gerações.

#### *Análise da estrutura dimensional da escala.*

Após a verificação dos requisitos para realizar este tipo de teste (KMO = 0,73; teste de Bartlett:  $p < 0,001$ ; MSA  $> 0,5$ ), e de acordo com o critério de Kaiser, a ACP resultou na obtenção de dois fatores, que explicam 75,2% da variância total - resultados idênticos aos encontrados no estudo de Lubben et al. (2006) e na versão portuguesa de Ribeiro et al. (2012).

A primeira componente, correspondente à subescala *Família*, explica 53,9% da variância total e a segunda, abrangendo a subescala *Amigos*, explica 21,2% da variância total. Em todas as amostras etárias verificou-se a adequação do uso da ACP que resultou sempre numa estrutura em dois fatores, sendo que em todas elas a primeira componente –*Família*– é a que

<sup>31</sup> Através do Website Boston College: <http://www.bc.edu/bc-web/about.html>

explica uma percentagem mais elevada da variância total, com percentagens entre 51% e 56%, e a segunda componente –*Amigos*– revelou um potencial explicativo na ordem de 25,5% na amostra dos adultos idosos, muito superior às restantes amostras, cuja variância total explicada variou entre os 19% e 20% (Tabela 6).

Tabela 6

**Matriz de componentes rodada da LSNS-6 para a amostra total e subgrupos etários.**

Item LSNS-6	COMPONENTES	
	Família	Amigos
<b>AMOSTRA Total (n=379)</b>		
1. Família: tamanho	<b>0,786</b>	0,168
2. Família: ligar a pedir ajuda	<b>0,896</b>	0,186
3. Família: discutir assuntos pessoais	<b>0,874</b>	0,185
4. Amigos: tamanho	0,022	<b>0,799</b>
5. Amigos: ligar a pedir ajuda	0,287	<b>0,865</b>
6. Amigos: discutir assuntos pessoais	0,306	<b>0,818</b>
Valores próprios	3,23	1,27
% de Variância	53,9	21,2
<b>AMOSTRA 15-44 anos (n=160)</b>		
1. Família: tamanho	<b>0,707</b>	0,115
2. Família: ligar a pedir ajuda	<b>0,886</b>	0,211
3. Família: discutir assuntos pessoais	<b>0,848</b>	0,25
4. Amigos: tamanho	0,027	<b>0,820</b>
5. Amigos: ligar a pedir ajuda	0,301	<b>0,868</b>
6. Amigos: discutir assuntos pessoais	0,366	<b>0,802</b>
Valores próprios	3,26	1,15
% de Variância	54,4	19,1
<b>AMOSTRA 45-64 anos (n=109)</b>		
1. Família: tamanho	<b>0,834</b>	0,143
2. Família: ligar a pedir ajuda	<b>0,876</b>	0,195
3. Família: discutir assuntos pessoais	<b>0,850</b>	0,323
4. Amigos: tamanho	0,163	<b>0,755</b>
5. Amigos: ligar a pedir ajuda	0,220	<b>0,881</b>
6. Amigos: discutir assuntos pessoais	0,229	<b>0,852</b>
Valores próprios	3,35	1,19
% de Variância	55,8	19,9

Item LSNS-6	COMPONENTES	
	Família	Amigos
<b>AMOSTRA 65 e + anos (n=110)</b>		
1. Família: tamanho	<b>0,828</b>	0,217
2. Família: ligar a pedir ajuda	<b>0,921</b>	0,154
3. Família: discutir assuntos pessoais	<b>0,897</b>	0,044
4. Amigos: tamanho	-0,069	<b>0,790</b>
5. Amigos: ligar a pedir ajuda	0,270	<b>0,877</b>
6. Amigos: discutir assuntos pessoais	0,270	<b>0,822</b>
Valores próprios	3,1	1,53
% de Variância	51,6	25,6

### Matriz de componentes rodada da LSNS-6 para a amostra total e subgrupos etários.

#### *Análise da fidelidade*

Como se vê na tabela 7, para a LSNS-6 o valor do *alpha de Cronbach* foi de 0,824, sendo o da subescala *Família* de 0,845 e o da subescala *Amigos* de 0,807, muito próximos dos valores encontrados na investigação de Lubben *et al.* (0.83) e na investigação de Ribeiro *et al.* (0.80). Considerando os diferentes subgrupos etários, os valores encontrados igualmente se aproximam dos obtidos para a amostra total, apresentando a escala total uma boa consistência interna bem como as suas subescalas em todos os subgrupos analisados (sobretudo tendo em consideração que contém um número muito reduzido de itens), o que constitui um bom indicador da adequação do instrumento para todas as faixas etárias.

Tabela| 7

#### Consistência interna da escala LSNS-6 para a amostra total e subgrupos etários.

AMOSTRAS	ALPHA CRONBACH		
	LSNS-6	LSNS-3 Família	LSNS-3 Amigos
Amostra Total	0,824	0,845	0,807
Jovens e adultos (15-44 anos)	0,825	0,795	0,812
Adultos de meia-idade (45-64 anos)	0,839	0,856	0,816
Adultos idosos (65 e + anos)	0,799	0,879	0,796

Na tabela 8, apresentam-se as estatísticas descritivas dos itens da escala LSNS-6 para a amostra total, sendo os itens com médias mais elevadas aqueles que se referem ao tamanho, quer da *Família* ( $M=3,42$ ) quer dos *Amigos* ( $M=3,6$ ). E as médias mais baixas encontram-se no número de pessoas com quem os respondentes discutem problemas pessoais, quer da



*Família* ( $M=2,35$ ), quer dos *Amigos* ( $M=2,1$ ). Quanto aos desvios-padrão dos itens eles são todos maiores que 1, indicando uma boa variabilidade das respostas aos itens da escala. Os índices de assimetria situam-se entre 0,3 e -0,84 e os de *curtose* entre -0,67 e -0,19, e a análise de correlação item-total da amostra total (obtida com recurso ao coeficiente de correlação corrigido) assume valores entre 0,420 e 0,684, indicando que todos contribuem para avaliar o constructo em análise.

Tabela 8  
Estatísticas descritivas dos itens da escala LSNS-6

Item LSNS-6	Média (DP)	Assimetria (EP)	Curtose (EP)	Correlação item-total	Alpha Cronbach sem o próprio item
1.Família: tamanho	3,41 (1,36)	-0,56 (0,12)	-0,36 (0,25)	0,55	0,80
2.Família: ligar a pedir ajuda	2,73 (1,38)	-0,11 (0,12)	-0,67 (0,25)	0,64	0,78
3.Família: discutir assuntos pessoais	2,35 (1,32)	0,17 (0,12)	-0,44 (0,25)	0,62	0,79
4.Amigos: tamanho	3,6 (1,49)	-0,84 (0,12)	-0,19 (0,25)	0,42	0,83
5.Amigos: ligar a pedir ajuda	2,43 (1,42)	-0,08 (0,12)	-0,64 (0,25)	0,68	0,77
6.Amigos: discutir assuntos pessoais	2,1 (1,41)	0,29 (0,12)	-0,58 (0,25)	0,65	0,78

### Resultados do apoio social da população

Os autores originais da escala LSNS-6, de modo a classificar os adultos idosos em relação às suas redes sociais, designadamente o risco de isolamento social, determinaram como ponto de corte o valor 12, sendo que abaixo deste valor se considera existir isolamento social (Lubben *et al.*, 2006). No presente estudo, verifica-se, que se encontram nessa situação 22% ( $n=85$ ) da amostra *total*, 14% ( $n=23$ ) da amostra dos *jovens e adultos jovens*, 26% ( $n=29$ ) da amostra de *adultos de meia-idade* e 30% ( $n=33$ ) da amostra dos *adultos idosos*.

Analisando as pontuações da LSNS-6 e das subescalas de acordo com o grupo etário (Tabela 9), verifica-se que os *jovens e adultos jovens* apresentam uma média de apoio social mais elevada com 17,6 ( $DP=5,41$ ), seguido pelo grupo dos *adultos de meia-idade* com uma média de 15,9 ( $DP= 6,36$ ) e pelo grupo dos *adultos idosos* que apresenta a média de apoio social mais baixa, 15,5 ( $DP=6,63$ ). Essas diferenças são estatisticamente significativas ( $F_{(2)}=4,61$ ;  $p=0,01$ ). Nas subescalas *Família* e *Amigos* os resultados são muito idênticos em

ambas as escalas: os *jovens e adultos jovens* apresentam uma média de apoio social mais elevada 8,9 ( $DP=3,15$ ) e 8,6 ( $DP=3,14$ ), respetivamente. Seguem-se os *adultos de meia-idade* com uma média de apoio social familiar de 8,2 ( $DP=3,65$ ) e amigos de 7,7 ( $DP=3,75$ ) e, de forma correspondente, são os *adultos idosos* quem apresentam a média de apoio social mais baixa, 7,8 ( $DP=3,93$ ) e 7,6 ( $DP=4,20$ ). Considerando a *Família* e os *Amigos*, a diferença entre os grupos etários é estatisticamente significativa [ $F_{(2)}=3,50$ ;  $p=0,031$  e  $F_{(2)}=3,12$ ;  $p=0,045$ ], respetivamente. Estes dados permitem concluir que à medida que a idade avança o apoio social decresce (Tabela 9).

Tabela 9

**Resultados relativos ao apoio social em função dos diferentes grupos etários.**

	N	M	DP	DF	F (SIG.)
<b>LSNS-6</b>					
Jovens e adultos jovens (15-44 anos)	165	17,6	5,41		
Adultos de meia-idade (45-64 anos)	110	15,9	6,36	2	4,61 (p=0,010)
Adultos idosos (65 e + anos)	110	15,5	6,63		
<b>Subescala LSNS-3 Família</b>					
Jovens e adultos jovens (15-44 anos)	165	8,9	3,15		
Adultos de meia-idade (45-64 anos)	110	8,2	3,65	2	3,5 (p=0,031)
Adultos idosos (65 e + anos)	110	7,8	3,93		
<b>Subescala LSNS-3 Amigos</b>					
Jovens e adultos jovens (15-44 anos)	165	8,6	3,14		
Adultos de meia-idade (45-64 anos)	110	7,7	3,75	2	3,12 (p=0,045)
Adultos idosos (65 e + anos)	110	7,6	4,2		

Os resultados da comparação do apoio social em função do sexo dos participantes, indicam que os indivíduos do sexo masculino apresentam um nível de apoio social superior ( $M=17,2$ ;  $DP=6,07$ ) comparativamente aos indivíduos do sexo feminino ( $M=16,0$ ;  $DP=6,10$ ), mas a diferença não chega a ser estatisticamente significativa ( $t_{(383)}=1,92$ ;  $p=0,056$ ). Relativamente às subescalas, a nível da *Família* não há diferenças estatisticamente significativas entre os sexos ( $t_{(383)}=0,28$ ;  $p=0,78$ ), já a nível da subescala *Amigos*, essas diferenças são altamente significativas ( $t_{(383)}=2,94$ ;  $p=0,003$ ) em favor das pessoas do sexo masculino. Da comparação do apoio social em função do sexo com as três amostras etárias consideradas, verifica-se que não existem diferenças significativas entre os sexos na escala total para nenhuma das amostras. A única exceção em que as mulheres apresentam um nível de apoio social superior ( $M=8,6$ ;  $DP=3,0$ ) aos homens ( $M=7,8$ ;  $DP=4,1$ ) é na subescala *Família*, embora não chegue a ser significativa ( $t_{(108)}=-1,14$ ;  $p=0,25$ ).

Considerando o nível de escolaridade e tendo em conta que a amostra apresenta uma variabilidade considerável nesta variável e os tamanhos das subamostras eram bastante variáveis, calculámos o *rho* de Spearman tendo-se verificado, para a amostra total, que quanto mais elevado é o nível de escolaridade maior é o apoio social, quer considerando os 6 itens ( $\rho=0,274$ ,  $p<0,001$ ), quer analisando as subescalas da *Família* ( $\rho=0,201$ ,  $p<0,001$ ) e *Amigos* ( $\rho=0,260$ ,  $p<0,001$ ). Nos três subgrupos etários, verifica-se que a relação entre estas variáveis é altamente significativa no grupo dos *jovens e adultos jovens* ( $\rho_{(164)}=0,233$ ,  $p=0,003$ ), no grupo dos *adultos de meia-idade* ( $\rho_{(110)}=0,293$ ;  $p=0,002$ ) e significativa no grupo dos *adultos idosos* ( $\rho_{(110)}=0,183$ ,  $p=0,05$ ). Na subescala *Amigos*, no grupo dos *jovens e adultos jovens* o apoio social e a escolaridade estão relacionados significativamente ( $\rho_{(164)}=0,298$ ,  $p=0,001$ ), assim como no grupo dos *adultos de meia-idade* ( $\rho_{(110)}=0,199$ ;  $p=0,037$ ) e no grupo dos *adultos idosos* ( $\rho_{(110)}=0,212$ ;  $p=0,026$ ). Na subescala *Família* a correlação entre o apoio social e a escolaridade não é significativa no grupo dos *jovens e adultos jovens* ( $\rho_{(164)}=0,103$ ,  $p=0,191$ ) e no grupo dos *adultos idosos* ( $\rho_{(110)}=0,090$ ,  $p=0,352$ ), mas é-o no grupo dos *adultos de meia-idade* ( $\rho_{(110)}=0,276$ ,  $p=0,004$ ) (Tabela 10).

Tabela | 10

**Correlações entre o apoio social e o nível de escolaridade da amostra total e dos três subgrupos etários**

	LSNS-6 Escala Total	LSNS-3 Subescala Família	LSNS-3 Subescala Amigos
<b>Amostra total (n=384)</b>			
<i>rho</i> de Spearman	,274**	,201**	,260**
Sig.	,000	,000	,000
<b>Amostra jovens e adultos jovens (n=164)</b>			
<i>rho</i> de Spearman	,233**	,103	,298**
Sig.	,003	,191	,000
<b>Amostra adultos de meia-idade (n=110)</b>			
<i>rho</i> de Spearman	,293**	,276**	,199*
Sig.	,002	,004	,037
<b>Amostra de adultos idosos (n=110)</b>			
<i>rho</i> de Spearman	,183	,090	,212*
Sig.	,055	,352	,026

\*\*A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

\*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

No que diz respeito à variável nível socioeconómico, verifica-se que na amostra total são as pessoas com um rendimento alto que apresentam um índice médio de apoio social mais elevado, 19,0 ( $DP=4,35$ ), seguidas pelas pessoas com um rendimento médio 17,6 ( $DP=6,03$ ) e quem apresenta o valor médio mais baixo de apoio social são as pessoas com um rendimento baixo, 15,3 ( $DP=6,36$ ). Estes resultados apresentam-se estatisticamente significativos

( $F_{(2)}=7,14$ ;  $p<0,001$ ). Na subescala *Família* e na subescala *Amigos* os resultados são idênticos, sendo as pessoas que têm rendimentos mais altos as que apresentam maior apoio social e as pessoas com rendimentos mais baixos quem tem menos apoio social, sendo estas diferenças igualmente significativas para a subescala *Família* ( $F_{(2)}=5,59$ ;  $p<0,004$ ) e para a subescala *Amigos* ( $F_{(2)}=5,04$ ;  $p<0,007$ ). Da análise efetuada aos diferentes grupos etários verifica-se que em todos os grupos as pessoas com rendimentos mais altos têm maior apoio social. Porém, quer no grupo dos *jovens e adultos jovens* quer no grupo *adultos de meia-idade* as diferenças entre os indivíduos de diferentes níveis socioeconómicos não são estatisticamente significativas, nem na Escala LSNS-6 nem nas suas subescalas. Porém, no grupo dos *adultos idosos* encontram-se diferenças estatisticamente significativas entre as pessoas que têm um rendimento alto e as que têm um rendimento baixo ( $F_{(2)}=4,50$ ;  $p<0,013$ ), verificando-se que na subescala *Família* essas diferenças não são significativas ( $F_{(2)}=1,48$ ;  $p<0,231$ ) e na subescala dos *Amigos* o são ( $F_{(2)}=4,82$ ;  $p<0,010$ ).

Relativamente à situação face ao emprego, para a amostra total, as pessoas que apresentam um valor médio mais elevado de apoio social são os estudantes 19,1 ( $DP=4,85$ ), seguidas pelas empregadas ( $M=18,8$ ;  $DP=5,86$ ), as pessoas reformadas ( $M=15,2$ ;  $DP=6,34$ ) e as pessoas desempregadas ( $M=15,0$ ;  $DP=5,87$ ), sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $F_{(3)}=8,46$ ,  $p<0,001$ ). Na subescala *Família* e na subescala *Amigos* os resultados são semelhantes, sendo os estudantes o grupo que obtém valores mais elevados de apoio social e os desempregados os que mostram valores mais baixos, verificando-se diferenças significativas em ambas as subescalas, da *Família* ( $F_{(3)}=5,66$ ;  $p<0,001$ ) e dos *Amigos* ( $F_{(3)}=6,24$ ,  $p<0,001$ ). No grupo de *jovens e adultos jovens* são os estudantes quem apresentam uma média mais elevada de apoio social ( $M=19,1$ ;  $DP=4,85$ ), seguidos pelas pessoas empregadas ( $M=18,1$ ;  $DP=5,41$ ), e as diferenças são estatisticamente significativas ( $F_{(3)}=4,38$ ,  $p<0,005$ ), verificando-se resultados semelhantes nas duas subescalas. Já no grupo de *adultos de meia-idade* são as pessoas empregadas que apresentam uma média de apoio social mais elevada ( $M=17,2$ ;  $DP=6,49$ ), seguidos dos desempregados ( $M=15,3$ ;  $DP=6,12$ ) e, por último, dos reformados ( $M=3,5$ ;  $DP=5,77$ ). As diferenças neste grupo etários não são estatisticamente significativas quer para a LSNS-6 ( $F_{(3)}=2,87$ ,  $p<0,061$ ), quer para as duas subescalas. No grupo dos *adultos idosos* consideraram-se apenas as pessoas reformadas, visto o número de pessoas respondentes empregadas (2) e desempregadas (3) ser menor do que 5. Assim os reformados idosos apresentam uma média de apoio social de 15,5 ( $DP=6,42$ ) na LSNS-6, 7,8 ( $DP=3,92$ ) na subescala *Família* e 7,6 ( $DP=4,05$ ) na subescala *Amigos*.

## Discussão

Uma vez que a LSNS-6 foi desenhada especificamente para ser utilizada na população idosa a validação da escala para a utilização com outras gerações era necessária.

A LSNS6 e as suas subescalas LSNS-3 *Família* e LSNS-3 *Amigos* demonstraram boas qualidades psicométricas, não só para a amostra total, constituída por 385 indivíduos, mas igualmente para as três subamostras etárias. Comprovando ser um instrumento válido e apto a ser usada em estudos comparativos entre diferentes gerações, assim como no âmbito das práticas intergeracionais.

Sabendo que o indivíduo constrói a sua rede social, ao longo da vida, e que a sua extensão vai depender de fatores sociodemográficos, fatores culturais, fatores económicos e fatores da personalidade, colocámos algumas hipóteses entre a variação dos resultados da LSNS-6 e subescalas relativamente a algumas variáveis sociodemográficas, por grupo etário. No que concerne à idade verificou-se que se encontram indivíduos de todas as idades em risco de isolamento social, o que comprova a necessidade de criar estratégias que aumentem as redes sociais e o apoio social de indivíduos de todas as gerações. No que concerne ao sexo verificámos que as mulheres apresentam maior risco de isolamento social do que os homens. No nosso estudo, os homens de todos os grupos etários apresentam uma média de apoio social superior às mulheres, resultados idênticos aos encontrados por Pinto, Gracia, Bocchi e Carvalhaes (2006), Stringhini et al. (2012) e Ribeiro et al. (2012), apesar destes autores terem investigado apenas amostras de pessoas idosas. Apurámos, ainda, que os homens são mais apoiados do que as mulheres, sobretudo por parte dos amigos, resultado semelhante ao encontrado por Ribeiro et al. (2012), sendo que a única exceção em que as mulheres apresentam uma média superior de apoio social é na amostra das mulheres adultas de meia-idade, no apoio social familiar. Estes dados parecem reforçar a hipótese de que as mulheres, ao assumirem um papel predominante no âmbito familiar, ou seja, no apoio, na organização, na preservação da saúde dos familiares próximos e na educação dos filhos, etc., por um lado aumentam o apoio social familiar e por outro lado se tornam mais reclusas em relação ao contato social extrafamiliar comparativamente aos homens (Pinto et al. 2006). No que diz respeito ao nível de escolaridade, verificámos que as pessoas com mais estudos têm uma média de apoio social mais elevada, resultados idênticos aos encontrados por Pinto et al. (2006).

Diversos estudos realizados com a população idosa confirmam que as condições económicas e o *status* económico contribuem para o tamanho da rede social (Rosa et al., 2007; Honeycutt et al., 2008). No mesmo sentido apontou a nossa investigação, verificando-se ainda que as pessoas com maiores rendimentos evidenciam uma média de apoio social mais elevada em todas as gerações, o que significa que os baixos rendimentos são um fator que potencializa o risco de isolamento social.

Por último, constatámos que o facto de não existir uma ocupação “obrigatória”, como trabalhar ou estudar, é um fator que potencia o isolamento social. A nossa análise evidenciou que as pessoas estudantes e empregadas têm maior apoio social do que as pessoas desempregadas e reformadas em todas as amostras etárias, na LSNS-6 e nas subescalas *Família e Amigos*.

## Conclusão

Se por um lado observamos que a idade é um fator de risco social por si só, constatamos igualmente da análise por grupo etário que independentemente da idade existem características que influenciam o apoio social das pessoas, tais como: ser mulher, ter baixos níveis de escolaridade, baixos rendimentos, e estar desempregado ou reformado. Consideramos que estas características devem ser contempladas na hora da planificação e na seleção de participantes dos PI, sabendo-se de antemão que um grupo heterogéneo - que inclua pessoas com um forte apoio social e pessoas em risco social - será uma mais-valia para alargar e solidificar redes sociais vinculantes contribuindo para o bem-estar, a qualidade de vida e a integração social não só dos adultos idosos mas também das de diferentes gerações.

O aspeto inovador deste artigo foi o de comprovar que a LSNS-6 pode ser utilizada na planificação e desenvolvimento de PI. Assim, devido à sua fácil e rápida utilização, sugerimos que ele seja aplicado em três momentos distintos dos PI. Num primeiro momento, a LSNS-6 deve ser aplicada na seleção dos participantes ou no caso de os participantes já estarem estabelecidos no início do PI. Esta primeira aplicação serve de pré-teste relativamente a uma comparação posterior, a nível de pós-teste, ou seja, na fase de avaliação final do programa (segundo momento) e mesmo em casos de *follow-up*. E porque estamos de acordo que a avaliação é uma condição *sine qua non* de um bom PI e que, por isso, se devem avaliar os resultados a curto, médio e longo prazo (Sánchez, 2007), sugerimos a aplicação da LSNS-6, num terceiro momento, após alguns meses do término do programa, servindo, deste modo, o

propósito de medir o impacto que o PI teve na rede social e no apoio social dos seus participantes, a médio e longo prazo.

Neste estudo não foi possível demonstrar todas as potencialidades da LSNS-6, por constrangimentos de espaço, ficando por efetuar análises mais específicas sobre os três itens que constituem LSNS-3 *Família* e a LSNS-3 *Amigos*. Esta análise permitiria explorar, por exemplo, se o tamanho da rede prognostica mais relações de intimidade e de ajuda? Se a ajuda é solicitada a pessoas com quem se tem contacto e intimidade ou apenas às pessoas com quem se tem intimidade? Comparar as relações de intimidade entre as diferentes gerações? E compreender as diferenças relativamente a estas perguntas em relação às subescalas *Família* e *Amigos*? Estas e outras questões que no fecho deste artigo levantamos, certamente inspirarão investigações futuras.

### Referências Bibliográficas

- Antonucci, T., & Akiyama, H. (1987). An examination of sex differences in social support among older men and women”, *Sex Roles*, 17, 737-749.
- Antonucci, T. (1990). Social supports and social relationships. In R. H. Binstock & L.K. George (Eds.), *Handbook of Aging and the Social Sciences* (pp.205-266). San Diego: Academic Press.
- Berkman, L., & Glass, T. (2000). Social integration, social networks, social support, and health. In L.F. Berkman & I. Kawachi (Eds.), *Social epidemiology* (pp.137-173). New York: Oxford University Press.
- Bishop, A., Martin, P., & Poon, L. (2006). Happiness and congruence in older adulthood: a structural model of life satisfaction. *Aging & Mental Health*, 10(5), 445-453.
- Bowling, A., Farquhar, M., & Browne, P. (1991). Life satisfaction and associations with social network and support variables in three samples of elderly people. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 6, 549-566.
- Bressler, J., Henkin, N., & Adler M. (2005). *Connecting generations, strengthening communities: A toolkit for intergenerational program planners*. Philadelphia, Center for Intergenerational Learning: Temple University.
- Cukrowicz, K., Franzese, A., Thorp, S., Cheavens, J., & Lynch T. (2008). Personality traits and perceived social support among depressed older adults. *Aging & Mental Health*, 12(5), 662-669.

- Cummings, S. (2002). Predictors of psychological well-being among assisted-living residents. *Health & Social Work, 27*(4), 293-302.
- Emler, C. (2006). An examination of the social networks and social isolation in older and younger adults living with HIV/AIDS. *Health & Social Work, 31*(4), 299-308.
- Esgalhado, M.G, Reis, M., Pereira, H., & Afonso, R. (2010). Influence of social support on the psychological well-being and mental health of older adults living in assisted-living residences. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*, 267-278.
- Fernández-Ballesteros, R., Moya, R., Iñiguez, J., & Zamarrón, M. D. (1999). *Qué es la psicología de la vejez*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Granville, G. (2002). *A Review of intergenerational practice in the UK*. Stoke-on-Trent: The Beth Johnson Foundation.
- Guerette, A., & Smeda, S. (2011). The Relationship of Perceived Social Support with Well-Being in Adults with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 105*(7), 425-439.
- Guzmán, J.M., Huenchuan, S., & Montes de Oca, V. (2003). *Redes de apoyo social de las personas mayores: Marco conceptual*. In *Notas de Población* (pp.35-70). Santiago, Chile: CEPAL/CELADE.
- Hatton-Yeo, A., & Ohsako, T (2001). *Programas intergeracionales: Política pública e implicaciones de la investigación una perspectiva internacional*. Hamburg: Instituto de Educación de la UNESCO e The Beth Johnson Foundation.
- Honeycutt, J., Nasser, K., Banner, J., Mapp, C., & Dupont, B. (2008) Individual differences in catharsis, emotional valence, trauma anxiety, and social networks among hurricane Katrina and Rita victims, Southern. *Communication Journal, 73*(3), 229-242.
- Jong, K., Mooienaar, N., Osagie, E., & Phieix, C. (2016). Valuable connections: A social capital perspective on teachers' social networks, commitment and self-efficacy. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria, 28*, 71-84.
- Khan, R., & Antonucci, T. (1980). Convoys over the life course: Attachment, roles and social support. In P.B. Baltes & O. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior*. Boston: Lexington, 1980, 254-283.
- Longás, J. (2016). Redes territoriales de acción socioeducativa, una apuesta por la innovación social colaborativa. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria, 28*, 13-15.



- Lubben, J. (1988). Assessing social networks among elderly populations. *Family and Community Health, 11*(3), 42-52.
- Lubben, J., Blozik, E., Gillmann, G., Liffe, S., & Kruse, W.R. (2006). Performance of an abbreviated version of the Lubben Social Network Scale among three European community-dwelling older adult populations. *The Gerontologist, 46*(4), 503-513.
- MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Northcote, J.; Booker, M., & Tero, C. (2006). *Community building through intergenerational exchange programs*. Australia: National Youth Affairs Research Scheme.
- MacCallum, J, Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W. Brooker, M., & Tero, C. (2010). Australian perspectives: Community building through intergenerational exchange programs. *Journal of Intergenerational Relationships, 8*(2), 113-127.
- Martins, P. (2010). Redes sociais como novo marco interpretativo das mobilizações coletivas contemporâneas. *Cadernos CRH, 23*(59), 401-418.
- Mazzella, F., Cacciatore, F., Galizia, G., Della-Morte, D., Rosseti, M., Abbruzzese, R., Langellotto, A.,.... Pasquale, A. (2010). Social support and long-term mortality in the elderly: Role of comorbidity. *Archives of Gerontology and Geriatrics, 51*(3), 323-328.
- Mohamad, N., Alavi, K., Mohamad, M., Mohamad N.S., & Sallem, M. (2016). Effect of intergenerational social support and loneliness on subjective wellbeing of institutionalized Malaysian elders. *International Journal of Management and Applied Science, 2*, 128-133.
- Oliveira, A. L., Lima, M. P., & Silva, J.T. (2016). Envelhecimento e saúde: Escala de Autoeficácia para a Autodireção na Saúde. *Revista de Saúde Pública, 50*(40), 1-9.
- Perez A., & Montero, I. (2016). De sustentados a sustentadores: El rol de las personas mayores en la familia durante la crisis económica. *ReiDoCrea, 5*, 40-55.
- Pinto, J., Garcia A., Bocchi, S., & Carvalhaes, M.A. (2006). Características do apoio social oferecido a idosos de área rural assistida pelo PSF. *Ciência e Saúde Coletiva, 11*(3), 753-764.
- Portero, C., & Oliva, A. (2007). Social support, psychological well-being and health among the elderly. *Educational Gerontology, 33*, 1053-1068.
- Power, M., & Maluccio, A. (1999). Intergenerational approaches to helping families at risk. *Generations, 22*(24), 37-42.
- Ramos, N. (2004). *Psicologia clínica e da saúde*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ramos N. (2005a). Famílias e crianças em contexto de pobreza e exclusão - Do desenvolvimento à saúde e à educação. *Psycologica*, 38, 241- 263.
- Ramos, N. (2005b). Relações e solidariedades intergeracionais na família - Dos avós aos netos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(1), 195-216.
- Ramos, N. (2008). Família, Cultura e Relações Intergeracionais. In: *Actas do Congresso Solidariedade Intergeracional* (pp.315-329). Lisboa: CEMRI Universidade Aberta.
- Ramos, N. (2013). Relationships and Intergenerational Solidarities – Social, educational and health challenges. In A. Oliveira et al., (Coord.), *Promoting conscious and active learning and aging: How to face current and future challenges?* (pp.129-145). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ribeiro, O., Teixeira, L., Duarte, N., Azevedo, M.J., Araújo, L., Barbosa & S. Paúl, C (2012). Versão Portuguesa da Escala Breve de Redes Sociais de Lubben (LSNS-6). *Revista Temática Kairós Gerontologia*, 15(1), 217-234.
- Rosa, T., Benício M., Alves, M. & Lebrão, M. (2007). Aspetos estruturais e funcionais do apoio social de idosos do Município de São Paulo, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 23(12), 2982-2992.
- Rubbinstein, R., Lubben, J. & Mintzer, J. (1994). Social isolation and social support: An applied perspective. *The Journal of Applied Gerontology*, 13(1), 58-72.
- Sánchez, M. (2007). (Dir.). *La evaluación de los programas intergeracionales*. IMSERSO: Madrid.
- Santos, Z. (2009). Older adult, social networks and social integration. *Trabajo Social*, 11, 159-174.
- Souza, E., & Grundy, E. (2007). Intergenerational interaction, social capital and health: results from a randomized controlled trial in Brazil. *Social Science and Medicine*, 65(7), 1397-1409.
- Souza, E. (2011). Integração intergeracional, capital social e saúde: arcabouço teórico e resultados de um estudo qualitativo. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(3), 1733-1744.
- Stringhini, S., Berkman, L., Dugravot, A., Ferrie, J., Mamot, M., Kivimaki, M., & Singh-Manoux, A. (2012). Socioeconomic Status, Structural and Functional Measures of Social Support, and Mortality - The British Whitehall II Cohort Study, 1985–2009. *American Journal of Epidemiology*, 175(12), 1275-1283.

- Villas-Boas, S., Oliveira, A., Ramos, N., & Montero I. (2015). Elaboração de programas intergeracionais: O desenho do perfil comunitário. *Educação, Sociedade & Culturas*, 44, 31-47.
- Villas-Boas, S., Oliveira, A., Ramos, N., & Montero I. (2016). A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida - Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos, *Investigar em Educação*, 2(5), 117-141.
- White, A., Philogene, G.S., Fine, L. & Shina, S.et al. (2009). Social support and self-reported health status of older adults in the United States. *American Journal of Public Health*, 99(10), 1872-1878.

**ESTUDO EMPÍRICO IV**



**Intergenerational education and quality of life: studying the conditions for developing  
intergenerational programs in the context of active ageing**

Susana Villas-Boas, Albertina Lima de Oliveira, Natália Ramos, Inmaculada Montero

1<sup>a</sup> submissão a 17 de abril de 2010 e 2<sup>a</sup> submissão a 20 de junho de 2017

*Journal of Intergenerational Relationships*



**Abstract:** In this study, we examined the quality of life of 385 individuals from a generational perspective. The results indicated the significant influence of income, social support, level of schooling, occupation, type of housing, living or not living alone, and formal voluntary work on individuals' quality of life, and that elderly adults have a more negative assessment of their quality of life than the young adults and middle-aged adults. The data presented point to opportunities and living conditions throughout life as key aspects for quality of life, particularly in old age, which highlights the importance of intergenerational programmes in providing citizens with lifelong education/learning opportunities and participation in society.

**Key-words:** Quality of life, active ageing, intergenerational education, intergenerational programmes.

**Resumo:** No presente estudo, investigámos a qualidade de vida de 385 indivíduos, sob um prisma geracional. Os resultados obtidos apontaram para uma influência significativa dos rendimentos, do apoio social, do nível de escolaridade, da ocupação diária, do tipo de habitação, do viver ou não sozinho e do voluntariado formal, na qualidade de vida dos indivíduos, e que são os adultos idosos quem avalia mais negativamente a sua qualidade de vida em relação aos jovens, jovens adultos e adultos de meia-idade. Os dados apontam que as oportunidades e condições de vida que vão definindo o percurso vital são fundamentais para se ter uma boa ou má qualidade de vida na velhice, o que aponta para a relevância dos programas intergeracionais em termos de oferta de oportunidades de educação/aprendizagem e participação aos cidadãos, durante todo o ciclo vital.

**Palavras-chave:** Qualidade de Vida, Envelhecimento ativo. Educação Intergeracional. Programas Intergeracionais.

## Introduction

Ageing populations in contemporary societies have become an issue that does not look like going away. On the contrary, national and international projections indicate that this phenomenon will be universal and irreversible, for at least the next few decades (Eurostat, 2013; UN, 2013). In the most developed regions, the proportion of the population aged 60 or over has risen from 12% in 1950 to 23% in 2013. And this should rise further to 32% in 2050 (UN, 2013). In 2015, Portugal was the fifth oldest country in Europe (PORDATA, [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt)). According to data from the *2015 Ageing Report*, 20% of the Portuguese population' was 65 or older (with 5% aged 80 or older) in 2013. By 2050, these numbers are expected to rise to 35% and 16% respectively (European Commission, 2014). These major demographic changes are the result of a decline in fertility and an increase in longevity, creating one of the world's biggest challenges and forcing a reassessment of public policies

and all the systems upon which traditional society has been based (social, political, economic, educational, health, etc.). Adult education, which is part of the broader system of lifelong education, cannot ignore such challenges and must create more and better educational opportunities during adulthood, particularly for older adults, whose quality of life (QOL) can be improved as a result.

Major international organizations have not been indifferent to this issue. During the 1980s and 1990s, a new paradigm of ageing - active ageing (UN 1983; OECD, 1998; WHO, 1999, cit. Moulaert & Paris, 2013) - was developed as a response to the problem. Although there is no widespread consensus on what is meant by active ageing (Moulaert & Paris, 2013), we focused on identifying the factors affecting citizens' QOL, using a generational approach. We also adopted the World Health Organization's (WHO) perspective, which emphasises the positive nature of human beings and their enormous potential to learn, change and improve at any age (Simões, 1979; Oliveira & Figueiredo, 2017). In the words of Simões (2007), "to educate is learning to be [...] learning to be more of a man, learning to be better" (p. 36). Consistent with this positive approach and increasing individuals' QOL, WHO defines active ageing as "the process of optimizing opportunities for health, participation and security in order to enhance quality of life as people age" (WHO, 2002, p.12). However, "the meaning of QOL is complex, multidimensional and subjective, since by definition, [it] covers all aspects of living experienced by individuals" (Dasgupta & Majumdar, 2000, p. 66) and means different things to different people, disciplines and authors, depending on the perspective from which it is observed and investigated (ibidem). As QOL is related to aspects that each society and individual considers as standard (namely, personal, family, emotional, social and economic satisfaction, as well as autonomy, participation, mental and physical health, comfort and general well-being), there is the need to understand it culturally in time and space and according to social stratification (Nussbaum, 1993; Setién, 1993; Ramos, 2004). Due to this complexity, the QOL construct covers several research areas, culminating in the current range of definitions and evaluation methods (Ferris, 2006; Vilar, Sousa, Firmino & Simões, 2016).

However, Vilar et al. (2016) argue there is already some consensus on key aspects. It is generally accepted that QOL means much more than meeting basic survival needs and includes a broad range of biopsychosocial aspects (both objective and subjective). As such, current studies of QOL (in its broadest definition) include objective indicators that cover tangible matters, such as income, schooling, employment, housing, social or physical environment (Bowling, 2005). They also include subjective indicators, which are individuals'

perception of QOL, as well as future perspectives, attitudes, life history, well-being (ibidem), happiness (positive emotions), life satisfaction (Constanza, Fisher & Ali, 2008; Ainley, 2013).

The WHO's definition of QOL - "an individual's perception of their position in life in the context of the culture and value systems in which they live and in relation to their goals, expectations, standards and concerns (WHO, 1997, p.1) – is not dissimilar. This definition is essentially subjective, considering persons living within different culture and value systems, from which they develop goals and aspirations. In line with the same organization's definition of active ageing, as outlined above, emphasis is given to both the influence of environment and the perception of individuals, which, given their ability to change throughout life, means that both active ageing and all citizens' QOL should be promoted together. Here, combating stereotypes, prejudiced attitudes and discriminatory practices towards ageing and older adults, the fight against ageism (Butler, 1980) is crucial for the well-being and QOL, especially for older adults.

QOL has been studied "empirically, under terms such as well-being, life satisfaction and happiness" (Simões et al., 2000) - complex constructs, which are both distinct and interrelated. Well-being has been considered an essential part of QOL, studied as either subjective or psychological well-being. Subjective well-being is defined by Ed Diener and Marissa Diener (1995, quoted by Simões et al., 2000, p.245) as an "evaluative reaction of people to their own lives - both in terms of life satisfaction (cognitive evaluation), and affective terms (stable emotional reactions)". The cognitive component is an assessment of overall life satisfaction - sociodemographic factors that can influence how individuals experience and assess their life - and the affective component refers to emotional reactions to such an assessment (Simões, 2003). In short, studies on subjective well-being indicate that a person with high life satisfaction levels (more positive than negative emotions) also has high levels of well-being. Studies on psychological well-being focus on the core aspects of personal development, such as life goals, self-acceptance, personal growth, positive relationships with others, environment and autonomy. Feelings of happiness stem from experiences in these psychological areas (Novo, 2005). We believe that the best approach to studying QOL is to combine subjective and objective perspectives, considering that subjective indicators are influenced by contextual factors, which are closely interrelated with objective indicators (Constanza et al., 2008; Georgiou, 2009).

As previously mentioned, both environmental influences and an individual's perceptions can change throughout life and lifelong education plays a key role in this process,



encouraging human development and improving abilities, both by individual action and changes in environment or social situations. However, there are few studies on QOL and lifelong education, and even fewer on the relationship between QOL and adult education (Akerman, Vorhaus & Brown, 2011). In the “The Wider Benefits of Learning”<sup>32</sup> report, the results of worldwide research are summarised in five different areas, with the third one focusing on the benefits of education for life satisfaction and happiness (Akerman et al., 2011). There are studies indicating that education (in general) has positive effects on happiness (Roth, 2003, Putman, 2000, Bertelsmann & Stiftung, 2008, cit. Akerman et al., 2011) and life satisfaction (Bertelsmann & Stiftung, 2008, cit. ibidem). More specifically, various qualitative studies indicate that involvement in non-formal and informal learning encourages people to adopt a healthy lifestyle and improve the balance between mental and physical health (Hammond, 2002, cit. ibidem), increasing well-being, life satisfaction, optimism, self-efficacy, and self-assessment of health (Feinstein & Hammond, 2004; Hammond & Feinstein, 2006, cit. ibidem). Interestingly, Feinstein and Hammond’s studies (2004, 2006), cited by the same authors, indicate that results vary according to the type of adult education course taken: for example, there was greater life satisfaction for men attending work-related courses. Another major study showed that adults involved in part-time formal or informal education enjoyed higher levels of well-being than those in full-time education. However, those with the lowest levels of life satisfaction were in part-time formal education (Matrix Knowledge Group, 2009, cit. ibidem). Considering such studies, Akerman, Vorhaus and Brown (2011) concluded that, although the influence of education on life satisfaction and happiness is relatively small, it is both important and significant. They also found that one of the main obstacles to undertaking research on this relationship is defining and measuring concepts, such as well-being and happiness. We believe that the conclusions of these studies are important, however, there is a need for more research in education sciences, specifically within the context of lifelong education/adult education, to get a better understanding of this relationship, particularly its scope and effects on people from different generations.

---

<sup>32</sup> Study undertaken by the *Centre for Research on the Wider Benefits of Learning*, University of London. Divided into five parts: learning and identity; learning and health; learning, life satisfaction and happiness; learning and community vitality and learnings spill-overs and interplays.

### **Intergenerational education and QOL**

Lifelong education, as well as adult education (which is part of the overall lifelong education project), “must encompass all aspects of life, all knowledge areas, all practical knowledge that can be acquired by all means and contribute to all kinds of personality”, where “man is the agent of his own education, via the permanent interaction of his actions and his reflectio” (UNESCO, 1977, p.124).

To this end, lifelong education and adult education, in addition to teaching specific skills, help people develop critical judgment, creativity, improve a person’s ability to participate in determination, developing a strong sense of identity and mutual support (Ireland & Spezia, 2014).

In recent decades, intergenerational education has been developed within this context and with the same aims. We define it as "the pedagogical process that uses participation, cooperation, interaction, interchange and intergenerational dialogue [...] to facilitate and ensure that people from different generations learn, develop and share knowledge, skills, attitudes and values, and that they change during this process" (Villas-Boas, Oliveira, Ramos & Montero, 2016, p. 133). Intergenerational education refers to initiatives involving people with no family ties that create opportunities for education and learning among different generations. It can take place at different institutions within the social environment, such as schools, cultural centres, community centres, drop-in centres, day centres, universities, companies, municipalities, associations, hospitals and work, among others. It can also be implemented through intergenerational activities or programmes, or even, as more and more authors advocate, by taking advantage of increasingly multigenerational classes in places such as universities (Sánchez & Kaplan, 2014) or adult education and training courses (Villas-Boas et al., 2016). Here, teachers and trainers can encourage joint reflection among people of different generations, with different cultures, perspectives and life experiences, values, knowledge, among other things, helping individuals change via the discovery of the other and of themselves (Sánchez & Kaplan, 2014). Intergenerational education involves thought, feeling and action within a supportive atmosphere. Being dialogic education, "it gives generations the opportunity to debate, reflect, learn and plan together through relationships that are egalitarian, tolerant and mutually respectful, creating open, empathic communication that facilitates discovery of the other and of oneself" (Villas-Boas et al., 2016, p.124). As a

result, it can be seen as a step further to "achieving this eternal dream: a perfectly fulfilled human being living in a world in harmony" (Delors et al., p.245).

Usually, intergenerational education is implemented through intergenerational programmes, and they can vary considerably, as can their objectives and practices, which means that it is very difficult to indicate the benefits with great precision. However, various authors who have studied these programmes point to the effect they have on improving participants' life satisfaction (Newman & Larimer, 1995; Meshel & Macglynn, 2004; Bressler, Henkin & Adler, 2005) and well-being (MacCallum et al., 2010). They also highlight the benefits for children, youngsters and the older adults in terms of health, self-esteem, self-confidence and awareness of personal worth, giving and getting help, friendship, family ties, a sense of civic duty and responsibility in relation to the community and the chance to learn and teach, among others (MacCallum et al., 2010). And benefit also children and youngsters in school, for example, improve their attitude and behavior towards school, increase their interest in schoolwork, improve academic skills and performance and reduce school dropout (Herrmann, Sipsas-Herrmann, Stafford & Herrmann, 2005; Kaplan, 2001; Marx, Hubbard, Cohen- Mansfield, Dakheel-Ali & Thein; 2004). As young and middle-aged adults have been the least studied, and since more than ever the inactivity periods of these groups are growing in their work paths, they can benefit from the opportunity to learn, to develop friendship networks, to reintegrating into their families and communities. This strengthening of friendship and social support networks could help them find work and obtain informal career orientation, as well as feeling that they have value, staying active and participating in social life.

The main aims of this study are: 1) to identify how people of different generations assess their QOL, 2) to find factors associated with that assessment, particularly socio-demographic variables (objective dimension) and 3) to understand in what extent the subjective assessment of QOL is related to voluntary work and to the willingness to participate in social activities and in teaching and learning activities, according to different age groups (psychosocial factors – subjective dimension). We consider that information crucial for developing intergenerational programmes in the community studied as well as for obtaining funding for its development (access to economic resources for developing that kind of activities differs between countries and regions).

## Method

### Participants.

385 people took part in this research. They were all residents in the Bonfim parish of Porto, aged 15 or over and divided into three age groups – youngsters and young adults [15-44 years] (42.9%), middle-aged adults [45-64 years] (28.6%) and older adults [65 or more years] (28.6%). The overall sample was 57.1% female and 42.9% male. The most common completed level of schooling was the 1<sup>st</sup> cycle (27.3%), followed by upper-secondary (19.2%), 3<sup>rd</sup> cycle (17.1%), post-secondary/first degree (15.4%), 2<sup>nd</sup> cycle (10.4%), fewer than four years schooling (6.2%), Master's/PhD level (4.2%), with one person not responding (0.3%). In socioeconomic terms<sup>33</sup>, over half of the sample (54.5%) had a monthly income lower than the national average, 26.8% had average income, 5.5% had high income and 51 people did not answer (13.2%).

### Instruments and measures.

For this study, we used information collected via the *Questionário Necessidades, Interesses e Potencialidades para Desenvolvimento de Programas Intergeracionais* – QNIPDPI (Assessing Needs, Interests and Potentials for the Development of Intergenerational Programmes Questionnaire<sup>34</sup>) taking into account issues related to sociodemographic information (block I), social involvement (block II – assessing if the person participates or has participated in formal and informal volunteer activities, and if would like to participate in social activities in the community), education (block III, what the person would like to learn in the present moment in their life) and quality of life, health and social support (block IV - *Lubben Social Network Scale - 6 (LSNS6)*, satisfaction with QOL, satisfaction with health and frequency of negative feelings).

The *Lubben Social Network Scale-6 (LSNS6)*; Lubben et al., 2006), integrated in block IV, was developed as a measure of social isolation. It has two subscales (family and friends) with three items each. Answers are given in a Likert type scale ranging from 0 to 5. The global score range between 0-30, and between 0-15 for each dimension (Lubben, Blozik, Gilman,

<sup>33</sup> In 2013, the average salary in Portugal was around €963. GEE/MEE (2013), statistical bulletin, December 2013. Available at <http://www.gee.min-economia.pt> [16/01/2016].

<sup>34</sup> Questionnaire designed to identify the population's potentials and needs as part of PhD research in the field of education sciences, specialisation in lifelong education and adult training, at the Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Coimbra, co-funded by the Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

Liffe & Kruse, 2006). The LSNS-6 revealed good psychometric properties (reliability and validity) in previous studies with older adults (Lubben et al., 2006; Ribeiro et al., 2012) and its testing for all age groups in adulthood (between 15-95) also showed good results (Villas-Boas, Oliveira, Ramos & Montero, submitted). In this last study, the same two dimensions were obtained (factor analysis) and concerning its reliability, the scores ranged between 0.80 (older adults: 65+) and 0.83 (adults in midlife: 45-64 years) obtaining the younger group (15-44 years) a reliability of 0.82.

To assess subjective QOL we have calculated a composite variable based upon 3 indicators/items, resulting from a linear combination of the following three questions of the QNIPDPI: *How satisfied are you with the quality of your life? How satisfied are you with your health? And how often do you have negative feelings?* All three indicators are answered in a Likert scale<sup>35</sup>.

### **Procedure.**

**Data collection.** The data was collected between March and May 2015, in schools, training centres, day and drop-in centres, study centres, retirement homes, local associations and two strategic points at the entrance of Porto's municipal library and Bonfim parish council building, forming a convenience sample. The questionnaire was only used with parish residents. When first approached, participants were told about the objectives of the study, the confidentiality of the data, how participation was strictly voluntary and the importance of honest answers. Questionnaires were applied individually in three different ways: self-administered, assisted by the interviewer or conducted by the interviewer, the last option being the most common with older adults and those with low levels of literacy.

**Data processing.** To meet the previously-mentioned goals of this study, descriptive and inferential statistics were calculated according to age group, sex, level of schooling, socio-economic situation, participation in formal and informal voluntary work (help and support given to family members, neighbours and friends) and willingness to get involved with community activities and to learn. To do so, we used the *Anova* ( $F$ ), the chi-square test ( $\chi^2$ ), the Student  $t$  test ( $t$ ), the Spearman ( $\rho$ ) and Pearson ( $r$ ) correlation coefficients, and the U Mann-Whitney test ( $U$ ), according to the type of answers and the number of groups involved.

---

<sup>35</sup> Since psychometric methods are not appropriate for composite indicators we didn't obtain Cronbach' alpha for this measure. The inter-item associations are only appropriate for reflective indicators (Costa, 2015).

IBM SPSS *Statistics* (version 22 for Windows) was used for data analysis. A significance level of 0.05 was considered for all inferential statistics.

## Results

### QOL analysis according to socio-demographic characteristics

The QOL analysis shows clear differences between the three different age groups ( $F_{(2)}=9.018$ ;  $p < 0.001$ ), with youngsters and young adults giving a more positive assessment of their QOL ( $M=3.43$ ,  $DP=0.710$ ). As people get older, their assessment of QOL tends to drop: middle-aged adults ( $M=3.18$ ,  $DP=0.715$ ) and the older adults ( $M=3.05$ ,  $DP=0.849$ ). Considering the *post-hoc* analyses (Tukey test), young people are significantly different to other age groups, with no major differences between middle-aged and older adults. In terms of sex, there were no major differences in the overall sample with regard to men and women's assessment of QOL ( $t_{(383)}=1.946$ ;  $p=0.052$ ). When it came to age groups, whether in the young adult group ( $t_{(163)}=-0.560$ ;  $p=0.576$ ), or the middle-aged group, there were no significant differences between the sexes ( $t_{(383)}=1.697$ ;  $p=0.0932$ ). However, in the older adults group, differences were statistically significant ( $t_{(108)}=2.001$ ;  $p=0.048$ ), with men assessing their QOL more positively.

In terms of the overall sample, levels of schooling have a significant correlation with QOL ( $\rho=0.209$ ,  $p < 0.001$ ), with higher levels of schooling associated with more positive QOL assessments. Nevertheless, when the age groups were analysed, no significant correlation was found in youngsters and young adults ( $\rho=0.088$ ,  $p=0.260$ ) and in middle-aged adults ( $\rho=0.069$ ,  $p=0.476$ ). However, there is a significant relationship in the older adults group ( $\rho=0.206$ ,  $p=0.031$ ). In relation to individual income, we can see significant relationships between socioeconomic situation and QOL ( $\rho=0.256$ ,  $p < 0.001$ ), with those people with higher income assessing their QOL more positively. That said, this phenomenon is less noticeable in the youngster and young adult group ( $\rho=0.194$ ,  $p=0.033$ ) and middle-aged adults ( $\rho=0.233$ ,  $p=0.018$ ) and stronger among older adults ( $\rho=0.342$ ,  $p < 0.001$ ).

**QOL analysis according to psychosocial factors: social support, social participation, willingness to participate in social activities and new learning**

The QOL is statistically correlated to social support within the entire sample, both in the LSNS6 ( $r=0.310$ ,  $p<0.001$ ), and in the subscales, family ( $r=0.252$ ,  $p<0.001$ ) and friends ( $r=0.271$ ,  $p<0.001$ ). In the youngster and young adult group, the correlation between QOL and social support is significant in the LSNS6 ( $r=0.295$ ,  $p<0.001$ ), as well as the friends ( $r=0.264$ ,  $p=0.001$ ) and family subscale ( $r=0.244$ ,  $p=0.002$ ). In the middle-aged adult group, the correlation between QOL and social support is statistically significant ( $r=0.233$ ,  $p=0.014$ ), where the social support of friends is key ( $r=0.272$ ,  $p=0.004$ ), while support from family is not ( $r=0.127$ ,  $p=0.186$ ). In terms of the older adults, social support from family is statistically important ( $r=0.300$ ,  $p<0.001$ ), as is that from friends ( $r=0.230$ ,  $p=0.016$ ). At this stage in life, social support is very significant with a medium effect size ( $r=0.324$ ,  $p=0.001$ ) (See table 11).

Table| 11

**Correlation of QOL with social support (LSNS-6 scale and LSNS-3 family and friends subscale), for total sample and age group samples.**

Quality of Life	LSNS-6 SCALE	LSNS-3 FAMILY SUBSCALE	LSNS-3 FRIENDS SUBSCALE
Total sample	0.310**	0.252**	0.271**
Youngsters and young adults sample	0.295**	0.244**	0.264**
Middle-aged adults sample	0.233*	0.127	0.272**
Older adults sample	0.324**	0.300**	0.230*

\*. The correlation is significant at 0.05 level (2 extremes).

\*\* . The correlation is significant at 0.01 level (2 extremes).

In terms of *informal voluntary work* (giving help and support to family, neighbours and friends), there are no significant QOL differences in the total sample ( $t_{(383)}=1.223$ ;  $p=0.222$ ) between those who do it and those who do not. When analysed by age group, there are no major differences for the youngster and young adult group ( $t_{(163)}=0.156$ ;  $p=0.862$ ), nor for the middle-aged adults sample ( $t_{(108)}=0.132$ ;  $p=0.895$ ). However, this changes for the older adults ( $t_{(108)}=2.681$ ;  $p=0.008$ ), with those helping and supporting others ( $M=3.23$ ;  $DP=0.788$ ) assessing their QOL more positively than those who do not ( $M=2.81$ ;  $DP=0.872$ ). In relation

to *formal voluntary work*, there are significant differences in the QOL assessments between those who have done or are currently doing voluntary work and those who do not across the total sample ( $U=9.594$ ,  $p=0.001$ ). An age group analysis indicates similar results in the middle-aged adults group ( $U=0.628$ ,  $p=0.018$ ) and the older adults group ( $U=0.572$ ,  $p=0.038$ ), however, this did not occur in the youngster and young adult group ( $U=2.428$ ,  $p=0.466$ ). In relation to willingness to participate in social activities in the community, there are no significant differences between those who said they would/wouldn't participate and their QOL assessment, in terms of the overall sample ( $U=11.985$ ,  $p=0.070$ ) or any of the subgroups studied: youngsters and young adults ( $U=2.063$ ,  $p=0.794$ ), middle-aged adults ( $U=0.918$ ,  $p=0.279$ ) and older adults ( $U=1.224$ ,  $p=0.435$ ). And the results are the same for willingness to learn. In other words, there are no statistically significant differences between those who say they would like to learn something (for work/study and/or non-professional daily life) at this stage in their life and those who would not, neither for the sample as a whole ( $t_{(383)}=1.099$ ;  $p=0.273$ ), nor for age subsamples: youngster and young adults ( $t_{(163)}=-0.056$ ;  $p=0.955$ ), middle-aged adults ( $t_{(108)}=-0.463$ ;  $p=0.644$ ) and older adults ( $t_{(108)}=1.273$ ;  $p=0.206$ ).

## Discussion

We will begin by summarising the results for the whole sample studied regarding the QOL and then, according to the main aim of this study, the data obtained from a generational perspective or age subgroup lens will be discussed. Beginning with the objective factors (socio-demographic variables), the data has shown that age is negatively associated with QOL, meaning that as people age their perception of QOL becomes more negative (Ciconelli, Ferraz, Kowalski, Pinheiro & Sato, 2015). However, since this is a cross-sectional study it cannot be said that the differences are due to age, but rather that young people give a more positive assessment of QOL than the generation of middle-aged adults, which in turn is more positive than older adults. A recent study with 1,475 participants, in Egypt, shows that older people have higher satisfaction levels than younger ones in certain dimensions of life. "This might indicate that quality of life perception is often needs-based: The fewer needs are felt, the happier a person can be" (Samaka, 2017, p. 139).

Concerning sex, QOL does not differ between men and women, meaning that it seems to have no particular influence on QOL. These results are in line with what Simões et al. (2000) found, which was that most of the studies that have compared men and women regarding



subjective well-being find no differences, although some demonstrate favourable results for men (Ciconelli, 2015) and others favourable for women (Samaka, 2017). In our study, we found a significant difference only in the older adults group, with men tending to be more positive about QOL. In our view, these results are interconnected and the product of interaction between life opportunities and conditions, i.e. people with better qualifications have a greater chance of getting the best jobs, better income, therefore better health, housing and other aspects. They also reflect inequality of gender, of opportunities between men and women (demonstrated in the different gender roles), which, in later phases of life, lead to less income, lower levels of education and poorer health. Studies like those of Goldani (1999) and Santana et al. (2012), both carried out in Brazil, show that older adult women faced with greater vulnerability and gender inequality endure poorer QOL. In terms of major changes, particularly in young people's education, it would be normal to expect these differences between men and women not to continue when older generations were replaced by younger ones. However, studies on gender demonstrate that, in Portugal, gender inequality continues (Oliveira & Villas-Boas, 2012), and that traditional gender roles in the family endure in younger generations (Villas-Boas, Oliveira & Las Heras, 2014). As such, action is required to prevent or attenuate the differences of QOL between men and women when the current generation of older adults will be replaced.

Level of education achieved revealed a positive association with QOL considering the whole sample, though only the older adults group showed significant results. In this group, the higher the individuals schooling level, the more positive they were about their QOL. We believe that educational level is not a key factor, although it has some importance for QOL assessment in all ages. Examining studies on subjective well-being, schooling did not figure out as a strong predictor (Diener, 1984; op cit. Simões et al., 2000), because part of this relationship is indirect and can be explained by variables such as income and socio-economic level (Simões et al., 2000), or by work, income and health (Jenkins, 2010, cit. Akerman et al., 2011).

Indeed, in our sample as income increased, so did QOL, since a significant relationship was found in all subgroups involved, though stronger in the older age group. Income proved the most important in the QOL assessment of all generations surveyed, something we attribute to the wage gap in Portugal, where the richest 20% of the population earn six times more than the poorest 20% (Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD), which we believe congruent with the country's economic situation. For Diener and Diener (1995, op

cit. Simões et al., 2000) money has an instrumental value, guaranteeing people's basic needs and the development of social and personal resources, *a posteriori*. In other words, money can lead to better education, health, housing, etc. According to Simões et al. (2000), this variable emerges as statistically significant in most studies on QOL and well-being.

Concerning the subjective dimension of QOL (psychosocial factors), it was also found that social support is an influential factor in all subgroups, in the sense that the more support a person has, the higher the rating of his/her QOL. These results were already expected and consolidate the conclusions of earlier studies, which indicate that high levels of social support are related to the population's well-being (Rubinstein, Lubben & Mintzer, 1994; Argley, 1999; Mayers, 1999, Moser, Luxenberger & Freidl, 2017) and that low levels of this element are a negative indicator of QOL, health and well-being (Ramos, 2004, 2013; White et al., 2009; Moser, Luxenberger & Freidl, 2017).

Another aim of this study was to understand the influence (formal and informal) of voluntary work, given that most people involved in intergenerational programmes and activities are volunteers. Our study showed that help and support for family, neighbours and friends (informal voluntary work) is not significantly associated with QOL for young and middle-aged adults, but for the older adults it is. It seems that for this last group it is important for maintaining social relations, establishing a purpose in life and meeting needs of competence and affiliation (Seligman, 2011). However, concerning formal voluntary work it was found that those who get involved in it assess their QOL more positively, except for the youngster/young adult group. Much research associates voluntary work with psychological and social well-being and life satisfaction for older adults. The most reported benefits are in the areas of health, social integration, morbidity, greater prestige, resources and emotional gratification (Oman, Thorsen & Macmahon, 1999; Shmotkin, Blumstein & Modan, 2003; Souza, Lauret & Hillshein, 2011).

Our final objective was to understand if people's positive or negative perception of QOL influenced their willingness to get involved in social activities, as well as teaching and learning activities in different age groups. We concluded that it did not for social activities and learning activities. We believe this result is important because it shows us that developing intergenerational programmes and activities or, more specifically, intergenerational educational programmes and initiatives in this community can be a strategy for improving people's QOL, including that of those who assess it negatively.

## Conclusion

This study aimed to gather information about the QOL of a population sample of residents from the Bonfim parish in Porto, to support the development of intergenerational programmes and activities in the community and to get funding for the development of these programs in this community.

The conclusion reached was that those who assessed their QOL more positively were people with higher incomes, greater social support, higher levels of schooling, and those who assessed their QOL less positively were people whose situations were the opposite, in precarious and vulnerable positions and more aged. A positive aspect of this work was to have examined three age groups since the 15 years onwards, showing that factors such as education and sex get increasing importance on QOL across the lifespan, culminating on factors of great importance to the QOL of older adults, where the most disadvantaged are elders with low educational levels and women. This confirms that “quality of life is a process that changes as people age and move across different life course stages” (Scott, Crompton & Lyonette, 2010, p. 208).

We believe it essential to research the local population when the aim is to improve the quality of life of people from a particular community, as any perception of quality of life depends on local culture, conditions and circumstances. As confirmed by cross-cultural studies on QOL, such as the one by Samaka (2017), the perception of QOL among people from villages and cities in Egypt varies and Molzahn, Kalfoss, Schick, & Skevington’s study (2011) demonstrated differences in perception between people in developed and developing countries. As we have seen in our study, age and schooling are important in the perception of the quality of life, results that were not consistently found in the investigations mentioned before.

Although our study has the limitation of a cross-sectional design not allowing for real developmental conclusions, the data point to the interaction between life opportunities and living conditions as crucial to good or bad QOL in old age and cannot be ignored as people go through the different phases of life. Social participation and active ageing should be developed since an early age and throughout the entire lifecycle. Just considering one example, intergenerational education can have a fundamental role in the promotion of active ageing of individuals who are preparing to enter retirement.

One result we believe to be very positive is that, regardless of respondents' assessment of their QOL, between the age groups, there is no major differences in the willingness to be involved in social activities and teaching and learning activities. This seems to indicate that intergenerational programmes and activities may be an effective strategy to involve both those who consider their QOL negatively and positively in voluntary work, which, as we have seen, has a positive relationship with people's QOL.

Intergenerational education and the organisation of intergenerational practices can provide educational and learning opportunities throughout life, from a young age until death, improving people's QOL. Generally, intergenerational programmes and activities are planned and implemented to meet the needs of participants and the community at large. As difficult as it seems to meet certain needs, with discussion and reflection, as well as joint planning, developing participants' creativity and collaboration, intergenerational education can attenuate problems such as school failure and dropout, unemployment, through career guidance and job-search, helping to ensure an income, improving well-being, participation and positive effect, as well as reducing loneliness, exclusion, and negative feelings in participants' lives. In addition to individual benefits, recognising intergenerationality in everyday education (formal, non-formal and informal) benefits communities and societies because it helps boost solidarity between generations, as well as highlight the complex issues and conflicts that can result from this meeting of generations. This makes it an important strategy to inform policies geared towards preventing the fragmentation of societies in the future.

Finally, bearing in mind that the primary goal of active ageing is to give people the opportunity to improve their QOL, inclusion and involvement across the lifespan, intergenerational education and programmes are a useful strategy to promote active ageing (Sánchez, 2009). Based on the data from our study, we wish to highlight some of the World Health Organization's guidelines for active ageing policies: providing educational and learning opportunities throughout life; offering people the chance to participate in formal voluntary work and encouraging intergenerational activities and programmes in schools and communities, fostering cooperation between organisations that work with children, young people and older adults; encourage young adults to prepare for old age through commitment to good health, social and financial practices (WHO, 2002).

As limitations in this research study we stress the non-probabilistic and convenience sample, not allowing the results to be generalized to the whole community of the parish of

Bonfim, as well as to be not possible to infer developmental conclusions from the data obtained, given the cross-sectional design used. Future studies need to address these problems. However, the data attained aid to alert local policy makers and to highlight the need to search for investment in developing intergenerational programs and activities in the community studied as a form of social cohesion, active ageing and public good.

## References

- Ainley, M. (2013). One ingredient in the mix: Interest and psychological well-being. In A. Efklides & D. Moraitou (Eds.), *A Positive psychology perspective on quality of life* (pp. 243-258). Dordrecht: Springer.
- Akerman, R. Vorhaus, J., & Brown, J. (2011). *The Wider Benefits of Learning*. London: Institute of Education: University of London.
- Argley, M. (1999). Causes and correlates of happiness. In D. Kahneman; E. Fiener & Schwarz, N. (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 353-373). New York: Russel Sage Foundations.
- Bowling, A. (2005). *Measuring Health: A Review of Quality of Life Measurement Scales. Berkshire*. UK: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Bressler, J.; Henkin, N., & Adler, M. (2005). *Connecting generations, strengthening communities: A toolkit for intergenerational program planners*. Philadelphia. PA: Center for Intergenerational Learning, Temple University. Retrieved from <http://www.gu.org/RESOURCES/IntergenerationalCenter/ToolkitsandManuals.aspx>.
- Butler, R. (1980). Ageism: A foreword. *Journal of Social Issues*, 36(2), 8-11. doi: 10.1111/j.1540-4560.1980.tb02018.x
- Ciconelli, R. M., Ferraz, M.B., Kowalski, S., Pinheiro, R., & Sato, E. (2015). Brazilian urban population norms derived from the health-related quality of life SF-6D. *Quality of Life Research*, 24, 2559–2564. doi: 10.1007/s11136-015-0991-x
- Constanza, R., Fisher, B., Ali, S., Beer, C. Bond, L., Boumans, R., ..., Snapp, R. (2008). An integrative approach to quality of life measurement, research, and policy. *S.A.P.I.E.N.S.*, 1(1), 17-21. Retrieved from <https://sapiens.revues.org/169>.
- Costa D. S. (2015). Reflective, causal, and composite indicators of quality of life: A conceptual or an empirical distinction? *Qual Life Res.*, 24(9). 2057-2065. doi: 10.1007/s11136-015-0954-2

- Dasgupta, S., & Majumbar, S. (2000). Sense of well-being and perceived quality of life in Calcutta. In E. Diener & D. Rahtz (Eds.), *Advances in quality of life-theory and research* (pp. 65-79). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: United Nations Educational. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>.
- Eurostat (2013). *European social statistics, pocketbooks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3930297/5968986/KS-FP-13-001-EN.PDF>
- Ferris, A. (2006). A Theory of Social Structure and the Quality of Life. *Applied Research in Quality of Life*, 1(1), 117–123. doi:10.1007/s11482-006-9003-1
- Georgiou, J. (2009). Quality of Life Indicators: The Objective-Subjective Interrelationship That Exists within One's 'Place of Residence' in Old Age. *Asian Social Science*, 5(9), 3-20. Retrieved from <http://www.ccsenet.org/journal>.
- Goldani, A. (1999). Mulheres e envelhecimento: Desafios para novos contratos intergeracionais e de gênero. In A. Camarano (Org.), *Muito além dos sessenta. Os novos idosos brasileiros* (pp. 75-114). Rio de Janeiro: IPEA.
- Herrmann, D. S., Sipsas-Herrmann, A., Stafford, M. & Herrmann, N. (2005), Benefits and risks of intergenerational program participation by seniors citizens. *Educational Gerontology*, 31(2), 123-138. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03601270590891522>
- Ireland, T. & Spezia, C. (Orgs) (2014). *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: UNESCO- MEC. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540por.pdf>.
- Kaplan, M. (2001), *School-based intergenerational programs*. Hamburg: UNESCO, Institute for Education. Retrieved from <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/schoolbasedip.pdf>
- Lubben, J., Blozik, E., Gillmann, G., Iliffe, S., Kruse, W., Beck, J.C. & Stuck, A. (2006). Performance of an abbreviated version of the Lubben Social Network Scale among three European community-dwelling older adult populations, *The Gerontologist*, 46(4), 503-513. doi: <https://doi.org/10.1093/geront/46.4.503>

- Maccallum, J., Plamer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Brooker, M., & Tero, C. (2010). Australian Perspectives: Community building through intergenerational exchange programs. *Journal of Intergenerational Relationships*, 8(2), 113-127. doi: 10.1080/15350771003741899
- Marx, M. S.; Hubbard, P.; Cohen- Mansfield, J.; Dakheel-Ali, M. & Thein, K. (2004). Community-service activities versus traditional activities in an intergenerational visiting program. *Educational Gerontology*, 31, 263-271.
- Meshel, D., & MacGlynn, R. (2004). Intergenerational contact, attitudes, and stereotypes of adolescents and older people. *Educational Gerontology*, 30(6), 457-479. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1080/03601270490445078>
- Molzahn, A.E., Kalfoss, M., Schick, M., & Skevington, S. (2011). Comparing the importance of different aspects of quality of life to older adults across diverse culture. *Age and Ageing*, 40(2), 192-199. doi: 10.1093/ageing/afq156
- Moser, S., Luxenberger, W., & Freidl W. (2017). The influence of social support and coping on quality of life among elderly with age-related hearing loss,. *American Journal of Audiology*, 26(2), 1-10. doi: 10.1044/2017\_AJA-16-0083
- Moulaert, T., & Paris, M. (2013). Social policy on ageing: The case of “Active Ageing” as a theatrical metaphor, *International Journal of Social Science Studies*, 1(2), 113-123. doi: 10.11114/ijsss.v1i2.141
- Myers, D. (1999). Close relationships and quality of life. In D. Kahneman, E. Fiener & Schwarz, N. (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 374-391). New York: Russel Sage Foundations.
- Newman, S., & Larimer, B. (1995). *Senior citizen school volunteer program: Report on cumulative data 1988-1995*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh, Generations Together.
- Novo, R. (2005). We need more than self-reports: contributo para a reflexão sobre as estratégias de avaliação do bem-estar. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 9, 477-495.
- Nussbaun, M. (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Oliveira, A. L., & Figueiredo, J. (2017). Reflexões em torno da gerontologia educativa e de uma experiencia com idosos em contexto de lar. In L. Alcoforado, M. Barbosa & D. Barreto (Eds.), *Diálogos Freinianos: A educação de Jovens e adultos em Portugal e no*

- Brasil* (pp. 613-638). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Retrived from [https://doi.org/10.14195/978\\_989\\_26\\_1326-0\\_28](https://doi.org/10.14195/978_989_26_1326-0_28)
- Oliveira, C., & Villas-Boas, S. (2012). Igualdade de género na Universidade da Beira Interior, *Revista Ex aequo*, 25, 119-136. Retrieved from <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aeq/n25/n25a10.pdf>.
- Oman, D., Thoresen, C., & Macmahon, K. (1999). Volunteerism and mortality among the community-dwelling elderly. *Journal of Health Psychology*, 4(3), 301-316.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (1998). *Maintaining Prosperity in an Ageing Society*. Paris: OECD editions.
- \_\_\_\_\_.(2016). *Better Life Index*. Retrieved from <http://www.oecdbetterlifeindex.org/topics/life-satisfaction>
- Ramos, N. (2004). *Psicologia clínica e da saúde*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ramos, N. (2013). Relationships and intergenerational solidarities – Social, educational and health challenges. In A. Oliveira (Coord.), *Promoting conscious and active learning and aging: How to face current and future challenges?* (pp.129-145). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. doi: [http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0732-0\\_6](http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0732-0_6)
- Ribeiro, O., Teixeira, L., Duarte, N., Azevedo, M. J., Araújo, L., Barbosa S. & Paúl, C (2012). Versão portuguesa da Escala Breve de Redes Sociais de Lubben (LSNS-6). *Revista Temática Kairós Gerontologia*, 15(1), 217-234.
- Rubbinstein, R., Lubben, J., & Mintzer, J. (1994). Social isolation and social support: An applied perspective. *The Journal of Applied Gerontology*, 13(1), 58-72. doi: 10.1177/073346489401300105
- Samak, Y. (2017). Quality of life for youth to elderly: How value and happiness are perceived in a case study of Egypt-based GIS. *Papers in Applied Geography*, 3(2), 129-142. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1080/23754931.2016.1268971>
- Sánchez, M., & Kaplan, M. (2014). Intergenerational learning in higher education: Making the case for multigenerational classrooms. *Educational Gerontology*, 40(7), 473-485. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03601277.2013.844039>.
- Sánchez, M. (2009). Intergeneracionalidad y envejecimiento activo de las personas mayores. Aportación de los programas intergeracionales. In A. Martinez, L. Gil., P. Serrano & J. Ramos (Coord.), *Nuevas miradas sobre el envejecimiento* (pp. 295-311). Madrid: Imsero.



- Santana, I., Coutinho, M., Ramos, N., Santos, D., Lemos, G., & Silva, P. (2012). Mulher idosa: Vivências do processo de institucionalização. *Revista Ex aequo*, 26, 71-85. Retrieved from <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aeq/n26/n26a07.pdf>.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Setién, M. (1993). *Indicadores sociales de calidad de vida*. Madrid: Sieglo Vintiuno.
- Shmotkin, D., Blumstein, T., & Modan, B. (2003). Beyond keeping active: Concomitants of being a volunteer in old-old age. *Psychology and Aging*, 18(3), 602-607. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/0882-7974.18.3.602>.
- Simões, A. (1979). *Educação permanente e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Simões, A. (2007). O que é a educação? In A. Fonseca, M. Seabra-Santos & Gaspar, M. (Eds.), *Psicologia e educação: Novos e velhos temas* (pp. 31-52). Coimbra: Edições Almedina.
- Simões, A., Armando, J., Ferreira, A. G., Lima, M., Pinheiro. M., Vieira, C., Matos, A., & Oliveira, A. (2000). O bem-estar subjectivo: Estado atual dos conhecimentos, *Psicologia Educação e Cultura*, IV(2), 243-279.
- Simões, A., Armando, J., Ferreira, A. G., Lima, M., Pinheiro. M., Vieira, C., Matos, A., & Oliveira, A. (2003). O bem-estar subjectivo: Um estudo Transversal, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37(1), 5-30.
- Scott, J., Plagnol, A., & Nolan, J. (2010). Perceptions of quality of life: Gender differences across the life course. In J. Scott, R. Crompton & C. Lyonette, *Gender Inequalities in the 21st Century: New Barriers and Continuing Constraints* (pp. 193-212). Massachusetts: Edward Elgar Publishing.
- Souza, L., Lauret, L., & Hillshein, E. (2011). Qualidade de vida e trabalho voluntário em idosos. *Revista da Escola de Enfermagem USP*, 45(3), 665-671. Retrieved from <http://www.revistas.usp.br/reeusp/issue/view/3387>.
- United Nations (1983). “*Vienna International Plan of Action On Aging – 1982*”. New York: UN. Retrieved from <http://www.un.org/es/globalissues/ageing/docs/vipaa.pdf>.
- \_\_\_\_\_. (2013). *World Population Ageing 2013*. New York: UN. Retrieved from <http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WorldPopulationAgeing2013.pdf>

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1977). *Resoluciones: Actas de la Conferência General 19ª Reunión Nairobi*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114038S.pdf>.
- Vilar, M., Sousa, L., Firmino, H., & Simões, M. (2016). Envelhecimento e qualidade de vida. In H. Firmino, M. Simões & J. Cerejeira (Coords.), *Saúde mental das pessoas mais velhas* (pp. 19-43). Lisboa: Lidel.
- Villas-Boas, S., Oliveira, A. L., Ramos, N. & Montero, I. (n.d). *Apoio social e diversidade geracional: O potencial da LSNS-6*, Article submitted 2017, currently being assessed.
- Villas-Boas, S., Oliveira, C., & Las Heras, S. (2014). Tarefas domésticas e género: Representações de estudantes do Ensino Superior, *Revista Ex aequo*, 30, 113-124. Retrieved from <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aeq/n30/n30a09.pdf>.
- Villas-Boas, S. , Oliveira, A. L., Ramos, N., & Montero, I. (2016). Educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida: Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos. *Revista Investigar em Educação*, II(5), 117-141. Retrieved from <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/114>
- White, A. M., Philogene, S., Fine, L., & Sinha, S. (2009). Social support and self-reported health status of older adults in the United States, *American Journal of Public Health*, 99(10), 1872-1878. Retrieved from <http://ajph.aphapublications.org/doi/abs/10.2105/AJPH.2008.146894>.
- World Health Organization – WHO (1995). The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): Position paper from the World Health Organization, *Soc Sci Med*, 41(10), 1403-1410. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8560308>.
- \_\_. (2002). *Active Aging: a policy framework*. Geneve: WHO. World Health Organization Quality of Life Group – WHOQOL (1997). *Measuring quality of life*. Geneve: WHO.



**ESTUDO EMPÍRICO V**



**QIIP - Questionnaire of Interests for Intergenerational Practice**

Susana Villas-Boas, José Tomás da Silva, Albertina Lima de Oliveira,  
Natália Ramos, Inmaculada Montero

Submetido a 15 de julho de 2017

*Journal of Intergenerational Relationships*



**Resumo:** *Objetivo:* O presente trabalho apresenta a validação do instrumento *Questionário de Interesses para a Prática Intergeracional (QIPI)*, que tem como objetivo contribuir para o estudo dos interesses da população, bem como para o desenvolvimento e implementação de atividades e programas intergeracionais. *Desenho e métodos:* O presente estudo é de natureza não experimental e transversal, tendo o QIPI sido aplicado a 385 pessoas residentes da freguesia do Bonfim na cidade do Porto, divididos em três grupos etários: Jovens e adultos (15-44 anos), Adultos de meia-idade (45-64 anos) e Adultos idosos (65+ anos). *Resultados:* O QIPI revelou uma boa consistência interna para a identificação dos interesses dos indivíduos e pode ser analisado, quer por dimensão de interesse, quer por item de atividade de interesse, dependendo dos objetivos das práticas intergeracionais que se pretendam desenvolver. Do estudo do QIPI, por dimensão e grupo etário, verificou-se que a Dimensão Cuidar/ Proteger e a Dimensão Cultura, reportam-se a interesses comuns e compartilhados entre os três grupos etários. Por outro lado, constatou-se que os jovens e os adultos jovens diferem dos outros grupos etários na Dimensão Arte (de maior interesse para os mais jovens) e na Dimensão Lavoros (de maior interesse para os adultos idosos), mas que não se registam diferenças significativas em ambas as dimensões entre os adultos de meia-idade e os adultos idosos. Na Dimensão Uso das Novas Tecnologias há diferenças significativas entre todos os grupos etários, verificando-se que à medida que a idade aumenta este domínio de interesse diminui.

**Palavras-chave:** Interesses, educação intergeracional, programas intergeracionais, envelhecimento, QIPI

**Abstract:** *Purpose:* This article presents the validation study of the *Questionnaire of Interests for Intergenerational Practice (QIIP)*, which aims to contribute to the study of interests on a population level as well as supporting the development and implementation of intergenerational activities and programs through its identification. *Design and Methods:* The design of the study is correlational and cross-sectional. The QIIP was applied to 385 residents of the parish of Bonfim in Oporto, divided into three age groups: youth and young adults (15-44 years of age), middle-aged adults (45-64 years of age) and older adults (65 + years of age). *Results:* The QIIP showed to be valid and revealed good internal consistency concerning the identification of the interests of the sample studied and can be analyzed either by dimension of interest, or by activity item of interest, depending on the goals of intergenerational practices that need to be developed. Upon analysis of the QIIP by dimension and age group, it was found that the dimension Caring/Protecting and the dimension Culture refer to common interests, shared among the three age groups. On the other hand, it was observed that the younger group differs from the other age groups in the dimension Art (of greatest interest to the younger individuals) and in the dimension Handiwork (of interest to older adults), but no significant differences were found in both dimensions between middle-aged adults and older adults. In the dimension Use of Digital Technologies, significant differences were registered among all age groups, decreasing in interest as the age increases.

**Key-Words:** Interests, Intergenerational practice, Intergenerational education, Ageing, QIIP

## Introduction

The word ‘interest’ is a term used rather matter-of-factly in daily life, in expressions such as “They showed great interest in pursuing the project,” “She is interested in taking her son out of that school,” and “That TV program interests me.” Colloquially speaking, to be interested in something may mean that it is important to us or that we have positive feelings in relation to it (or negative ones, in the case of disinterest) or even that we are concerned about something (Harackiewicz & Hulleman, 2010).

However, despite the common uses of the word ‘interest,’ to define it scientifically has not been an easy task, as stated by Ainley (2013, p. 245), “interest is involved in many contexts, and the term can be used to designate a transient psychological state or a very complex organization of affect, cognition and action that has become part of the personality.” As each author who has dealt with the theme has proposed his/her own definition of the concept, the difficulty seems to lie less in the definition of the term but rather in the scope of consensus and above all the explanation of the modalities of functioning and repercussions on the behavioral level. It was precisely this lack of consensus that led Abreu (1985), in a reputed treatise on interest in general psychology, to comment in the scientific literature on the persistence of

theoretical-conceptual fluctuations unfavorable to credibility of its power to explain how and why the dynamic factors and processes designed for interests mobilize other psychological processes, influencing them positively, especially those of a cognitive nature: attention, perception, memory, learning, and intellectual benefit. (p. 642)

The concept of interest in diachronic terms is a recurrent theme, either in the field of education, where they have been put into perspective as a powerful influence on learning (Hidi & Renninger, 2006), or in the field of vocational psychology where it is an object of great attention as a variable which can explain the direction of educational and professional choices made by children, young people, and adults (Betsworth & Fouad, 1997). The importance of interest in education is incontestable. The concept, initially introduced by philosophers such as Locke (1632-1714) and Rousseau (1712-1778) would later come to influence the thought of famous educators such as Herbart (1776-1841), creator of one of the first pedagogical theories, in which the development of interests was an assumption for

successful teaching as purported by Dewey (1859-1952), who systematically analyzed the role of interest in education, highlighting its importance to elicit and support the efforts required of young people during their schooling. According to Harackiewicz and Hulleman (2010), it was also Dewey who first defined interest as the act of “being engaged, engrossed, or entirely taken up with’ an activity, object, or topic” (Dewey, 1913, apud Harackiewicz & Hulleman, 2010, p. 42). At the beginning of the 20<sup>th</sup> century, it was thought that “being interested was not only an important motivational condition for effective learning but was also central to people’s personality and self-concept” (Krapp, 2002, p. 405), and thus, researchers as well as teachers attributed great explanatory powers to interest; however, by mid-century, there was less research conducted on interest and its role in learning and other aspects of personal development in educational contexts, meaning that the principal studies on this concept remained within the sphere of authors writing in the vocational field (Betsworth & Fouad, 1997; Krapp, 2002; Savickas & Spokane, 1999). According to Krapp (2002), studies in education on the topic of interest continued, but they preferred to use other terms such as attention, curiosity, attitude, values, and intrinsic motivation. Recently, research in education has once again taken up the discussion of learning based on interest (Krapp, 2002), considering, on the one hand, that the concepts used as substitutes are not sufficient for clearly understanding the complexity of the phenomenon, and on the other hand, that its potential heuristic role has been revalued, given the movement in recent decades with respect to lifelong learning. Interests, envisioned as “a set of *dynamic factors and processes of behavior*” (Abreu, 1985, p. 642, italics in the original) are certainly a crucial factor in an individual’s openness to the perspective of life as a lifelong learning and education process.

Currently, research in the field of education on interests is being carried out along two different lines, the first focusing on the study of the processes implied in the development of personal interest, seen as the “organization of feelings, cognitions and actions that orient the individual to approach and engage with the object of those feelings, cognitions and actions” (Ainley, 2013, p. 245). This is a modality of interest that may manifest itself in various situations and for long periods of time (Krapp, 2002). The second line deals more with examining the processes that promote situational interest, this considered to be “an immediate positive orientation towards an object or event” (Ainley, 2013, p. 245), as for instance, the building of model rockets or mastering a new recipe of Italian cooking. Thus, as this type of interest is more dependent on environmental conditions, it is more transitory and able to “provide the basis of an emergent individual interest” (Krapp, 2002, p. 407)



The object of interest can thus be a topic, an idea, an issue, an activity, or other material endeavors. Fink (1991) establishes, in concrete terms, three structural components for systematically analyzing the object of interest, which are the object itself, the activities, and the topic: the real object, or in other words, the object to which one's interest is directed or the object that is necessary for the realization of the interest (e.g., a musical instrument), the activities which correspond to typical procedures for concretizing the interest (e.g., playing an instrument); and finally, the topic which can be used to describe the specific object of a situational interest (e.g., going to a concert) or of an individual interest (e.g., enjoying jazz music), being a generalization that represents a certain level of knowledge (e.g., the person enjoys music).

Valsiner (1992) affirms that the development of objects of interest by individuals is generally socially transmitted. For Krapp (2002), these are significantly defined by one's social group, tradition, and patterns and habits, which makes the analysis of interests feasible for certain groups of persons from a community and makes the sharing of interests practicable, either to promote the development of the previously identified personal interest or to create the opportunities for the development of situational interests, namely via cooperation amongst individuals, which may be transformed into more long-lasting personal interests (Krapp, 2002). Within this scope, Herbart's wise words affirm that "the pedagogical goal of *multiplicity of interests* [...] must be distinguished from its opposite, *the multiplicity of occupations* [...]" given that the intention is "*harmonious training of all the potentialities*" (Hilgenheger, 1978, apud Romão, 2010, p. 100).

A pedagogical process that contributes to the multiplicity of interests of individuals in the context of lifelong learning and education is intergenerational education. This type of education brings together people of different generations to perform activities and tasks whose goal it is to facilitate and guarantee that they both learn and develop/share knowledge, skills, expertise, attitudes and values – that is, that they develop potentialities and transform their relationships with each other. Intergenerational education is put into practice via intergenerational activities and programs. The literature has identified the fact that the individuals have mutual and shared interests as a key factor and a common feature of the majority of this type of program (Martin, Springate & Atkinson, 2010; Sánchez, Kaplan, & Saéz, 2010; O'Neil, 2016; Kaplan, Sánchez & Hoffman, 2017). The interests guarantee, to a certain extent, the motivation to participate in these practices as well as continuity over time – an indispensable factor to achieve the learning objectives and to build intergenerational relationships. The motives which lead a person to participate in intergenerational activities are

different, and it can be a challenge to assure that the activities are appropriate and maintain the interest of both or in all the groups. In other words, it may be difficult to find points of common interest (Martin et al., 2010). In this respect, Sánchez and colleagues (2010) affirm that this is a fundamental principle of intergenerational programs, meaning that “instead of inventing activities, it is more appropriate to center on the process of program activity planning on what is more interesting to those who will be doing the activities” (p. 58). Thus, when developing an intergenerational activity or program, it is important to have basic knowledge of the participants’ activities of interest and of how they can contribute to the activity (Springate, Atkinson, & Martin, 2008).

In the analysis of the multiple intergenerational practices used throughout the world, we have noted that no model exists for identifying the interests of participants or future participants in this type of practice. Given that the scientific study of education and intergenerational practices is relatively recent, we have thus sought to contribute to the field with the development and validation of the instrument entitled, *Questionnaire of Interests for Intergenerational Practice* (QIIP). The main reason underlying the creation of the questionnaire is quite pragmatic in that the declared objective of the QIIP is to aid researchers, professionals, and organizations in the identification of activities of common interest for persons of all ages, thus supporting the study and development of intergenerational practices, which we understand as the broad set of “intervention options, inclusive of cultural practices, policies, and designed environments” (Kaplan, Sánchez & Hoffman, 2017, p.14).

## **Methodology**

### **Participants.**

Participating in this research were 385 residents from the parish of Bonfim in the city of Oporto, aged 15 and over, and belonging to three age groups: Youth and Young Adults [15-44 years of age] (42.9%), Middle-aged Adults [45-64 years of age] (28.6%) and Older Adults [65 + years of age] (28.6%). Women represented 57.1% of the sample under study, whereas men represented 42.9%.

### Instruments.

The QIIP<sup>36</sup> was developed specifically to aid in the planning, recruitment, and development of intergenerational activities and/or programs. Thus, three basic questions were devised: the goal of the first question, “*Are you interested in this activity?*” is to understand which activities are of interest to the respondents. However, given that having an interest in an activity does not necessarily mean wanting to engage in it, the second question, “*Would you like to participate or learn more about this activity of interest?*” seeks to determine whether people would participate in a determined activity of interest. The third question asks, “*Do you have knowledge of or do you practice this activity of interest?*” since it is important for intergenerational practices to understand in what way a person might be able to contribute to the program (Springate, Atkinson & Martin, 2008) given that in these practices, the participants play an active role and are the principle human resources for their development. Each one of the questions reflects 40 items of activities of interest, with only dichotomous Yes/No responses. The list of activities of interest came about following an online search of many toolkits, guides, manuals, articles, documents, programs, and projects, either carried out or in development, on a variety of websites on the theme<sup>37</sup>, from which, following the selection of the most frequently appearing activities, the 40 items were selected.

### Procedures.

The QIIP<sup>38</sup> was applied as an integral part of the Questionário Necessidades, Interesses e Potencialidades para Desenvolvimento de Programas Intergeracionais – QNIPDPI (Assessing Needs, Interests and Potentials for the Development of Intergenerational Programmes Questionnaire – block V – Personal Interests). Data collection took place between March and

---

<sup>36</sup> Instrument created by Susana Villas-Boas as part of her doctoral dissertation in Education Science, specialization in Continuing Education and Training for Adults, from the Faculty of Psychology at the University of Coimbra, co-financed by the Portuguese Foundation for Science and Technology (FCT).

<sup>37</sup> AGE Platform Europe [<http://www.age-platform.eu/>]; European Map of Intergenerational Learning – EMIL [<http://www.emil-network.eu/>]; European Network for intergenerational Learning– ENIL [<http://www.enilnet.eu/>]; Generations Working Together [<http://generationsworkingtogether.org/>]; Generations United [<http://www.gu.org/>]; Instituto de Mayores y Servicios Sociales – IMSERSO [[http://www.imserso.es/imserso\\_01/index.htm](http://www.imserso.es/imserso_01/index.htm)]; United Nations Economic Commission for Europe – UNECE [<https://www.unece.org/>]; Red Latinoamericana de Gerontología [<http://www.gerontologia.org/>]; Penn State Extension [<http://extension.psu.edu/youth/intergenerational>].

<sup>38</sup> Questionnaire created by Susana Villas-Boas to identify potentialities and needs of the population and part of the previously mentioned doctoral thesis

May of 2015 at institutions and associations located in the parish of Bonfim; the criteria for being selected were age and residency in the parish.

As for data analysis, bearing in mind how the present research is focused on the psychometric properties of the scores obtained from the first question “*Are you interested in this activity*” the statistical analyses addressed the assessment of the quality of the items (difficulty and discriminative power), the examination of underlying dimensionality to the responses registered for the items, and internal consistency of the scores in the empirically derived subscales. In the examination of the quality of items, the respective averages, standard deviations, and inter-correlations of the items were obtained. An exploratory factor analysis (EFA) was carried out for the inter-correlation matrix of the items from the first question about personal interests. The extraction of factors was done via principal axis factoring, and the initial matrix was next transformed via oblique rotation (*Promax*). For the factors derived in EFA, the degree of internal consistency was estimated. The comparison of averages was carried out (via univariate ANOVAs) for the different age groups in the dimensions taken from the factor analysis. Finally, a descriptive analysis per factor was used to analyze the three QIIP questions. The commercial software IBM SPSS *Statistics* (version 22 for Windows) was principally used for data analysis.

## Results

### Reliability and dimension analysis.

#### *Item analysis.*

According to classical test theory (e.g., Crocker & Algina, 1986), two principal statistical properties of the responses to items from an instrument refer to the difficulty and discrimination of an item. Given that the rating of interest in each of the 40 activities included in the instrument is dichotomous (Yes = 1; No = 0), the index of difficulty (or *p-value*) of an item is a proportion situated on a continuum of 0 (the item in question is not endorsed by any respondent) to 1 (all the respondent endorse the item). In psychometric terms, items with *p-values* of .5 are ideal; however, the majority of psychometrists will accept values different from this ideal figure, although items with extreme means (for example, outside the range  $.1 \leq p_i \leq .9$ , for  $0 \leq i \leq 1$ ) should be avoided. As for the dispersion, or variability, in the responses to items of a dichotomous type, the values of  $SD_i \geq .15$  are considered adequate (e.g., Meir & Gati, 1981). With respect to the *discriminative power* of the item, usually calculated via the correlation of the item score with the total score, this correlation (for items of a dichotomous

type, generally the point-biserial correlation coefficient is calculated) should be high. For example, Meir & Gati (1981) recommend  $r_{is^*} > .30$  (for  $s^*$  = score on the scale not including  $i$ ). As we do not know, *a priori*, the distribution of the items by subscales, this index was not calculated initially but only after the results of the factor analysis of the items were known.

The averages of the items varied between .13 and .75 ( $M = .42$ ;  $SD = .17$ ). Twenty-five percent of the *p-values* are between .50 and .59, and only 10% of these values are under .20 or above .60. The inter-item correlations (*phi* correlation coefficients) are mostly positive, varying however between -.10 and .66 ( $M = .22$ ;  $SD = .11$ ). The internal consistency of the scores for the 40 items, estimated by the Kuder-Richardson coefficient is excellent (KR 20 = .92). Although the homogeneity of the scores is rather high, this does not necessarily mean that the items assess a single dimension (for example, the number of items certainly contributes to the high internal consistency of the scores). The exploratory factor analysis technique will enable the determination of whether there are homogenous subsets of items amongst the 40 items of the instrument.

#### ***Dimensionality of the responses.***

The scores of the 40 items from the Questionnaire were inter-correlated, and the dimensionality was examined through an exploratory factor analysis. The adequacy of the data to the type of analysis selected was demonstrated; in addition, a large majority of the items were found to be positively correlated, with the coefficients being, in general, over .30. Similarly, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) index of .89 clearly surpasses the minimum value recommended in the literature (Pallant, 2007) and the value from Bartlett's test of sphericity is statistically significant [ $\chi^2(780) = 5362.7$ ,  $p < .001$ ]. Both statistics suggest that performing a factor analysis is appropriate for this data. An exploratory factor analysis was performed, using a Principal Axis factoring extraction, revealing the presence of 10 factors with values greater than 1 (Kaiser's criterion), which together explain 60.3% of the variance. Using Cattell's scree plot test, a clear break in the magnitude of eigenvalues was seen after the first factor and a smaller and gradual break beginning with the fifth factor. Knowing that Kaiser's criterion has a tendency to underestimate the real number of factors when the number of items is large, we next decided to explore the two solutions suggested by the scree plot and by Parallel Analysis (PA), having concluded that the solution with five factors was the one which corresponded with a better interpretation of the relational structure amongst the items. The five factors explain 45% of the initial variance, with the first factor contributing 25% and

respectively, 7%, 5%, 4% and 4% for the remaining four factors. To help in the interpretation of the significance of the factors, a *Promax* rotation was done with Kaiser normalization. Table 12 presents the factor loadings for the two matrices obtained (Pattern and Structural), the communalities (these values are not identical to the sum of the squares of the loadings due to the correlation of factors), the eigenvalues, and the percentage of common variance (*trace*) explained.

Usually, for the two factor matrices resulting from an oblique rotation, the Pattern matrix is the one favored in the interpretation of a factor solution; it is known that the two matrices will be quite similar if the inter-factor correlations are low, but this is not the case here (these correlations vary between .21 and .55, with five of them greater than .44). An analysis of the inter-factor correlations matrix shows a considerable overlapping of the first two factors ( $r = .55$ ). Thus, Table 12 shows the loadings of the items for both matrices although in our interpretation, we have favored the coefficients of the Pattern matrix. In the interpretation of the factors, we considered coefficients greater than .30, that is, those which are statistically significant (nevertheless, some exceptions are described in the text below).

For Factor I, ten items clearly saturate (see items in bold in Table 1). These items reveal an interest in activities oriented toward caring for others, for oneself, or for the environment (e.g., *taking care of children; protecting the environment, learning about a healthy diet*). Two other items which show themselves to be significantly correlated with this factor (e.g., *dancing* and *cooking*) might have been included, yet these items do not fit so easily as they also saturate with respect to other factors, and for this reason it was decided to include *dancing* in Factor III and to exclude the item *cooking*, given that in Factor IV this topic is part of the item *learning to cook new dishes* with a loading of .37. In Factor II, 11 items clearly saturate, with the underlying theme seeming to indicate an interest for activities of a cultural nature (e.g., *visiting museums and exhibitions; learning about the history of the country, city or parish*); for this reason, we excluded the item *restoring furniture*, reducing the factor to 10 items. Factor III includes six items which denote an interest for the arts (e.g., *singing; dancing*). Factor IV also features six activities, combining activities either indoor (e.g., *sewing*) or outdoor (e.g., *vegetable gardening*) in nature, which we generally label as handiwork, as these are oriented toward crafts and skills that require manual dexterity. Finally, Factor V only includes two principal items (e.g., *using computers* and *using the Internet and social networks*) that clearly points to an interest in the use of digital technologies for information gathering and communication. Based on this analysis, 34 of the 40 items were selected.

Table| 12

**Pattern and Structure matrix for Principal Axis factoring following *Promax* rotation with Kaiser normalization, for five interest factors**

Itens	I <sup>a</sup>		II <sup>a</sup>		III <sup>a</sup>		IV <sup>a</sup>		V <sup>a</sup>		h <sup>2b</sup>
	Pattern	Structure	Pattern	Structure	Pattern	Structure	Pattern	Structure	Pattern	Structure	
Taking care of children	<b>0,72</b>	0,62	-0,23	0,20	0,00	0,20	0,10	0,25	-0,03	0,23	0,59
Environment	<b>0,67</b>	0,74	0,17	0,51	-0,04	0,28	0,04	0,32	-0,05	0,32	0,48
First aid	<b>0,67</b>	0,73	0,01	0,43	-0,10	0,28	0,03	0,28	0,18	0,45	0,48
Protecting animals	<b>0,65</b>	0,68	-0,07	0,37	0,06	0,32	0,10	0,32	0,01	0,34	0,44
Helping others	<b>0,62</b>	0,65	0,19	0,46	-0,07	0,20	0,03	0,29	-0,11	0,23	0,44
Human rights	<b>0,58</b>	0,72	0,21	0,54	0,10	0,38	0,01	0,32	-0,08	0,35	0,40
Taking care of elderly	<b>0,53</b>	0,50	-0,14	0,21	0,10	0,23	0,12	0,26	-0,08	0,18	0,33
Healthy diet	<b>0,44</b>	0,58	0,18	0,46	0,09	0,35	-0,02	0,24	0,03	0,36	0,23
Dancing	0,40	0,46	-0,22	0,20	<b>0,37</b>	0,47	-0,01	0,16	0,08	0,36	0,35
Taking walks	<b>0,39</b>	0,56	0,29	0,51	-0,09	0,27	-0,06	0,22	0,15	0,41	0,27
Cooking	0,31	0,45	0,01	0,35	0,08	0,30	0,27	0,41	0,02	0,27	0,18
Physical activities	<b>0,31</b>	0,49	0,10	0,38	0,15	0,42	-0,20	0,06	0,29	0,52	0,25
Tutoring	0,29	0,44	0,20	0,41	0,16	0,35	-0,03	0,20	-0,01	0,30	0,15
Visiting museums	-0,01	0,38	<b>0,71</b>	0,69	0,11	0,39	-0,10	0,24	-0,02	0,34	0,52
Learning about history	0,22	0,48	<b>0,55</b>	0,61	-0,15	0,20	-0,03	0,26	0,04	0,31	0,38
Political questions	-0,16	0,26	<b>0,52</b>	0,58	0,23	0,45	0,03	0,28	0,08	0,37	0,35
Short stories & legends	0,04	0,38	<b>0,48</b>	0,60	0,13	0,38	0,09	0,36	-0,01	0,31	0,26
Participating in debates	-0,05	0,26	<b>0,46</b>	0,49	0,30	0,44	-0,19	0,09	0,02	0,33	0,34
Reading literary works	0,03	0,33	<b>0,43</b>	0,53	0,13	0,33	0,15	0,34	-0,10	0,21	0,24
Sharing knowledge	0,35	0,53	<b>0,41</b>	0,55	0,02	0,29	-0,07	0,23	-0,06	0,29	0,30
Writing	-0,08	0,23	<b>0,37</b>	0,46	0,35	0,44	0,08	0,29	-0,13	0,21	0,29
Photography	0,03	0,40	<b>0,36</b>	0,56	0,18	0,48	-0,02	0,25	0,24	0,51	0,22
Restoring furniture	-0,25	0,16	0,34	0,45	-0,03	0,27	0,26	0,37	0,31	0,38	0,34
Visiting new places	0,23	0,49	<b>0,31</b>	0,51	0,07	0,38	-0,10	0,18	0,20	0,46	0,20
Acting	0,12	0,34	0,03	0,34	<b>0,71</b>	0,69	-0,06	0,18	-0,12	0,32	0,53
Singing	0,02	0,24	0,15	0,35	<b>0,64</b>	0,57	0,04	0,24	-0,28	0,15	0,50
Painting and drawing	-0,14	0,23	0,19	0,43	<b>0,43</b>	0,56	0,21	0,38	0,07	0,37	0,28
Playing instruments	0,09	0,35	0,28	0,45	<b>0,34</b>	0,48	-0,04	0,21	-0,01	0,33	0,20
Organizing events	0,15	0,33	0,10	0,31	0,21	0,38	-0,11	0,09	0,19	0,39	0,12
Sewing	0,16	0,30	-0,21	0,20	0,05	0,23	<b>0,70</b>	0,67	-0,01	0,14	0,56
Knitting/Embroidery	0,07	0,20	-0,03	0,21	0,04	0,14	<b>0,56</b>	0,55	-0,14	0,01	0,34
Clothes design	-0,04	0,25	-0,07	0,30	0,28	0,42	<b>0,48</b>	0,54	0,10	0,30	0,32
Flower gardening	0,10	0,36	0,41	0,53	-0,23	0,08	<b>0,47</b>	0,60	-0,10	0,10	0,47
Vegetable gardening	0,10	0,35	0,34	0,49	-0,17	0,12	<b>0,47</b>	0,59	-0,08	0,13	0,38
Cooking new dishes	0,26	0,49	0,02	0,41	-0,02	0,32	<b>0,37</b>	0,50	0,22	0,41	0,25
Molding with clay	-0,15	0,28	0,19	0,47	<b>0,31</b>	0,53	0,32	0,48	0,19	0,44	0,29
Using a computer	-0,01	0,26	-0,05	0,21	-0,17	0,23	-0,07	0,03	<b>0,82</b>	0,68	0,70
Internet/S. networks	0,05	0,30	-0,04	0,25	-0,14	0,25	-0,02	0,09	<b>0,71</b>	0,64	0,53
Mechanics	-0,09	0,14	0,19	0,25	-0,05	0,16	-0,01	0,09	0,31	0,32	0,14
Decorating for parties	0,14	0,36	-0,07	0,29	0,22	0,43	0,14	0,28	0,25	0,43	0,16

<i>Eigenvalues</i>	9,5	2,1	1,6	1,1	1,0
<i>Total Variance (%)</i>	23,7	5,2	4,0	2,8	2,3

Notas: <sup>a</sup>I= Caring/Protecting; II- Culture ; III- Arts; IV – Handiwork; V- Digital Technologies; <sup>b</sup>h<sup>2</sup>= Communalities.

Given the results of the factor analysis, the items were grouped into subscales and statistical calculations were performed to better characterize them psychometrically, namely with respect to internal consistency (the KR-20 was applied as it is a special case of Cronbach's  $\alpha$  when the items are binary variables) and item discrimination (corrected item-total correlations). Thus, for Factor I, (Caring/Protecting), a KR-20 of .84 was obtained, and in addition, we verified that the item-total corrections vary between .37 (*physical activities*) and .67 (*protecting the environment*). Regarding the scores for Factor II (Culture), the KR-20 was .83 and the item-total corrections varied between .42 (*participating in debates*) and .65 (*visiting museums*). In Factor III (Arts), a KR-20 of .73 was obtained and the item-total corrections varied between .36 (*dancing*) and .56 (*painting and/or drawing*). In Factor IV (Handiwork), the KR-20 was registered at .73; the item-total corrections varied between .36 (*learning to cook new dishes*) and .55 (*flower gardening*). Regarding the scores for Factor V (Use of Digital Technologies), the KR-20 was .78 and the corrected item-total correction was .64 (for this factor only two items stood out). All the measures of precision/reliability for the five scores obtained are equal to or greater than the threshold of .70 required.

Generally speaking, the analyses performed show that the 40 items can be adequately represented by only five factors of interest with a well-defined psychological significance: social interests (Dimension Caring/Protecting), cultural interests (Dimension Culture), artistic interests (Dimension Arts), crafts/working with the hands (Dimension Handiwork), and the use of digital technologies for information gathering and communication (Dimension Use of Digital Technologies). The scores generated in the factors (dimensions) present adequate levels of reliability for the sample in the present study.

### **Dimensions of common interest to different generations.**

To find dimensions of common interest to the different generations, we used the ANOVA statistical technique. Thus, dimensions of common interest to individuals from different generations in our sample are the Dimension Caring/Protecting ( $F_{(2,382)}=0.344$ ,  $p=.709$ ), the Dimension Culture ( $F_{(2,382)}=1.262$ ,  $p=.284$ ), and the Dimension Handiwork ( $F_{(2,382)}=2.432$ ,  $p=.089$ ). In the remaining dimensions, very significant differences were found amongst the age groups, where in the case of Dimension Arts ( $F_{(2,382)}=7.942$ ,  $p<.001$ ), the post-hoc



comparison (Tukey test) demonstrates that these differences are found between the group of Youth and Young Adults and the other age groups, and that there are no significant difference between the Middle-aged Adults and the Older Adults, given that youth and young adults are more likely to be interested in this type of activity. Also in the Dimension Use of Digital Technologies [ $F(2,382)= 47.301, p<.001$ ] is there found differences between the generational groups, where the Youth and Young Adults are those most interested by this dimension, followed by Middle-aged Adults and finally the Older Adults (see Table 13).

The analysis by dimension allows for a rapid examination of the interests and of the associations and effects with other variables. Due to issues of space, yet in order to fulfill the objective of demonstrating QIIP’s potentialities, we have only done one analysis (as an illustrative example) of the dimensions via the most fundamental aspect of the intergenerational theme – age group.

Table 13  
**Comparison of averages (ANOVA) of 5 dimensions of interest, by age group.**

Dimensions	Age Group	N	M	SD	Post-Hoc Contrasts
<b>Dimension Caring/Protecting</b>	Youth and Young adults (15-44 yrs old)	165	5.67	3.06	$p > .05$
	Middle-aged adults (45-64 yrs old)	110	5.68	3.25	
	Older adults (65+ yrs old)	110	5.39	2.95	
<b>Dimension Culture</b>	Youth and Young adults (15-44 yrs old)	165	4.69	3.16	$p > .05$
	Middle-aged adults (45-64 yrs old)	110	4.40	2.83	
	Older adults (65+ yrs old)	110	4.12	2.65	
<b>Dimension Arts</b>	Youth and Young adults (15-44 yrs old)	165	2.41	1.87	$p < .05$
	Middle-aged adults (45-64 yrs old)	110	1.76	1.83	
	Older adults (65+ yrs old)	110	1.60	1.60	
<b>Dimension Handiwork</b>	Youth and Young adults (15-44 yrs old)	165	1.58	1.66	$p > .05$
	Middle-aged adults (45-64 yrs old)	110	1.78	1.70	
	Older adults (65+ yrs old)	110	2.04	1.77	
<b>Dimension Use Digital Technologies</b>	Youth and Young adults (15-44 yrs old)	165	1.36	0.81	$p < .05$
	Middle-aged adults (45-64 yrs old)	110	1.00	0.87	
	Older adults (65+ yrs old)	110	.39	0.73	

**Analysis of the QIIP by activity of interest (item).**

Analysis per item enables the collection of more specific information on any given activity of interest. Thus, in this study, it was found that the three activities which most interested this population were, in descending order: *learning about other countries and places* (75.1%); *helping other people* (73.2%) and *protecting animals* (68.9%). And the three activities which interested the respondents the least were: *knitting, embroidering and rug-making*, (21.3%); *mechanics* (16.4%); *clothes design* (13%). This information affords an overall perspective on

interests, allowing for the consideration of multiple interests when developing practices (see Table 14).

Table| 14  
**Interest, predisposition for participating/learning, and knowledge/practice (n=385), %**

Dimensions	Items of activities of interest	Interest	Participate/Learn	Knowledge/ Practice
<b>Dimension Caring/Protecting</b>	Helping other people	73.2	65.9	46.7
	Protecting animals	68.9	57.6	33.3
	Learning about a healthy diet	60.0	53.7	34.2
	Defending human rights	58.6	52.2	27.2
	Protecting the environment	58.2	50.1	32.6
	Taking walks	57.7	51.2	43.2
	Learning first aid	56.5	53.8	21.5
	Practicing sport/physical activities	53.5	48.9	40.2
	Taking care of children	44.3	39.7	31.5
Taking care of the elderly	30.1	28.3	20.9	
<b>Dimension Culture</b>	Learning about other countries and other places	75.1	69.0	36.9
	Sharing knowledge with others	67.5	62.4	42.1
	Learning about the history of the country, city, or parish	59.9	54.0	27.1
	Visiting museums and exhibitions	50.6	47.0	34.6
	Learning about stories, legends and myths	45.4	40.9	19.4
	Photography	38.4	34.9	21.1
	Reading literary works	35.2	30.5	22.5
	Participating actively in social and political issues	27.6	25.8	15.2
	Participating in debates	24.2	20.7	13.1
Writing (poetry, short stories, etc.)	22.3	17.1	15.5	
<b>Dimension Arts</b>	Dancing	51.8	45.2	31.1
	Painting and/or drawing	34.6	33.7	23.9
	Singing	34.5	30.2	20.3
	Playing a musical instrument	30.1	28.9	14.1
	Acting	26.3	22.7	15.5
	Molding clay, plasticine or other materials	23.2	21.9	11.3
<b>Dimension Handiwork</b>	Learning to cook new dishes	51.9	48.2	28.3
	Flower gardening	36.7	33.9	18.8
	Vegetable gardening	33.0	28.7	21.0
	Sewing	21.5	17.5	14.9
	Knitting, embroidery, rug-making, etc.	21.3	17.3	17.7
	Clothes design	13.0	12.1	9.0
<b>Dimension Digital Technologies</b>	Using computers	51.3	46.0	35.7
	Using the Internet and social networks	47.4	39.9	32.9
<b>Dimension General Interest</b>	Cooking	57.1	47.0	45.6
	Teaching and tutoring children and young people	30.0	26.5	22.2
	Decorating for parties/events	28.6	26.0	16.6
	Organizing and holding parties, excursions, etc.	22.9	21.1	14.8
	Restoring furniture	21.9	19.7	9.0
Mechanics	16.4	14.4	7.9	

However, being interested in an activity does not mean wanting to participate in it or learn it through an activity that involves this interest; thus, the second question of the QIIP is formulated to identify those individuals who would like to participate and learn more about a specific interest as well as the likelihood of such participation. It was found, on the one hand, that none of the 40 items studied registered the same percentage response to interest in an activity and the predisposition to participating in activities that involve this interest, which indicates that not all people wish to participate in or learn more about a given interest. On the other hand, and more positively, the differences between demonstrated interest and the predisposition to participate in and learn about this interest is less than 11.5% for all the items studied, which points to approximately 90% of the persons expressing a certain interest in participating in activities and learning more about this interest (see Table 14).

The analysis of the third question of the QIIP, dealing with the knowledge and practice that individuals have with respect to a certain interest, found that in all the 40 items there were persons who had and others without knowledge and practice of these interests. It was also discovered that in only 10 items, the number of persons who do not have knowledge and practice of the activity of interest is greater than the number of people who have knowledge and practice of the interest, with those items being: *protecting animals; defending human rights; learning first aid; learning about the history of the country, city and parish; learning about short stories, legends, and myths; playing a musical instrument; learning about other countries and places; molding clay and/or other materials; restoring furniture; and mechanics* (see Table 14).

## **Discussion**

The present study has shown that the instrument QIIP identifies the interests of individuals, demonstrates good internal consistency, and constitutes an instrument that gathers important information, either for research or for the planning and implementation of intergenerational practices, such as: 1) the identification of common interests shared by people of different ages (Springate, Atkinson, & Martin, 2008; Martin, Springate & Atkinson, 2010; Sanchez, Kaplan, & Saéz, 2010) and with different socio-demographic characteristics; 2) the identification of people who would like to participate and learn about an activity that involves demonstrated interest; and 3) the identification of people who reveal knowledge/practice of a demonstrated interest (Springate, Atkinson, & Martin, 2008).

The QIIP, given that it offers variability of objectives, organization, and planning of intergenerational practices, enables an analysis by dimension of interest or by activity of interest. From the analysis of the 40 activities of interest, the following five dimensions were established, with adequate internal consistency for the population-based sample of the present study: the Dimension Caring/Protecting, the Dimension Culture, the Dimension Arts, the Dimension Handiwork, and the Dimension Use of Digital Technologies. However, a different number of activities comprise the individual dimensions, and in the case of the Dimension Use of New Digital Technologies where only two activities are included, we find this to be a limitation of the instrument which can easily be overcome by dividing the activity 'Using the Internet and social networks' into more specific activities, such as *Using social networks (Facebook, Twitter, Instagram)*, *Playing games on the computer, tablet, mobile phone or on-line*; *Using communication apps (Skype, WhatsApp, Messenger)*; and *looking up information on-line*. This would represent a way to increase the number of items in the dimension, thus affording it greater reliability and at the same time enabling the identification of specific interests in the use of digital technologies. The use of the structure determined by the factor analysis in this study to identify the participants' responses will be especially useful with respect to two objectives: (1) when the intention is to conduct a screening of the interests on a more macro level (per factor) and (2) when research on the associations and effects in terms of other variables requires recourse to briefer measures, but which still offer adequate levels of precision and validity. In practical terms, within the scope of the planning and development of intergenerational activities and programs, the analysis of the QIIP by dimension offers the group of participants a range of possibilities for activities of common interest, encouraging active participation on their part with respect to the selection of tasks and activities that they wish to undertake in the intergenerational program (Montero & Gallego, 2002). For its part, the analysis per activity of interest is appropriate when a specific activity is to be realized, for example, writing a book or creating a blog of short stories, legends, and myths, or when a specific objective is in mind, as in the example of increasing one's physical health, which requires not one but a variety of activities of interest related to improving health, such as practicing sport/physical activities, learning about a healthy diet, taking walks, etc.

If, on the one hand (and on the positive side), the vast majority of the individuals who revealed a certain interest indicated their wish to learn more and to participate in activities that involve this interest, on the other hand it was also noted that not all people expressed such a desire, being that the predisposition greater or lesser depending on the activity in question. This information is quite relevant when choosing which interests will be developed further.

Finally, given that the participants in intergenerational activities and programs, develop, and share the knowledge, skills, and expertise with each other, the groups should include both persons with knowledge and practice in the stated interest as well as those who do not have such knowledge but who demonstrate interest in participating and learning so that they can develop this interest (Krapp, 2002). The third question in the QIIP, in gathering this information, facilitates the construction of heterogeneous groups based on knowledge and practice of the area of interest.

The results of the responses, per activities of interest, to the three questions mentioned, when crossed with socio-demographic characteristics such as age group and others, allows for important decisions to be made, such as identifying which activities of interest should be developed with persons with certain socio-demographic characteristics, identifying the activities of interest to be developed, and implementing a program in which younger participants serve/teach the older adults, in which the older adults serve/teach the younger participants, or in which the younger participants and older adults serve the community (Sánchez & Díaz, 2005).

Given the limits of space, it is not possible to demonstrate all the analyses possible, either by dimension or by activity of interest, which we consider a limitation of this article. But by way of example, and in an analysis of the five dimensions selecting the characteristic which unquestionably describes intergenerational practices – age – (variable age group), it was found that three dimensions are of common interest to all the three age groups, being the Dimension Caring/Protecting, the Dimension Culture, and the Dimension Handiwork, which would indicate that developing intergenerational practices in these dimensions and in this population would increase the probability of voluntary participation in the practices by individuals from the three generations studied. It was also found that Youth and Young Adults differ from the other age groups in the Dimension Art and in the Dimension Use of Digital Technologies (dimensions where youth and young adults demonstrate greater interest). There is no significant difference in Dimension Arts for Middle-aged Adults and Older Adults. Concerning the Dimension Use of Digital Technologies, there are significant differences amongst all the age groups, in which it was verified that as age increases, interest decreases. It is worth noting here, however, that although significant differences were detected between the age groups in certain dimensions, this does not mean that individuals from different generations do not share a certain interest in common. Instead, this points to a lower probability of finding such overlapping interests, and in this case it would be necessary to conduct an item analysis, that is, per activity of interest.

## Conclusion

Having researched varied and multiple intergenerational practices, we have verified that different forms are used for the identification of interests, and there is not one specific instrument which aids persons, professionals, organizations, and researchers who wish to develop intergenerational practices and study the interests of various populations. For this reason, this study has presented and carried out the initial validation of the *Questionnaire of Interests for Intergenerational Practice* (QIIP) with the objective of responding to what we believe is an important need. The QIIP is an instrument that identifies not only an individual's interests but also those persons who want to learn and participate in activities which involve this interest and those who have knowledge and practice within the scope of these interests, thus facilitating both the forming of groups and the selection of activities and decision-making with respect to an activity or program to develop – information which we consider will increase the likelihood for success of intergenerational practices (Springate, Atkinson, & Martin, 2008; Martin, Springate & Atkinson, 2010; Sanchez, Kaplan, & Saéz, 2010; O', Neil, 2016; Kaplan, Sánchez & Hoffman, 2017). Given the variability of intergenerational activities and programs, the QIIP can be used at different moments in time, for example, applied during the recruitment of participants or when a group has already been formed. This instrument can also be useful for intergenerational research, constituting a model to be applied in several contexts, situations, and territories, not only allowing for comparison but also serving as fundamental information for designing policy measures. For this very reason, the QIIP is an instrument that can be adjusted by modifying the activity items of interest (via the inclusion or exclusion of items) as a way to reflect the cultural context of the individuals (Valsiner, 1992; Krapp, 2002) and to fulfill the objectives that have been set for the intergenerational practice.

## References

- Abreu, M. V. (1985). Interesse. In Verbo (Ed.), *Polis Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado* (pp. 642-648). Lisboa: Verbo.
- Ainley, M. (2013). One ingredient in the mix: interest and psychological Well-being. In A. Efkliides, A. & D. Moraitou, (Eds.), *A positive psychology perspective on quality of life*. (pp. 243-258). Dordrecht: Springer.
- Betsworth, D. G., & Fouad, N. A. (1997). Vocational interests: A look at the past 70 years and a glance at the future. *Career Development Quarterly*, 46, 23-47.

- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. New York: CBS College Publishing.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Cambridge, MA: Riverside Press.
- Fink, B. (1991). Interest development as structural change in person-object relationships. In L. Oppenheimer & J. Valsiner (Eds.), *The origins of action: Interdisciplinary and international perspectives* (pp. 175-204). New York: Springer.
- Harackiewicz, J., & Hulleman, C. (2010). The importance of interest: The role of achievement goals and task values in promoting the development of interest. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(1), 42–52. doi: 10.1111/j.1751-9004.2009.00207.x
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127. Retrieved from [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_4](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4)
- Hilgenheger, N. (2010). *Johann Herbart / Norbert Hilgenheger*. J. E. Romão (Translation. & Org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.
- Kaplan, M., Sánchez, M., & Hoffman, J. (2017). *Intergenerational pathways to a sustainable society*. Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-47019-1
- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to SDT. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 405-426). Rochester: University of Rochester Press.
- Martin, K., Springate, I., & Atkinson, M. (2010). *Intergenerational practice: Outcomes and effectiveness* (LGA Research report). Slough: NFER. Retrieved from <https://www.nfer.ac.uk/publications/IPI01>
- Meir, E. I., & Gati, I. (1981). Guidelines for item selection in inventories yielding score profiles. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1011-1016.
- Montero, I., & Gallego, A. (2002). Los programas intergeracionales: Una alternativa socio-educativa para todas las edades. In J. García & M. Bedmar (coord.), *Hacia la Educación Intergeracional* (pp. 167-177). Madrid: DyKinson.
- O’Neill, P. (2016). Intergenerational gatherings among the water and willows. In M. Kaplan, L.L. Thang, M. Sánchez, & J. Hoffman (Eds.), *Intergenerational contact zones—A compendium of applications*. University Park, PA: Penn State Extension. Retrieved from <http://extension.psu.edu/youth/intergenerational/articles/intergenerational-contact-zones/recreation-china>

- Sánchez, M., & Díaz, P. (2005). Los programas intergeneracionales. In S. Pinazo & M. Sánchez (Dir.), *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas* (pp. 393-430). Madrid: Pearson Prentice Hal.
- Sánchez, M., Kaplan, M., & Sáez, J. (2010). *Programas Intergeneracionales: Guía introductoria*. Madrid: IMSERSO. Retrieved from [http://www.imserso.es/imserso\\_01/documentacion/publicaciones/colecciones/informacion\\_publicacion/index.htm?id=54](http://www.imserso.es/imserso_01/documentacion/publicaciones/colecciones/informacion_publicacion/index.htm?id=54)
- Savickas, M. L., & Spokane, A. (Eds.) (1999). *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Springate, I., Atkinson, M., & Martin, K. (2008). *Intergenerational practice: A review of the literature* (LGA Research Report). Slough: NFER. Retrieved from <https://www.nfer.ac.uk/publications/LIG01/LIG01.pdf>
- Valsiner, J. (1992). Interest: A meta-theoretical perspective. In K. A. Renninger, S.Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 27-41). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.





**ESTUDO EMPÍRICO VI**



**A redução de estereótipos e atitudes negativas entre gerações  
- O contributo da educação intergeracional**

Susana Villas-Boas, Natália Ramos, João Amado, Albertina L. Oliveira, Inmaculada Montero

2017

*Laplage em Revista* (Sorocaba)

Volume: 3

Número: 3

Páginas: 206-220

DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733>



**Resumo:** O presente artigo apresenta a educação intergeracional como meio para a redução de estereótipos e atitudes negativas tendo como base a idade e as relações entre as gerações. Começa por se apresentar uma investigação qualitativa realizada por entrevista e aplicada a 20 pessoas de diferentes idades da freguesia do Bonfim da cidade do Porto. Teve como principais resultados: a constatação de que o contato entre as diferentes gerações é muito reduzido; a existência de mais estereótipos negativos do que positivos em relação à geração dos adultos idosos e dos jovens, e que estes estereótipos conjuntamente com diferentes perspetivas e valores de jovens e adultos idosos resultam em atitudes negativas de uma geração em relação à outra. Depois de interpretar e discutir os resultados, o texto termina com a apresentação da exemplificação de como utilizar estes resultados no que considerámos ser uma forma adequada de desenvolver processos pedagógicos intergeracionais.

**Palavras-chave:** Educação intergeracional; Estereótipos; Preconceitos; Valores.

**Abstract:** This article presents the intergenerational education as a way to reduce stereotypes and negative attitudes on the basis of age and relationships. After the theoretical contextualization, the results of a qualitative research carried out through interviews applied to 20 people of different ages of the parish of Bonfim from Oporto are presented. The main obtained results are: the contact between the different generations is very low; there are more negative stereotypes than positive ones in relation to the generation of older adults and young people, and that these stereotypes, in addition to the different perspectives that young and older adults have about values, result in negative attitudes of a generation toward the other. After interpreting and discussing the results, the article ends with an illustration of how to use these results in what we consider one of the best ways to develop intergenerational education processes.

**Key-words:** Intergenerational education. Stereotypes. Prejudice. Values.

## Introdução

As pessoas, hoje, vivem mais tempo e com maior qualidade de vida; pela primeira vez na história da humanidade coexistem no mesmo espaço temporal cinco a seis gerações (crianças, jovens, adultos jovens, adultos de meia-idade, adultos idosos, adultos de idade muito avançada). Porém esta coexistência não se traduz num maior contato e diálogo entre pessoas de diferentes gerações, pelo contrário, as gerações estão cada vez mais separadas. As razões que levam a esta separação são múltiplas: as mudanças da estrutura familiar, as mudanças dos papéis sociais e de género, as mudanças na economia e no trabalho, o avanço tecnológico, as políticas e respostas sociais direcionadas a grupos-alvo, a educação formal e não-formal que utiliza como critério de frequência a idade, entre outras. Estes fatores dificultam a organização

de espaços físicos, compartilhados e propícios à interação e solidariedade entre as gerações mais novas e as gerações mais velhas.

Uma das principais consequências da separação e falta de contato entre indivíduos de diferentes gerações é o facto de, nessas circunstâncias, eles não poderem construir um conhecimento mútuo e pessoal assente sobre a experiência e saberes geracionais. Dado que todo o ser humano necessita de produzir conhecimento sobre o que o rodeia, a fim de interpretar os sinais e situações do dia-a-dia, sabemos que, na ausência de uma elaboração pessoal deste conhecimento, os indivíduos armazenam cognitivamente a representação que a sociedade tem das diferentes gerações. Trata-se de uma imagem, geralmente construída com base em estereótipos - representações cognitivas, positivas ou negativas, de membros que pertencem a um grupo particular (HARWOOD, 2007) - que não reproduzem a realidade (BLANCO & PINAZO, 2016), e que resultam em atitudes negativas e de discriminação, nomeadamente em relação à idade, o que Butler (1980) denomina de *idadismo*, muito particularmente em relação às gerações dos adultos idosos, comparativamente com as gerações mais jovens (WERNICK & MANASTER, 1984; KITE & JONHSON, 1988). Muito particularmente, as pessoas idosas, sobretudo as mulheres, são confrontadas com crenças negativas, estereótipos, preconceitos e práticas de discriminação, as quais contribuem para diminuir o seu bem-estar, reduzir as oportunidades sociais e aumentar as situações de isolamento e marginalização (SANTANA et al., 2012).

Deste modo os estereótipos são, simultaneamente, causa e efeito da separação das gerações, gerando um sistema cíclico que é urgente quebrar, nas sociedades contemporâneas cada vez mais envelhecidas. Para o efeito, torna-se necessário oferecer oportunidades de contato e de solidariedade intergeracional para que os indivíduos, de uma mesma e determinada geração, alterem e mudem sentimentos, crenças e comportamentos em relação às outras gerações e se ajudem, se cuidem e aprendam mutuamente no contexto familiar ou em outros contextos (RAMOS, 2005, 2008, 2013; TEATER, 2016).

A teoria de contato intergrupo de Allport (1954) sugere que a convivência com membros de um grupo externo, em circunstâncias apropriadas, melhora atitudes intergrupais e reduz o preconceito. Contudo, Allport parte da observação de que o mero contato intergrupais não é suficiente para atingir estes objetivos, e indica um conjunto de condições-chave para que ele seja eficaz: existir igualdade entre todos os membros, possuírem objetivos comuns, cooperarem para atingir esses objetivos e, finalmente, que as iniciativas tenham apoio de instituições e autoridades. A estas condições, Pettigrew (1998, cit. por BOUSFIELD; HUTCHINSON, 2010, p. 454) acrescentou uma outra: um contexto favorável à criação de

amizades entre os grupos. Os Programas Intergeracionais (PI) reúnem as condições da teoria pioneira do contato intergrupal de Allport (1954) mais a condição proposta por Pettigrew, em 1998. Com efeito, estes programas, na 1st ICIP Internacional Conference (Keele University, Reino Unido), em 2002, foram definidos como:

um sistema, uma abordagem e uma prática em que todas as gerações, independentemente da idade, etnia, localização e estatuto socioeconómico, se unem no processo de gerar, promover e utilizar ideias, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma interativa, com o objetivo de fomentar a melhoria pessoal e o desenvolvimento da comunidade. (HATTON-YEO, 2002, p. 19, tradução nossa).

As investigações confirmam que os PI têm resultados positivos na redução de estereótipos (MACCALLUM et al., 2010; PARK, 2015), na melhor percepção do outro (GRANVILLE, 2002) e na criação de atitudes mais positivas de uma geração em relação às outras (MACCALLUM et al., 2010; MASSI et al., 2016; PARK, 2015). Todavia, revelam também que existem PI que produzem resultados opostos, ou seja, uma valorização negativa do outro grupo etário (BUTTS, 2007; MONTEPARE; ZEBROWITZ, 2002). Pelo que, vários autores asseveram, na linha do pensamento de Allport, que o mero contato não é suficiente para a mudança de estereótipos e atitudes negativas (HAYES, 2003; CARPENTER; DICKINSON, 2011; TEATER, 2016; TEATER; CHONDY, 2017), e que é necessário criar um contato com qualidade. Por outras palavras, é mais importante um contato de qualidade do que um contato em quantidade (BOUFIELD; HUTCHISON, 2010; TEATER, 2016). O que não significa que não tenha de ter continuidade no tempo; pelo contrário, essa parece ser mais uma das condições indispensáveis para o sucesso do programa (TEATER; CHONDY, 2017), bem como a existência de uma planificação e de uma implementação cuidada e adequada (BUTTS, 2007; HAYES, 2003).

Nesta base, cremos que a educação intergeracional, implementada quer através dos PI, quer enquanto método pedagógico na educação formal e não formal, se constitui como o enfoque a adotar para a redução de estereótipos e atitudes negativas de umas gerações em relação às outras. E entendemos a educação intergeracional como um processo pedagógico que cria oportunidades para o debate e a reflexão das diferentes gerações, numa dinâmica de participação, cooperação, interação, intercâmbio e de diálogo desenvolvido numa relação igualitária, de tolerância, de enriquecimento e de respeito mútuo. A educação intergeracional apela ao que as diferentes gerações têm em comum, sem desconsiderar as diferenças e

particularidades, e usa, como principal ferramenta, os sentimentos, as emoções, as interpretações e as experiências das pessoas que participam no processo.

Portanto, advogamos que a educação intergeracional, para ser bem-sucedida na redução dos estereótipos e das atitudes negativas entre as diferentes gerações da população submetida ao processo, tem de iniciar-se com a identificação e consciencialização dos estereótipos e atitudes negativas das pessoas (cultura local) e de assentar na desconstrução dos mesmos. Esse pressuposto está presente nos alicerces do projeto que relatamos neste artigo e cujos objetivos foram: i) identificar qual o contato entre as diferentes gerações pertencentes à comunidade da freguesia do Bonfim da cidade do Porto, Portugal; ii) verificar o modo como as diferentes gerações avaliam as relações entre os idosos adultos e os jovens; iii) reconhecer as atitudes e comportamentos dos adultos idosos para com os jovens e vice-versa; iv) identificar os estereótipos de umas gerações em relação às outras; v) descrever o que é conhecido pela comunidade acerca das atividades dos jovens e dos adultos idosos.

Consideramos que estas informações são essenciais para planear, organizar e implementar tarefas e atividades educativas que desafiem e rompam com estereótipos, preconceitos e atitudes negativas de umas gerações em relação às outras. De seguida expomos as linhas gerais deste projeto (metodologia, recolha e análise e discussão dos dados), bem como uma breve conclusão fundada na experiência da investigação desenvolvida.

## **Metodologia**

### **Participantes.**

Nesta investigação participaram 20 residentes da freguesia do Bonfim da cidade do Porto: 9 homens e 11 mulheres, com 15 e mais anos de idade. Distribuídos por quatro grupos etários: Jovens dos 15 aos 24 anos (2F, 3M, média de idade 19,4 anos); adultos jovens, dos 25 aos 44 anos (3F, 2M, média de idade 34,2 anos); adultos de meia-idade, dos 45 aos 64 anos (3F, 2M, média de idade 55 anos) e adultos idosos, dos 65 aos 88 anos (3M, 2M, média de idade 76,2 anos).

### **Instrumento.**

A investigação assentou basicamente numa entrevista, de guião semi-estruturado e redigido em 3 versões adaptadas aos grupos etários dos participantes. Apresentamos, como

exemplo, as questões centrais colocadas aos adultos idosos, e a que acrescentavam algumas perguntas de recurso e aferição (seguimos o modelo de AMADO; FERREIRA, 2014):

- 1) *Contacta com pessoas jovens no seu dia-a-dia? Quem?*
- 2) *Qual a sua opinião acerca dos jovens de hoje? E o que fazem no seu dia-a-dia?*
- 3) *O que pensa acerca da relação dos jovens com os adultos idosos?*

As mesmas questões, depois de realizadas os devidos ajustes, foram colocadas aos participantes dos outros grupos etários.

### **Procedimento.**

**Recolha de dados:** As entrevistas foram realizadas entre junho e setembro de 2016. Trata-se de uma amostra não probabilística, as pessoas foram selecionadas utilizando a técnica designada por bola de neve. Inicialmente selecionaram-se quatro pessoas, uma de cada geração, e estas convidaram novos participantes da sua rede de amigos e conhecidos a participar. As entrevistas foram realizadas nas habitações dos indivíduos, em associações e em dois centros de dia. Os entrevistados foram informados sobre os objetivos da investigação, da problemática e da pertinência da mesma, assim como dos aspetos éticos e deontológicos a ter em conta na realização da entrevista.

**Análise de dados:** As entrevistas foram sujeitas a uma análise de conteúdo de carácter estrutural, mantendo-se a um nível taxionómico e, portanto, sem preocupações pela operacionalização de variáveis, dado tratar-se de um número muito reduzido de unidades de investigação com total impossibilidade de generalizar (AMADO; COSTA; CROSOÉ, 2014). O sistema de categorias foi elaborado num processo misto, que combinou o contributo de escalas prévias obtidas na revisão bibliográfica com a criação de categorias decorrentes da nossa própria interpretação após sucessivas leituras. A análise dos dados foi efetuada com recurso ao *software* MAXQDA (versão 11), e teve em conta as seguintes categorias: “Contato entre gerações”, “Características atribuídas aos diferentes grupos etários”, “Relações entre as gerações dos jovens e dos adultos idosos”.

### **Resultados**

#### **Contato entre gerações.**

Verifica-se que o contato de todas as gerações com os adultos idosos é reduzido, embora, e como seria de esperar, o contato com adultos idosos familiares seja maior do que o contato



com adultos idosos não familiares. No que diz respeito ao contato com adultos idosos familiares, verifica-se que, à medida que a idade das pessoas aumenta, a frequência e o contato com adultos idosos familiares diminui. No nosso estudo os jovens surgem como a geração que tem mais contato com os adultos idosos familiares (no entanto, consideramos que estes resultados foram influenciados pelo facto de dois dos entrevistados serem criados por familiares, avós e padrinhos de batismo). Verificou-se, porém, que a partir do momento em que o indivíduo sai do núcleo familiar primário, esse contato privilegiado passa a ter menor frequência.

No que concerne ao contato com os adultos idosos não familiares, verifica-se o oposto, ou seja, que aumenta com a idade; no entanto, ele resulta, sobretudo, de relações estabelecidas na esfera laboral. Contudo, o contato mais referido pelos entrevistados de todas as gerações é o de natureza casual, um contato de cordialidade e funcionalidade do dia-a-dia, como explica este jovem:

O único contato que tenho são questões simples de quase cordialidade. De perguntar se posso passar à frente ou, se estou no meio da rua e estão duas senhoras a ocupar... a andar muito devagarinho, eu peço «com licença». É o único contato que eu penso que tenho, acho eu. (M, 20 anos).

Os lugares mencionados para este contato cordial e de funcionalidade pelos entrevistados são: na rua, nos transportes públicos, nos supermercados, centros de saúde e farmácias.

No que diz respeito ao contato dos entrevistados com os jovens, apura-se, mais uma vez, que este contato é superior na esfera familiar. Verifica-se que a geração dos jovens adultos é a que tem maior frequência de contato com os jovens (filhos e trabalho), mantendo-se diário e regular. Na geração dos adultos de meia-idade, aqueles que têm filhos mantêm-se numa relação diária com jovens; mas os que não têm não mencionam qualquer contato com jovens familiares, ainda que este grupo etário refira que os tem com jovens não familiares, na esfera laboral. Os dados mais interessantes advêm do grupo dos adultos idosos; estes afirmam ter contato regular com jovens familiares (netos e filhos) e com jovens não familiares (vizinhos e colegas). O que pode indicar que os adultos idosos avaliam o contato de cordialidade e funcionalidade como um contato regular.

É de referir que os entrevistados que fazem parte de congregações religiosas (quatro entrevistados de uma congregação católica e um entrevistado de uma congregação jeová), demonstraram ter um contato regular com pessoas de todas as idades, e que, nas atividades e

tarefas que realizam conjuntamente, se criam relações, como é dito no testemunho de uma jovem:

Uma das atividades em que participo, no grupo coral. Eu tenho um senhor que para mim... O meu avô faleceu há um ano e esse senhor praticamente para mim é como um avô. Eu passo imenso tempo com ele nesse local [grupo coral] e estamos sempre os dois... E até mesmo pelo *facebook* conversamos os dois. Temos uma relação muito próxima, conseguimos uma relação muito próxima, quase familiar. (F, 20 anos).

### **Opinião sobre a relação dos jovens e os adultos idosos.**

Dos vinte entrevistados, dezassete consideram que a relação entre jovens e adultos idosos é difícil; três, ao contrário, pensam que é fácil. Os jovens, os adultos jovens e os adultos de meia-idade consideram, unanimemente, que esta é uma relação difícil. Os jovens apontam como principais problemas os preconceitos de uma geração em relação à outra, e o afastamento entre as gerações. Os jovens adultos referem que as maiores dificuldades nesta relação são, a falta de contato e de pontos comuns entre estas duas gerações. E os adultos de meia-idade consideram esta relação difícil, apontando a culpa a ambos os grupos etários e que esta dificuldade se deve a culturas geracionais diferentes, como se infere deste testemunho:

Não é, não é uma coisa fácil porque é um choque de mentalidades, são conhecimentos completamente diferentes, são ideias de pensar diferentes, são comportamentos diferentes, são morais diferentes, tudo isso joga para que realmente a dificuldade exista. (F, 48 anos).

A geração que avalia mais positivamente a relação entre os jovens e os adultos idosos é, precisamente, esta última. Todavia, os seus membros acrescentam sempre um “mas” ao seu julgamento, demonstrando certa ambivalência sobre a análise que fazem sobre esta relação. Por exemplo, um dos entrevistados considera esta relação fácil, “mas existem jovens que abusam um bocado”; outro considera esta relação difícil, “mas há jovens que se entendem bem com idosos”.

Pretendendo aprofundar mais esta questão, perguntámos, ainda, sobre quais as atitudes dos adultos idosos para com os jovens. Descobrimos consenso entre todas as gerações estudadas relativamente à opinião de que os adultos idosos não compreendem os jovens e que os reprovam. Quer no sentido de desaprovar as suas atitudes, comportamentos, ideias, quer no

sentido de excluí-los e ter uma atitude distante e desconfiada. O sentimento de reprovação por parte dos adultos é consensual na geração dos jovens. Todos eles referem que os adultos idosos comparam, habitualmente, os jovens de hoje com os jovens de antigamente, sempre com uma atitude crítica em relação àqueles. As outras gerações referem o mesmo e, a esse respeito uma adulta idosa diz:

Há pessoas que têm uma certa idade que dizem «No meu tempo não se fazia isso». Nesse tempo também se as faziam, mas de outra maneira. [...] Os jovens são mais extrovertidos, já gostam mais de fazer as coisas à frente dos pais; antigamente, fazíamos às escondidas dos pais. (F, 67 anos).

O discurso desta senhora indica, por um lado, que os adultos idosos (os seus pares) utilizam este tipo de discurso frequentemente em relação aos jovens e, por outro lado, pode indicar um certo saudosismo que os leva a ser pouco realistas sobre o passado. Esmiuçando esta comparação entre os jovens de hoje com os jovens de antigamente, verifica-se, nos discursos dos entrevistados adultos idosos, que as comparações são “os jovens de antigamente eram mais disciplinados”, “respeitavam mais os idosos” e “eram mais trabalhadores”.

Analisando a questão sobre o comportamento dos jovens para com os adultos idosos, verifica-se que o foco, por parte de todas as gerações, está no valor do respeito, evidenciando ser este um ponto sensível na relação entre jovens e adultos idosos. Todavia as opiniões divergem sobre este assunto. Verifica-se que entre os cinco adultos idosos entrevistados, dois afirmam que os jovens respeitam os mais velhos, e três que não respeitam. Nos discursos dos jovens, este comportamento é sempre referido, mas quase todos os jovens entrevistados mencionaram a diversidade de atitudes entre os jovens em relação a esta questão. Uma jovem justifica que o que diferencia estes jovens é terem ou não contato com os adultos idosos familiares:

Acho que tem um bocado a ver com as influencias que tiveram, quem tiver mais contato com avós vai acabar por respeitar porque vai ver que são idosos. Têm um bocado mais de respeito pelas pessoas porque percebem. Agora quem se calhar nunca teve contato e quem os vê apenas como pessoas que não os compreendem, que só dizem mal deles, se calhar vai ter uma atitude um bocado mais negativa.” (F, 17 anos)

Esta jovem afirma que é o facto de os jovens pensarem que os adultos idosos “falam mal deles” que os leva a assumir uma atitude desrespeitosa em relação aos adultos idosos. Ou seja, que os preconceitos conduzem a atitudes negativas. O comportamento preconceituoso dos jovens para com os adultos idosos é um comportamento mencionado recorrentemente pelos entrevistados. Um adulto de meia-idade explica que “Têm [os jovens] uma ideia preconcebida. Depois o contexto dificulta a comunicação com a anterior geração.” (M, 62 anos); confirma, assim, que a imagem estereotipada e preconceituosa que os jovens têm em relação aos adultos idosos resulta da separação e da falta de contato entre as gerações, o que dificulta o conhecimento de uma geração em relação à outra. A atitude de distanciamento dos jovens em relação às gerações mais velhas é referida por todas as gerações. No entanto, na generalidade, os jovens pensam que o seu grupo etário é mais tolerante e entende melhor os mais velhos do que o contrário. Finalmente, encontra-se vontade, embora também um certo receio, por parte dos jovens, em relacionar-se com os adultos idosos.

### Estereótipos atribuídos aos jovens e aos adultos idosos.

No que diz respeito a estereótipos atribuídos aos adultos idosos, verifica-se que existe uma mistura entre estereótipos negativos e positivos, prevalecendo os estereótipos negativos. Encontramos 13 estereótipos (8 negativos e 5 positivos) nos discursos dos jovens adultos; 14 estereótipos (10 negativos e 4 positivos) nos discursos dos adultos de meia-idade; 17 (12 negativos e 5 positivos) nos discursos dos jovens.

Tabela 15

### Estereótipos positivos e negativos atribuídos aos adultos idosos.

Estereótipos negativos					
Meia-idade	F	Adultos Jovens	F	Jovens	F
<i>Solitários</i>	9	<i>Solitários</i>	3	<i>Mente fechada</i>	5
<i>Mente fechada</i>	3	<i>Inativos/sedentários</i>	2	<i>Inativos/sedentários</i>	2
<i>Deprimidos</i>	2	<i>Menor destreza física</i>	1	<i>Solidários</i>	1
<i>Limitadas cognitivamente</i>	2	<i>Menor destreza mental</i>	1	<i>Críticos</i>	1
<i>Doentes</i>	1	<i>Mente fechada</i>	1	<i>Intolerantes</i>	1
Estereótipos positivos					
Meia-idade	F	Adultos Jovens	F	Jovens	F
		<i>Com sabedoria e experiência</i>			
<i>Cada vez mais jovens</i>	2	<i>de vida</i>	2	<i>Disponíveis/prestáveis</i>	3
<i>Autónomos/independents</i>	2	<i>Ativos</i>	2	<i>Bons ouvintes</i>	1
<i>Maduras</i>	1	<i>Autónomos/independentes</i>	1	<i>Calmos</i>	1
<i>Definidas</i>	1	<i>Tolerantes</i>	1	<i>Com sabedoria e experiencia de vida</i>	1
		<i>Disponíveis/prestáveis</i>	1	<i>Ativas</i>	1

Notas: Em alguns casos não foi possível mencionar os 5 estereótipos positivos; F- Frequências em números absolutos

A Tabela 15 mostra os primeiros cinco estereótipos negativos e positivos que foram mais mencionados por cada uma das gerações. Podemos dar conta, ainda, dos estereótipos negativos que foram mencionados por todas as gerações: que é o caso de *solitários*, 32% adultos de meia-idade, 17% adultos jovens e 4% jovens, e, *mente fechada* (retrógrados, sem vontade para aprender, não querem novas experiências e não aceitam a mudança), 11% adultos de meia-idade, 5,5% adultos jovens, 21% jovens. Os adultos jovens (11%) e os jovens (8%) mencionam, igualmente, inativos/sedentários. Não se encontram estereótipos positivos mencionados em comum pelas três gerações, contudo, os mais mencionados são: *disponíveis/prestáveis* (5,5% adultos jovens e 13% jovens) *com sabedoria e experiência de vida* (11% adultos jovens, 4% jovens) *autônomos/independentes* (7% adultos de meia-idade e 5,5% jovens adultos) e *ativos* (11% jovens adultos e 4% jovens).

Das características atribuídas aos jovens pelas outras gerações verifica-se que prevalecem os estereótipos negativos, embora também se atribuam características positivas. Identificam-se 16 estereótipos (10 negativos e 6 positivos) nos discursos dos idosos; 12 estereótipos (8 negativos e 4 positivos) nos discursos dos adultos de meia-idade, e 14 estereótipos (13 negativos e 1 positivo) nos discursos dos adultos jovens.

A Tabela 16 ilustra, apenas, os estereótipos positivos e negativos atribuídos aos jovens pelas outras gerações.

Tabela 16

**Estereótipos positivos e negativos atribuídos aos jovens.**

Estereótipos negativos					
Adultos idosos	F	Adultos de meia-idade	F	Adultos jovens	F
<i>Desrespeitosos e mal-educados</i>	8	<i>Egocêntricos</i>	3	<i>Dependentes das tecnologias</i>	4
<i>Não querem trabalhar/ aprender</i>	4	Pouco participativos na sociedade	2	<i>Pouco esforçados e preguiçosos</i>	4
<i>Agressivos e violentos</i>	3	<i>Irresponsáveis</i>	2	<i>Desrespeitosos e mal-educados</i>	3
<i>Abusam da droga e do álcool</i>	1	<i>Dependentes das tecnologias</i>	1	<i>Falta de civismo</i>	2
<i>Só pensam em diversão</i>	2	<i>Solitários/isolados</i>	1	<i>Carentes</i>	2
Estereótipos positivos					
Adultos idosos	F	Adultos de meia-idade	F	Adultos jovens	F
<i>Com muito conhecimento</i>	3	<i>Autônomos/Independentes</i>	4	<i>Dinâmicos</i>	1
<i>Educados</i>	2	<i>Inteligentes</i>	1		
<i>Trabalhadores</i>	1	<i>Ativos</i>	1		
<i>Autônomos/Independentes</i>	1	<i>Com grandes expectativas</i>	1		
<i>Extrovertidos</i>	1				

Notas: Em alguns casos não foi possível mencionar os 5 estereótipos positivos; F- Frequências em números absolutos

Verifica-se que não se encontra um consenso entre todas as gerações sobre estereótipos negativos dos jovens, mas destacam-se: o *serem desrespeitosos e mal-educados* (24% adultos idosos e 13% adultos jovens), *não quererem trabalhar nem aprender* (12% adultos idosos), *pouco esforçados e preguiçosos* (17% jovens adultos), *dependentes das novas tecnologias* (5,8% adultos de meia-idade e 17% adultos jovens), *egocêntricos* (16% adultos de meia-idade) e *agressivos e violentos* (9% adultos idosos e 4% jovens adultos). Como estereótipos positivos destacam-se: o *serem autónomos/ independentes* (3,1% idosos e 21% adultos de meia-idade) e terem *muito conhecimento* (9% adultos idosos).

### **Atividades de jovens e de adultos idosos.**

No que concerne à perceção dos jovens sobre as atividades dos idosos, verifica-se que as mais referidas foram, por ordem decrescente: Veem televisão (4), passeiam (3), jogam às cartas (3), dormem e descansam (3), fazem a lida da casa (2), cantam (2), passam o dia em casa (1), visitam familiares (1), vão a bailes (1), jogam dominó, pião, e malhas (1) e estão no *facebook* (1). As atividades mais apontadas são atividades realizadas dentro de casa (veem televisão), atividades consideradas mais passivas por Cabral, Ferreira, Alcântara, Jerónimo & Marques (2013). Verifica-se, ainda, que aos olhos dos jovens desta comunidade, as atividades das mulheres e dos homens idosos são distintas: elas dedicam-se mais às atividades de casa e eles a atividades sociais. É de referir que as atividades *jogar às cartas, dominó, pião e malhas*, assim como *cantar* foram associadas a espaços públicos da comunidade, o jardim de São Lazaro e o jardim do Marquês, demonstrando que o conhecimento destes jovens sobre as atividades dos adultos idosos é o que veem na rua e de passagem.

No que diz respeito à perceção dos adultos idosos em relação às atividades dos jovens, as mais mencionadas foram, por ordem decrescente: estudam (2), fazem desporto (2), usam computadores (2), usam telemóveis (1) e passeiam (1). As respostas desta geração foram muito limitadas: expressões como “não sei” e “não sei mais” foram utilizadas por vários entrevistados. No nosso entender este facto está relacionado com a falta de conhecimento, mas também, com o estereótipo mencionado anteriormente, o de não quererem trabalhar nem aprender. “Se andassem a trabalhar eu dizia a atividade que eles faziam, não trabalham andam para aí à solta, não posso, não posso dizer nada” (F, 88 anos).

## Discussão dos resultados

Neste estudo, conscientes de todas as limitações que um estudo desta natureza implica, desde logo por não podermos assumir qualquer generalização, procurámos, no entanto, indicadores seguros de que, numa comunidade restrita, interior à freguesia do Bonfim, da cidade do Porto, existe um contato reduzido entre as diferentes gerações. Não só em relação às gerações dos adultos idosos mas também em relação aos jovens, embora se afigure que a geração dos adultos idosos é a que tem menos contato com as outras gerações. Apurou-se, neste estudo, que a família e o trabalho são os espaços que oferecem mais oportunidades de contato entre os indivíduos de todas as idades, sendo o contato intergeracional familiar o mais frequente. No entanto há indicadores de que, com a entrada no mundo do trabalho e a independência económica dos indivíduos, esse contato se vai tornando menos frequente na esfera familiar e aumentando na esfera laboral.

Estes resultados indicam que é importante aprofundar a reflexão sobre a separação das gerações, não só em termos das gerações das crianças e jovens e adultos idosos, mas em termos da separação e falta de contatos entre todas as gerações. O pouco contato que encontramos entre as duas gerações intermédias (jovens adultos e adultos de meia-idade) com os adultos idosos, coloca-nos na posição de aceitarmos conclusões de outros estudos que concluem que as famílias portuguesas têm dificuldade em conseguir manter a frequência de relações com os familiares mais velhos, o que põe em risco o apoio social familiar tão necessário aos adultos idosos de idade avançada (RAMOS, 2008, 2013). Cremos que o discurso sobre este assunto, em Portugal, tem de mudar para se conseguir fazer face a esta situação e promover as relações e solidariedades intergeracionais. O discurso habitual é o de que as famílias portuguesas “*ainda*” cuidam dos seus adultos idosos, um discurso em que o “*ainda*” está direcionado para o *mais* e que é fruto de uma comparação entre Portugal e os países mais desenvolvidos, em que este fenómeno é fortemente assinalável. Mas este discurso deveria ser analisado com o “*ainda*” direcionado para o *menos*, visto que se continuarmos a minimizar este fenómeno não tomamos medidas preventivas e não tardará que as famílias portuguesas deixem de poder cuidar dos seus familiares adultos idosos.

Apurou-se igualmente que, excluindo a esfera familiar e a esfera laboral, o contato intergeracional entre as diferentes gerações é um contato casual, de cordialidade e de funcionalidade, e que este contato se dá na rua, nos transportes públicos, nos supermercados, centros de saúde e farmácias. Dito de outro modo, um contato superficial e ocasional que não permite que indivíduos de diferentes gerações interajam, se conheçam e se ajudem

mutuamente. Parece poder concluir-se que as atividades organizadas demonstram servir para reunir diferentes gerações e promover a criação de vínculos afetivos e solidários entre os indivíduos de diferentes gerações, através do exemplo dado pelos entrevistados sobre as atividades realizadas por congregações religiosas.

No que concerne à relação entre jovens e adultos idosos, esta é maioritariamente considerada como uma relação difícil. Com base na opinião dos entrevistados verificou-se que as pessoas consideram que a separação entre as gerações é, hoje, uma realidade, e que a falta do conhecimento de umas em relação a outras conduz ao aumento de estereótipos, de preconceitos e de atitudes negativas.

Foi mencionado, por vários entrevistados, que as pessoas que têm contato mais frequente com os avós têm uma atitude mais positiva em relação aos adultos idosos sem laços familiares, o que vem ao encontro das conclusões de Lowenstein (2007). Porém, no estudo de Allan e Johnson (2009) os jovens que viviam com parentes idosos mostraram ter atitudes mais negativas para com os adultos idosos sem laços familiares. E, de facto, no nosso estudo, um jovem em particular, que vive com familiares adultos idosos, demonstrou ter uma imagem muito negativa dos adultos idosos, assim como uma atitude conflituosa. Pelo que, consideramos que a qualidade das relações estabelecidas na esfera familiar influencia a adoção de atitudes positivas ou negativas em relação aos adultos idosos não familiares por parte dos jovens.

Da análise das atitudes negativas reportadas por todas as gerações sobre os jovens para com os adultos idosos e destes para com os jovens, entende-se que estas não são muito diferentes, já que ambas as gerações são acusadas de ser intolerantes, separatistas e de não se compreenderem uma à outra. Neste estudo aproximámo-nos dos autores para quem no cerne desta questão estão, por um lado, as imagens estereotipadas que uma geração tem em relação à outra (BOUSFIELD; HUTCHISON, 2010; TEATER; CHONODY, 2017), e por outro lado, a perspetiva diferente que as gerações têm sobre os valores (GERVILLA, 2010).

No que concerne aos estereótipos verificou-se que as diferentes gerações desta comunidade têm uma imagem estereotipada mais negativa do que positiva quer dos adultos idosos quer dos jovens, sendo a imagem sobre os jovens mais negativa do que a imagem sobre os adultos idosos. Os estereótipos negativos mais mencionados em relação aos jovens são: desrespeitosos, preguiçosos, agressivos e violentos como se verifica nos estudos de Down et al. (2016) e de Sharma (2016); e em relação aos adultos idosos: inativos e de mente fechada, como se verifica no estudos de Tearter e Chonoby (2017) e de Sharma, (2016). Não encontramos documentado em nenhum outro estudo o estereótipo negativo em relação à



geração jovem: “dependentes das tecnologias”. A análise sobre as atividades atribuídas aos jovens confirma este estereótipo, sendo que o uso de telemóveis e de computadores são as atividades mais atribuídas a este grupo etário. Por outro lado, a análise das atividades atribuídas aos adultos idosos por parte dos jovens, confirma o estereótipo negativo de *inatividade* deste grupo etário.

Neste estudo encontramos também uma confirmação de que uma das causas das atitudes negativas de uma geração em relação às outras é a transformação dos valores que acompanha o desenvolvimento das sociedades (GERVILLA, 2010). Os adultos idosos, de hoje, cresceram na cultura da modernidade com valores tais como o absoluto, a unidade, o esforço, a sacralização, a razão, a ética, a certeza, a formalidade, etc. Os jovens, por sua vez, cresceram numa cultura pós-moderna com valores tais como o relativo, a diversidade, o prazer, o presente, o sentimento, o agnosticismo, etc. Em Portugal, em particular, os adultos idosos viveram grande parte das suas vidas num regime ditatorial do Estado Novo, um regime autoritário, conservador, católico, nacionalista, que impunha de forma excessiva muito destes valores e que restringia a liberdade aos cidadãos; os jovens, por sua vez, viveram toda a sua vida num país democrático que integra a União Europeia, que tem como valores fundamentais a liberdade e a igualdade. Este estudo apurou que valores tais como a liberdade, a igualdade, o respeito, o prazer *versus* esforço são motivo de muitas das atitudes negativas de umas gerações em relação às outras.

### **Contributo da educação intergeracional para a desconstrução de estereótipos e atitudes negativas de umas gerações em relação às outras.**

Nas sociedades cada vez mais envelhecidas, se pretendemos construir relações mais frutíferas e enriquecedoras, bem como menos antagónicas e conflituosas entre as gerações, impõe-se a mudança das perceções negativas que umas gerações têm em relação às outras (BIGGS; HAAPLA; LOWENSTEIN, 2011). A educação intergeracional, ao criar oportunidades de debate e reflexão através do diálogo empático que se baseia em sentimentos, sensações e pensamentos das pessoas participantes e apelando ao que têm em comum, pode contribuir para a construção de uma perceção mais positiva de umas gerações em relação às outras, e para o aumento da compreensão e da valorização dos indivíduos sobre a sua própria vida e a vida dos outros membros da sociedade, mulheres e homens, de todas as gerações e culturas no contexto social contemporâneo. Daí defendermos que os programas e atividades intergeracionais atingem mais eficazmente o objetivo de criar relações entre as diferentes

gerações, se desconstruírem os estereótipos e atitudes negativas de umas gerações em relação às outras, na base dos objetivos, conceitos e práticas da educação intergeracional, em vez de deixarem essa desconstrução e educação ao acaso. Tal como mencionámos anteriormente, o mero contato não é suficiente para esta construção, são indispensáveis contatos de qualidade e desenvolvimento de atitudes e comportamentos, o que implica planificação, implementação e avaliação cuidadas e adequadas.

Somos da opinião que o processo de educação e de desconstrução se deve fundamentar no conhecimento dos estereótipos negativos e das atitudes negativas da população com a qual se pretende trabalhar. Antes de mais, consideramos que o ideal é trabalhar separadamente, com os grupos geracionais, num primeiro momento, tal como sugerem Sánchez, Kaplan e Sáez (2010), de forma a reduzir a ansiedade e dificuldades de contato (BOUSFIELD; HUTCHINSON, 2010; PETTIGREW; TROPP, 2008) e evitar que surjam conflitos. O trabalho individual com os diferentes grupos etários deve começar pela identificação e apresentação dos estereótipos que as outras gerações têm a respeito da geração com a qual estamos a trabalhar; trata-se de conduzir a reflexão para o grau de veracidade dessas crenças e de promover a compreensão de que se trata de ideias preconcebidas que não correspondem à realidade (BLANCO; PINAZO, 2016). Se, por exemplo, como aconteceu no nosso estudo, estivermos a trabalhar com um público jovem, apenas após esta reflexão se deve apresentar a discussão sobre os estereótipos encontrados em relação aos adultos idosos e conduzir a reflexão pelo questionamento sobre o que pensam das características atribuídas aos adultos idosos; segue-se depois um debate sobre o que devem sentir os adultos idosos em relação a isso, e por último, analisar se estas crenças não são tão infundadas com as crenças que se têm sobre os jovens. Os objetivos desta discussão são: entender a diversidade que existe entre os indivíduos que fazem parte do mesmo grupo etário, compreender o quanto estes julgamentos preconcebidos são irrealistas e, por último, identificar a injustiça destes julgamentos como um ponto comum entre as duas gerações.

Como se apurou no nosso estudo é necessário, igualmente, refletir sobre as diferentes perspetivas que as gerações têm sobre os valores. Se até a este ponto do processo pedagógico ainda não se abordou este tema, a apresentação das comparações que as gerações mais velhas fazem entre os jovens da sua época e os jovens atuais, que identificamos, é uma forma de introduzi-lo na discussão moderada através da contextualização histórico-social que conduzirá a uma maior compreensão de determinados comportamentos das diferentes gerações.

Uma planificação cuidada dos recursos educativos para esta primeira sessão é fundamental para o seu sucesso. É necessário encontrar formas que, por um lado, despertem a curiosidade

e o interesse dos participantes e, por outro lado, propiciem um ambiente descontraído. Por exemplo, a utilização de vídeos, filmes, *sketches* de comédia e imagens que ridicularizem e contradigam os estereótipos de idade, e que mostrem visualmente como eram as coisas no tempo antigo e como são agora (neste caso, sugere-se a utilização de materiais da própria comunidade, caso existam, facilitando a identificação de uma identidade comum com as gerações que irão trabalhar juntas *a posteriori*). Contudo, nem todos os contextos de educação intergeracional permitem a realização deste primeiro encontro, em separado. Como por exemplo, as salas de aula cada vez mais multigeracionais. Nesse caso, a reflexão deve ser mediada com mais cuidado e muita sensibilidade.

Em segundo lugar, é importante ter consciência de que a mudança de estereótipos e atitudes é morosa e exige do indivíduo um conhecimento de si próprio, uma atitude crítica e uma auto-análise constantes. Assim, durante as atividades e tarefas de interesse comum que as diferentes gerações irão desenvolver em colaboração, o indivíduo, vai defrontar-se continuamente com os seus próprios preconceitos ou com os preconceitos dos outros em relação a si; o que pode acontecer naturalmente, durante a cooperação e interação com indivíduos de diferentes gerações na realização de atividades e tarefas, ou ser orquestrado, através do lançamento de novos desafios que rompam com as imagens estereotipadas que continuam registadas no inconsciente de cada indivíduo. Este confronto é necessário para o despertar de emoções e sentimentos que levarão o indivíduo à autoanálise fundamental para que haja mudança e transformação de uma imagem negativa para uma imagem positiva dos indivíduos de outras gerações. Contudo, para atingir este intento, há que garantir uma relação igualitária, de tolerância e de respeito mútuo entre todos os envolvidos e que as atividades e tarefas tenham continuidade no tempo. Dito de outra forma, é necessário dar tempo e criar condições para que o indivíduo tenha consciência reconheça que a imagem que tem da outra geração não se adequa a todos os indivíduos, mudando assim as suas atitudes e comportamentos e tornando-se mais recetivo à criação de novas relações e amizades.

## Conclusão

O presente estudo oferece indicadores de que na comunidade da freguesia do Bonfim da cidade do Porto, Portugal, o contato entre as diferentes gerações (pessoas de todas as idades) é, sobretudo, causal, de cordialidade e de funcionalidade, quando se trata de indivíduos não familiares. Mas sugere ainda que o contato familiar pode estar em risco, o que exige a criação de oportunidades para que este contato se estabeleça com mais qualidade e aproveitando todas

as suas potencialidades. Por outro lado, evidencia que a imagem negativa que as diferentes gerações têm sobre os jovens e os adultos idosos, assim como a diferente perspetiva sobre determinados valores por parte dos adultos idosos e dos jovens, resultam em atitudes negativas e discriminatórias de umas gerações em relação às outras. Fica também demonstrada a necessidade de desconstruir estereótipos e de contextualizar histórico-socialmente os valores para reduzir atitudes antagónicas entre os jovens e os adultos idosos e promover relações mais frutíferas entre as diferentes gerações. Para além do alerta que fica dado, procurámos exemplificar, com base no projeto que concretizamos para este estudo, como a educação intergeracional pode facilitar a desconstrução de tais estereótipos.

Tivemos sempre presente o facto de a nossa amostra não ser probabilística e que o nosso estudo era essencialmente de natureza “descritivo-interpretativa” (AMADO, 2014) assente no testemunho de um número muito reduzido de sujeitos de investigação, e que, por isso, a nossas conclusões não poderão ter um cunho generalizante. Para além disso, apontamos como limitação o facto de não se ter averiguado a qualidade e o tipo de relações que os indivíduos mantêm com os membros da família e as pessoas não familiares de outras gerações (de solidariedade, de ambivalência ou de conflito). Como mais-valias apontamos a abordagem, ainda sujeita a poucos estudos, aos estereótipos e atitudes negativas em relação aos jovens por parte dos adultos idosos. Acresce a isso, a inclusão das gerações intermédias (adultos jovens e jovens adultos) no estudo, o que permitiu demonstrar que a separação entre as gerações não diz respeito apenas à separação entre as gerações dos jovens e adultos idosos, mas a todas as gerações, pelo que, e em nosso entender esta variável deve ser incluída em futuras investigações.

### Referências Bibliográficas

- ALLAN, L.J.; JOHNSON, J.A. Undergraduate attitudes toward the elderly: The role of knowledge, contact and aging anxiety. *Educational Gerontology*, v.35, n.1, p. 1-14, 2009.
- ALLPORT, G.W. *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1954.
- BIGGS, S.; HAAPLA, I.; LOWENSTEIN, A. Exploring generational intelligence as a model for examining the process of intergenerational relationships. *Ageing and Society*, v. 31, n.7, p.1107–1124, 2011.
- AMADO, J. (Coord). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

- AMADO, J.; FERREIRA, S. A entrevista na investigação em educação. In: AMADO, J. (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, p.207-232.
- AMADO, J.; COSTA, A. P.; CROSUÉ, N. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, J. (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, p. 301-355.
- BLANCO, M.; PINAZO, S. Información y exposición indirecta para reducir estereotipos hacia el envejecimiento. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 2, p. 367-380, 2016.
- BOUSFIELD, C.; HUTCHINSON, P. Contact, anxiety, and young people's attitudes and behavioral intentions towards the elderly. *Educational Gerontology*, 36, p. 451-466, 2010.
- BUTLER, R. N. Ageism: A foreward. *Journal of Social Issues*, v. 36, n. 2, p. 8-11, 1980.
- BUTTS, D. (2007). Intergenerational programs and social inclusion of the elderly. In: SÁNCHEZ, M. (Coord.). *Intergenerational programs. Towards a society for all ages*. Barcelona: "la Caixa" Foundation, 2007, p.92-108.
- CABRAL, M. et al. *Envelhecimento ativo em Portugal: Trabalho, reforma, lazer e redes sociais*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.
- CARPENTER, J.; DICKINSON, C. (2011). "Contact is not enough": A social psychological perspective on interprofessional education. In: S. Kitto, S. et al. (Eds.), *Sociology of Interprofessional Health Care Practice: Critical Reflections and Concrete Solutions*. Hauppauge, NY: Nova Publishers, 2011, p.55-68.
- DOW, B. et al. Age encounters: Exploring age and intergenerational perceptions. *Journal of Intergenerational Relationships*, v.14, n.2, p.104-118, 2016.
- GERVILLA, E. *Educar en la postmodernidad*. Madrid: Dykinson, 2010.
- GRANVILLE, G. *A Review of intergenerational practice in the UK*. Stoke-on-Trent: The Beth Johnson Foundation, 2002.
- HARWOOD, J. *Understanding Communication and Aging*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc, 2007.
- HATTON-YEO, A. *Conference report: Connecting generations: A global perspective*. Keele: UNESCO Institute for Education and Beth Johnson Foundation, 2002.
- HAYES, C. (2003). An observational study in developing an intergenerational shared site program. *Journal of Intergenerational Relationships*, v.1, n.1, p.113-132, 2003.

- KITE, M., JONHSON, B. Attitudes toward older and younger adults a meta-analysis. *Psychological and Aging*, v.3, p. 233-244, 1988.
- MACCALLUM et al. Australian perspectives: Community building through intergenerational exchange programs. *Journal of Intergenerational Relationships*, v.8, n.2, p.113-127, 2010.
- MASSI, G. et al. Impact of dialogic intergenerational activities on the perception of children, adolescents and elderly. *Revista CEFAC*, v.18, n.2, 399-407, 2016.
- MONTEPERE, J.M.; ZEBROWITZ, L.A. (2002). A social-development view of ageism. In: NELSON, T.D. (Ed.). *Ageism: Stereotyping and prejudice against older persons*. Cambridge: The MIT Press, 2002, p. 77-125.
- PARK, A. The effects of intergenerational programmes on children and young people. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, v.2, n.1, p.1-5, 2015.
- PETTIGREW, T. F.; TROPP, L. R. How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, v.38, n.6, p. 922–934, 2008.
- RAMOS, N. Relações e solidariedades intergeracionais na família - dos avós aos netos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 39, n.1, p. 195-216, 2005.
- RAMOS, N. Família, Cultura e Relações Intergeracionais. In *Actas do Congresso Internacional Solidariedade Intergeracional*. Lisboa: CEMRI, Universidade Aberta, p. 315-329, 2008.
- RAMOS, N. Relationships and intergenerational solidarities – Social, educational and health challenges. In: OLIVEIRA, A. (Coord.). *Promoting conscious and active learning and aging: How to face current and future challenges?* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013, p.129-145. [http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0732-0\\_6](http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0732-0_6)
- SANTANA, I, COUTINHO, M. P., RAMOS, N., SANTOS, D., LEMOS, G., SILVA, P. Mulher Idosa: Vivências do Processo de Institucionalização. *Revista ex aequo*, n. 26, p. 71-85, 2012
- SHARMA, T. Conception of ageing: Perspective of the young and the elderly. *The International Journal of Indian Psychology*, v.3, n.3, p.73-77, 2016.
- TEATER, B.; CHONODY, J. Stereotypes and attitudes toward older people among children transitioning from middle childhood into adolescence: Time matters. *Gerontology & Geriatrics Education*, v.38, p.204-218, 2017.
- TEATER, B. How stereotypes and attitudes towards older adults are challenged through intergenerational contact: Young people explain the process. *Gerontology & Geriatrics*

*Education*, v.0, n.0, 13 páginas, 2016. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02701960.2015.1115985> . Acesso em: 03 de Julho de 2017.

WERNICK, M., MANASTER, G. Age and perception of age and attractiveness. *The Gerontologist*, v. 24, p. 408-414, 1984.

**CAPÍTULO 4**  
**SÍNTESE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**







## **Introdução**

Neste capítulo, procura-se sistematizar, analisar e integrar os resultados obtidos ao longo do caminho percorrido até este ponto da dissertação. Sendo a discussão dos resultados uma fase da dissertação, reconhecidamente difícil (Burns, 2000), mas na qual o investigador tem uma margem de liberdade superior à das restantes etapas do estudo, podendo “dar largas à sua capacidade de perceção e criatividade” [...e à] “imaginação para mostrar a amplitude e a profundidade da investigação” (Tuckman, 2005, p. 445), optámos por organizar este capítulo começando por apresentar a discussão e interpretação dos resultados, seguido pelas implicações teóricas, políticas e práticas da investigação (estas últimas correspondentes ao plano de propostas de programas de educação intergeracional para a comunidade estudada) e, por fim, a realização de um balanço da investigação empírica (considerando os seus pontos fortes, limitações, bem como a explicitação de implicações para futuras investigações)

Nos termos do que se acabou de referir e em função dos três tópicos estruturantes acima mencionados, começamos pela síntese, discussão e interpretação dos resultados.

### **4.1. Síntese, discussão e interpretação dos resultados**

Neste ponto, apresentamos a síntese dos principais resultados, sob a forma de conclusões.

Primeira conclusão: *É imperioso definir estratégias para promover a intergeracionalidade na freguesia do Bonfim.*

Como vimos, na Capítulo 1, a intergeracionalidade surge como resposta ao envelhecimento demográfico e à separação entre as diferentes gerações. Sendo a freguesia do Bonfim uma comunidade muito envelhecida (índice de envelhecimento 265,7) e onde se confirma que o contacto entre as diferentes gerações é precário (Estudo Empírico VI), justifica-se

inteiramente desenvolver trabalho a nível da intergeracionalidade e perspetivar o envelhecimento populacional como um êxito e conquista civilizacionais, em vez de o encarar como um problema. Constitui assim uma ótima oportunidade para o desenvolvimento da comunidade, através da promoção das relações intergeracionais e da educação intergeracional.

*Segunda conclusão: A freguesia do Bonfim é uma comunidade que dispõe de boas condições para assegurar o desenvolvimento e implementação de PEI sustentáveis.*

Com base em vários dos estudos realizados, podemos afirmar que há na freguesia condições e conjunturas favoráveis ao desenvolvimento de PEI.

Em primeiro lugar, esta freguesia ocupa uma posição central na cidade do Porto, considerada uma cidade mundial para o desenvolvimento económico (GaWC, 2008) e classificada como património mundial da UNESCO. Dispõe, assim, de um valiosíssimo património histórico, cultural, económico e social que constitui um ótimo recurso, potencialmente facilitador do desenvolvimento de práticas de educação intergeracional.

Em segundo lugar, estão sediadas no seu território um elevado número de organizações, instituições e associações, tais como escolas, organizações comunitárias, centros de saúde, entre outras (Estudo Empírico I), podendo, por um lado, constituir-se em locais privilegiados para o desenvolvimento de PEI (Sánchez, Kaplan & Sáez, 2010) e, por outro lado, revelando um grande potencial para o estabelecimento de parcerias que auxiliem na organização destes programas, como, por exemplo, a nível do recrutamento de participantes, do acesso a recursos físicos (como instalações), recursos económicos (contribuir com materiais e/ou financiamento), recursos humanos (acesso a especialistas de diversas áreas, tais como psicologia, educação, gestão, economia, advocacia, etc.), na ajuda à divulgação de programas, na respetiva certificação, e no contributo com outras perspetivas e conhecimentos, entre outras (Bressler, Henkin, & Adler, 2005; Generations United, 2005). Destacamos ainda que esta comunidade dispõe de um recurso privilegiado para a constituição de parcerias, a recente Comissão Social da Freguesia do Bonfim, que reúne periodicamente muitas instituições, organizações e associações da comunidade com a finalidade de encontrar respostas para problemáticas presentes e emergentes, aumentando assim a coesão social da freguesia (Anexo 15, Quadro7).

Em terceiro lugar, considerando que os principais recursos humanos dos PEI são os participantes voluntários, o elevado número de pessoas de todas as idades com níveis de escolaridade elevados e de pessoas formadas e qualificadas em diferentes áreas do conhecimento (Estudo Empírico I), facilita e aumenta a probabilidade de recrutar pessoas com conhecimentos, especializações e competências em diferentes domínios que em muito podem contribuir para a educação dos residentes e para o desenvolvimento comunitário.

Em quarto lugar, a proximidade espacial e a boa rede de transportes públicos da freguesia (Estudo Empírico I) são fatores que facilitarão a deslocação das pessoas até ao local da realização das ações, minorando um obstáculo apontado na literatura para o desenvolvimento dos PI (Sánchez, Kaplan & Sáez, 2010). Por outro lado, a proximidade entre as pessoas aumenta a probabilidade de se manterem e fortalecerem as relações intergeracionais/intrageracionais e as redes de apoio social que vierem a ser construídas durante a execução dos programas e, mesmo, após o seu término.

Em quinto lugar, a literatura aponta como fator chave e característica comum aos PI bem-sucedidos os indivíduos terem interesses mútuos e compartilhados (Montero & Gallego, 2002; Martin, Springate & Atkinson, 2010; Sanchez, Kaplan & Saéz, 2010). Para Sánchez, Kaplan & Sáez (2010), “em vez de inventar as atividades a realizar, o mais apropriado é centrar o processo de planificação das atividades do programa no que realmente interessa a quem vai realizá-las” (p. 58). Neste âmbito, o Estudo Empírico V mostra que a população inquirida tem interesses comuns nas dimensões Cuidar/Proteger, Cultura e Laveres, pelo que se antevê que o desenvolvimento de PEI que respondam a estes interesses tenham maior probabilidade de ser bem-sucedidos. Ainda a este respeito, destacamos que os residentes inquiridos mencionaram elevados interesses em ajudar outras pessoas (73%) e uma intenção assinalável de participarem em atividades que envolvessem esses interesses (65,9%), independentemente das suas características sociodemográficas. Estes resultados apontam para uma certa facilidade em termos da constituição de grupos heterógenos que, tal como a literatura revela, são enriquecedores das práticas intergeracionais.

Em suma, estes resultados permitem-nos afirmar que a freguesia do Bonfim reúne conjunturas e condições favoráveis ao desenvolvimento de PEI sustentáveis, entendendo a sustentabilidade como apoio financeiro e das organizações, a longo prazo, que garantam a

continuidade e desenvolvimento de PEI e a manutenção de relações intergeracionais e das redes de apoio social após o término dos programas. Quer isto dizer que é necessário que a intergeracionalidade se converta numa dimensão integral da vida das pessoas e das entidades (Martin, Springate & Atkinson, 2008; Springate, Atkinson & Martin, 2010).

*Terceira conclusão: A comunidade do Bonfim confronta-se com um conjunto de necessidades que podem ser transformados em objetivos dos PEI.*

Ao longo da realização dos diversos estudos, encontraram-se necessidades que interpretamos como fragilidades e dificuldades com as quais se confronta a comunidade e a população estudada.

Como referido, o problema do envelhecimento da população não reside tanto no aumento da esperança de vida, mas no facto das sociedades contemporâneas não estarem preparadas para as mudanças que o envelhecimento das populações exige, ao nível da prestação de cuidados, da educação, da economia, da saúde, das relações sociais, entre outras, resultando em novas dificuldades, cada vez mais complexas, a necessitar de resposta.

A comunidade em estudo defronta-se efetivamente com algumas das dificuldades assinaladas, como, por exemplo, o aumento do isolamento dos adultos idosos, o crescente número de idosos com baixos rendimentos, o aumento de problemas de saúde do foro mental (depressões, demências, etc.) e de dificuldades/incapacidades físicas da população idosa para as quais a comunidade não revela estar suficientemente preparada. Efetivamente, as vias públicas, instituições, edifícios e habitações não se encontram adaptados a esta nova realidade. Consequentemente, a resposta social habitual, para adultos idosos, deprimidos, doentes e isolados é a institucionalização em lares de terceira idade, muitas das vezes precoce.

Em segundo lugar, as famílias da comunidade precisam de ajuda para ultrapassar carências económicas e educativas. Nesta comunidade existem pessoas e famílias que vivem situações de pobreza extrema e de desemprego (17,16%, Censos de 2011 [INE, 2012]). Os políticos, técnicos e profissionais entrevistados mencionaram como preocupantes o desemprego de adultos de meia-idade, o desemprego de longa duração e o desemprego que surgiu com a crise financeira recente que atingiu classes sociais habitualmente menos afetadas por esta situação (Anexo 17). Neste âmbito, não é demais salientar que na comunidade se regista o fenómeno

denominado como ciclo geracional de pobreza, ou seja, famílias que são pobres há várias gerações e que assumem que esta será sempre a sua condição, pelo que não vislumbram como investir na mudança, nem caminhos que as possam ajudar a alterar esta situação (Anexo 15). Este ciclo é apontado como um dos principais fatores para o insucesso escolar (com taxas de retenção no 1º ciclo de 1,3%; no 2ª ciclo de 4%, no 3º ciclo de 7,1%, no ensino secundário - cursos gerais, de 15,4% – dados fornecidos pelo Ministério da Educação), para o abandono escolar (2,68%), para o elevado número de mães adolescentes (6,4%) e a dependência de subsídios do Estado, que se registam na comunidade (subsídio de desemprego, 27%, e rendimento social de inserção de 21%, das pessoas desempregadas).

Por fim, a violência doméstica, contra mulheres, crianças, jovens e adultos idosos dá-se sobretudo entre familiares. Na comunidade do Bonfim um terço da população desempregada vive apenas com o apoio e ajuda da família (Estudo Empírico I), situação vivida por jovens, adultos jovens e adultos de meia-idade que nunca saíram da casa dos pais e por indivíduos ou famílias inteiras que retornam a casa como consequência da crise atual.

Em terceiro lugar, o Estudo Empírico I revela como principais dificuldades, ao nível de saúde, as doenças crónicas e infetocontagiosas, a depressão, não só de adultos, como referido, mas da população em geral, bem como o abuso de álcool e drogas. Estes últimos problemas mostram-se sobretudo associados ao grupo dos desempregados, pessoas com carências económicas e a jovens sem ocupação, orientação e sem projeto de vida.

Em quarto lugar, no que concerne à educação, o insucesso e abandono escolares (Estudo Empírico I e Anexo 17), as baixas taxas de frequência da educação e formação de adultos por parte de pessoas de meia-idade e idosos, a existência de pessoas analfabetas e que mal sabem ler e escrever, apresentam-se como as principais dificuldades da comunidade a este nível (Estudo Empírico I). A ausência de menção de dificuldades e fragilidades na educação das faixas etárias de idade mais avançada, no discurso dos entrevistados, é um indicador de que é necessário investir na mudança de mentalidades de políticos, técnicos e profissionais que trabalham com a comunidade do Bonfim, que é extremamente envelhecida e que exige que se adote uma abordagem global, integral e multidimensional à educação. Ou seja, que se estenda a educação em todas as dimensões (emprego, saúde e bem-estar, segurança, participação, etc.), que inclua todas as gerações (crianças, jovens, adultos e idosos), que se oriente por uma perspetiva longitudinal e não de curto prazo, e que inclua todos os tipos de educação (formal,

não formal e informal) que ocorre não só na escola, mas também no seio da família, durante os tempos de lazer, na convivência comunitária e na vida profissional quotidiana (Estudo Teórico I).

Por último, as ilhas e os bairros sociais da freguesia apresentam manifestos défices de integração urbana e social (Estudo Empírico I), tendo sido referidos em contexto de entrevista como áreas prioritárias de intervenção (Anexo 17).

Para concluir, o envelhecimento da população em conjunto com as carências económicas e educativas demonstram ser as principais fragilidades, porque estão na base das dificuldades com que a população do Bonfim se confronta. Os PEI, através da EI, podem contribuir para minimizar e mesmo ultrapassar muitas dessas dificuldades. Estes programas organizam-se com o objetivo de dar resposta a dificuldades e problemas dos seus participantes (Montero & Gallego, 2002; Kuehne, 2003, 2005; Bressler, Henkin & Adler, 2005; Sánchez et al., 2008; Martin, Springate & Atkinson, 2010; Sánchez, Kaplan & Sáez, 2010) ou da comunidade (Bressler, Henkin & Adler, 2005; Kuehne, 2005; Newman & Sánchez 2007; Sánchez et al., 2008). É para o alcance desses objetivos que se reúnem as pessoas de diferentes gerações em atividades contínuas e planificadas, que lhes permitam interagir, estimular-se, educar-se e apoiar-se mutuamente (Sánchez, Kaplan & Sáez, 2010).

A título de exemplo, as dificuldades mencionadas podem ser transformadas nos seguintes objetivos: assegurar a transmissão da cultura local; diminuir o isolamento dos idosos, adultos e jovens; prevenir e adaptar a vida dos indivíduos às incapacidades físicas; promover a saúde e prevenir doenças; diminuir obstáculos à mobilidade dos indivíduos; prevenir e diminuir as limitações cognitivas; apoiar cuidadores; promover a procura ativa de emprego; fomentar outras formas de aumentar os rendimentos de indivíduos e famílias; diminuir a violência doméstica; desconstruir o ciclo de pobreza; diminuir o insucesso escolar; reduzir o abandono escolar; diminuir o analfabetismo; reduzir os abusos de confiança e burlas; aumentar o capital social; reduzir o abuso de álcool e drogas; reduzir o risco de institucionalização precoce; formar para a intergeracionalidade e a educação ao longo da vida, entre outros.

Quarta conclusão: *É necessário promover o envelhecimento ativo na freguesia do Bonfim.*

Esta conclusão fundamenta-se nos resultados obtidos nos Estudos Empíricos II, III e IV, focados em três domínios específicos do envelhecimento ativo, a saber: atividade/participação, apoio social e qualidade de vida (QV).

Os resultados do Estudo Empírico II mostram que a participação da amostra da freguesia inquirida<sup>39</sup>, na sociedade, é média-baixa. Mais especificamente, menos de um terço da amostra participou em ações de voluntariado formal (pelo menos uma vez na vida), apenas metade da amostra presta ajuda e auxílio a outras pessoas por iniciativa própria (voluntariado informal) e a participação em organizações e instituições que se localizam na freguesia é muito reduzida. Relativamente à participação política, apenas metade dos inquiridos vota sempre, raramente são usados outros tipos de ações políticas, e existe um desinteresse geral por este assunto. Resultados idênticos foram encontrados no estudo Active Ageing Index 2014 (UNECE, 2015), respeitantes a Portugal.

No que concerne às atividades de lazer, o Estudo Empírico II mostra que as atividades praticadas com maior frequência são as que ocorrem dentro de casa, atividades fisicamente mais passivas e frequentemente praticadas de forma individual, resultados idênticos aos encontrados por Cabral et al. (2013) para os adultos idosos.

Por sua vez, o Estudo Empírico III evidenciou que 22% dos inquiridos (de todas as idades) se encontram em situação de isolamento social, sendo este dado corroborado pelos políticos, técnicos e profissionais da comunidade que têm como preocupação o isolamento social não só de idosos mas também de adultos desempregados e jovens (Anexo 17).

Como já apontavam os resultados até agora apresentados, há efetivamente necessidade de melhorar a qualidade de vida (QV) dos residentes da freguesia do Bonfim, tendo em consideração que 28% da amostra investigada a avaliou negativamente, 48% como sendo razoável e apenas 24% dos inquiridos a avaliaram positivamente.

Os resultados dos três estudos Empíricos realizados confirmam que é necessário promover o envelhecimento ativo na freguesia do Bonfim, através do fomento de oportunidades que promovam a participação na sociedade, a realização de atividades de lazer mais ativas (envolvendo atividade física e intelectual), que impliquem mais participação social e que

---

<sup>39</sup> Que correspondente a 2% da população da freguesia.



fomentem a construção de redes de apoio social. Os PEI promovem o envelhecimento ativo porque oferecem oportunidades às pessoas para participarem em questões sociais, cívicas, económicas, culturais, educativas e espirituais (Kaplan, 2001; Maccallum et al., 2010), para realizarem atividades de lazer promotoras de desenvolvimento pessoal, social e de bem-estar, (Coleman & Isso-Ahole, 1993; Argyle, 1996) e para aumentarem as redes de apoio social, ou seja, as transações de ajuda, afeto, confiança, encorajamento, empatia, solidariedade e afirmação de que os seres humanos precisam (Khan & Antonucci, 1980; Ramos, 2004, 2005a,b). Resumindo, os PEI são uma oportunidade para que os indivíduos melhorem a sua saúde, participem na sociedade e aumentem a sua segurança de forma a promover e manter a sua qualidade de vida à medida que envelhecem (OMS, 2002).

*Quarta conclusão: O género, o nível de escolaridade, o nível socioeconómico e o ter ou não uma ocupação física e intelectual diárias são determinantes do envelhecimento ativo desta população.*

Em primeiro lugar, A OMS (2002) classifica o género como fator determinante e transversal do envelhecimento porque influencia outros fatores associados ao envelhecimento ativo. Os papéis sociais atribuídos aos indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino, desde que nascem, resultam, tal como a investigação bem evidencia (e.g., Daniel, Simões & Monteiro, 2012; EIGE, 2015; Villas-Boas, Oliveira & Las heras, 2014), em desigualdades de género que, por sua vez, se traduzem num envelhecimento diferenciado, com prejuízo para as mulheres. A comunidade do Bonfim não é exceção e o nosso estudo mostrou, claramente, que a participação na sociedade está condicionada aos papéis de género.

As ajudas prestadas por homens e mulheres a outras pessoas correspondem à divisão do trabalho doméstico entre os sexos de Zarca (1990); são eles que realizam mais atividades de lazer e atividades de lazer fora de casa (Estudo Empírico II), o que se explica por terem mais tempo livre do que as mulheres, uma vez que elas dedicam mais tempo à esfera familiar do que eles (EIGE, 2015; Torres, Silva, Monteiro & Cabrita, 2005); são os homens quem tem mais interesse pela política (Estudo Empírico II), sendo este domínio, por excelência, um campo simbólico do poder que continua a ser um reduto da dominação masculina, alicerçado em valores e normas masculinos (Maciel, 2008; EIGE, 2015); e, da análise da participação nas organizações e instituições da comunidade, evidenciou-se que elas frequentam mais os centros de dia e os centros de convívio - respostas sociais do Estado Português - e eles

frequentam mais as associações e os centros de cultura e desporto, organizações relacionadas com os seus interesses pessoais (Estudo Empírico II).

São as mulheres que constroem menos redes de apoio social (Estudo Empírico III) e vivem mais situações de isolamento social, na última fase da vida (Pinto, Gracia, Bocchi & Carvalhaes, 2006; Ribeiro et al., 2012; Stringhini et al., 2012), como consequência de, por um lado, continuarem a assumir um papel predominante no âmbito familiar, ou seja, no apoio, na organização, na preservação da saúde dos familiares próximos, na educação dos filhos, entre outras tarefas, tornando-se mais ‘reclusas’ em casa, diminuindo o contato social extrafamiliar (Pinto et al. 2006) e, por outro lado, vivendo mais tempo que os homens.

Em segundo lugar, no que diz respeito à escolaridade, são as pessoas menos escolarizadas que apresentam níveis mais reduzidos de participação, quer na participação na sociedade, quer na realização de atividades de lazer (Estudo Empírico II) e também são quem tem menor apoio social (Estudo Empírico III). Como seria de esperar, estas pessoas revelam igualmente uma perceção mais negativa da sua qualidade de vida (Estudo Empírico IV).

Em terceiro lugar, no que concerne aos rendimentos, as pessoas de níveis socioeconómicos mais favorecidos participam mais na sociedade, realizam mais atividades de lazer, revelam maior apoio social e avaliam mais positivamente a sua qualidade de vida. Todavia, verificou-se na nossa amostra que são as pessoas com menos rendimentos quem mais participa em atividades de voluntariado formal.

Finalmente, constata-se que as pessoas que têm uma ocupação física e/ou intelectual diárias, que estão empregadas ou que são estudantes, têm maior interesse pela política, praticam mais atividades de lazer, têm mais apoio social e avaliam melhor a sua qualidade de vida. Em contrapartida, os desempregados e reformados, que não têm uma ocupação física e intelectual diárias, são quem participa mais em atividades de voluntariado formal.

Estes resultados apontam para o papel importante do sexo, nível de escolaridade, dos rendimentos e de uma ocupação física e/ou intelectual diárias, em termos de compreensão de fatores associados ao envelhecimento ativo na freguesia em estudo, pelo que para promover o envelhecimento ativo desta comunidade, é fundamental oferecer oportunidades a mulheres, a

peças com pouca escolaridade, com baixos rendimentos e que não tenham uma ocupação diária (reformados e desempregados), uma vez que constituem grupos de risco.

Os PEI através da EI, isto é, do debate e reflexão, do diálogo empático que se baseia em sentimentos, sensações e pensamentos das pessoas participantes, apelando ao que têm em comum, contribui para o aumento da compreensão e da valorização dos indivíduos sobre a sua própria vida e a vida dos outros membros da sociedade, dá oportunidade a que pessoas com modos de vida diferentes, adultos idosos, adultos e jovens, mulheres e homens, pobres e ricos, escolarizados e menos escolarizados, entre outras, pensem e atuem em conjunto tornando-se fontes de orientação e apoio recíprocos. Nestes programas as pessoas aumentam a autoestima e a confiança, aprendem e adquirem novos comportamentos, atitudes, valores e competências, etc., que os ajudam a ultrapassar condições de vida difíceis, dificultadoras de uma trajetória de envelhecimento ativo.

Quinta conclusão: *O envelhecimento ativo deve ser promovido durante todo o percurso vital, ou seja, desde do berço até à morte.*

Em primeiro lugar, no que concerne à participação na sociedade, os resultados obtidos no Estudo Empírico II mostram que a atividade não remunerada, participação na sociedade e atividades de lazer, diminuem com a idade. Todos os subgrupos etários participam em atividades de voluntariado formal e atividades de voluntariado informal (ajuda e apoio a outras pessoas por iniciativa própria e não remunerado), todavia, à medida que a idade avança, constatou-se que a participação em atividades de voluntariado formal e informal tende a diminuir - resultados idênticos aos encontrados no Inquérito Nacional ao Trabalho Voluntário (INE, 2013). No que concerne à participação política, o interesse de todos os subgrupos etários estudados é baixo, contudo, observou-se que a frequência de voto aumenta com a idade. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo Active Ageing Index 2014 (UNECE, 2015), relativamente a Portugal.

Em segundo lugar, no que diz respeito às atividades de lazer, à medida que a idade aumenta a prática da maioria destas atividades passa a ser menos reportada. Contudo, constatou-se que as pessoas de todas as idades desta comunidade praticam com mais frequência atividades realizadas dentro de casa e individualmente (Estudo Empírico II), o que é preocupante já que a probabilidade dos jovens e adultos continuarem a realizar as mesmas

atividades em idades mais tardias é grande (Aartsen, Smits, Tilburg, Knipscheer & Deeg, 2002; Agahi, Ahacic & Parker, 2006). Estes dados mostram que é fundamental oferecer a esta população oportunidades para a realização de atividades mais físicas e colectivas que promovam a participação social de forma a promover o envelhecimento ativo.

Em terceiro lugar, os Estudo empírico II mostra que as organizações, instituições e associações da comunidade são frequentadas maioritariamente por adultos idosos, seguidas por jovens e, por último, os adultos de meia-idade. Na grande maioria estes espaços são frequentados por grupos etários diferentes - o que significa que oferecem poucas oportunidades de contacto entre as gerações - sendo as organizações dirigidas à comunidade, tais como os centros comunitários, centros de férias e lazer, centros de cultura e desporto, associações, os espaços onde se encontra a maior heterogeneidade de idades entre as pessoas.

Em quarto lugar o Estudo Empírico III evidencia que o apoio social tende a diminuir com a idade, mas que se encontram pessoas em risco de isolamento social em todos os subgrupos etários. E como seria de esperar dos resultados anteriores, o Estudo Empírico IV revela que à medida que a idade avança a apreciação da QV tende a diminuir, embora se encontrem pessoas, em todos os subgrupos etários, com uma avaliação positiva e negativa da sua QV.

Em quinto lugar os resultados do Estudo Empírico VI mostram que os diferentes subgrupos etários têm pouco contacto entre si, que todas as gerações têm estereótipos e preconceitos em relação às outras gerações e que jovens e adultos idosos têm atitudes negativas uns em relação aos outros, sendo a relação entre estes dois últimos subgrupos etários avaliada pela população inquirida, maioritariamente, como uma relação difícil. Salienta-se que as pessoas entrevistadas desta comunidade têm uma visão mais negativa sobre os jovens do que sobre os adultos idosos, sendo-lhes apontado 6 estereótipos positivos e 10 negativos.

Concluindo, estes resultados reforçam a proposta de que a promoção do envelhecimento ativo deve ser realizada através de ações preventivas, desde a mais tenra idade e durante todo o percurso vital (OMS, 2002; Moulaert & Paris, 2013).

## 4.2. Implicações teóricas, políticas e práticas

Neste ponto, vamos, em primeiro lugar, refletir sobre o alcance dos nossos dados, em termos das suas implicações, face às posições teóricas de diversos autores e à Organização Mundial de Saúde, expostas na primeira parte da dissertação. De seguida consideramos as implicações políticas e para a prática, apresentando neste último caso um Plano de Programas de Educação Intergeracional, desenhado com base nos resultados do estudo.

### 4.2.1. Implicações teóricas

Uma primeira implicação teórica dos nossos resultados empíricos é que da separação entre gerações resultam estereótipos de idade e atitudes negativas entre gerações.

Uma das principais consequências da separação e falta de contacto entre indivíduos de diferentes gerações é o facto de, nessas circunstâncias, eles não poderem construir um conhecimento mútuo e pessoal assente na experiência direta e em saberes geracionais. Dado que todo o ser humano produz conhecimento sobre o que o rodeia, interpretando sinais e situações do dia-a-dia e, assim construindo e reconstruindo conceções e perspetivas sobre essas situações, o contacto pouco frequente ou superficial entre as diferentes gerações constitui um terreno fértil para a emergência e/ou manutenção de conceções distorcidas, erradas, limitadoras e preconceituosas, não correspondentes de modo algum à realidade (Blanco & Pinazo, 2016). Assim, pouco contacto em termos de relações intergeracionais leva a que os indivíduos armazenem cognitivamente a representação que a sociedade tem, em geral, das diferentes gerações, que outra coisa não são do que mitos e estereótipos (Newman & Sánchez, 2007), reforçando-os num ciclo vicioso.

Efetivamente o que acabamos de afirmar foi evidenciado nos discursos dos entrevistados (Estudo empírico VI) que, para além de reportarem o distanciamento entre as gerações, manifestaram uma série de estereótipos em relação aos jovens e aos adultos idosos, que reforçam, que a imagem dominante dos adultos idosos é de inativos e de mente fechada (Butler 1980; Sharma, 2016; Tearter, 2017) e a imagem que se tem dos jovens é a de desrespeitadores, preguiçosos, agressivos, violentos e dependentes das tecnologias (Down et al., 2016; Sharma, 2016). Ressalte-se que o estereótipo dependência das novas tecnologias

surgiu com muita frequência no nosso estudo, estereótipo que não encontramos referido na pesquisa bibliográfica sobre o tema.

Outra implicação teórica dos nossos dados é o reforço de condições ou circunstâncias fortemente associados ao envelhecimento ativo, que literatura tem vindo a apontar.

A OMS (2002) indica que as experiências e as mudanças sofridas durante o ciclo vital do indivíduo, resultantes de fatores como as condições económicas, sociais, pessoais, comportamentais, o sexo, a cultura, entre outras, determinam a diversidade entre os indivíduos, que aumenta com a idade, e influenciam as diferentes trajetórias de saúde e envelhecimento de indivíduos e populações. Neste estudo, confirmou-se que o sexo, a escolaridade, os rendimentos, e o ter uma ocupação física e intelectual diárias são fatores associados ao envelhecimento ativo dos indivíduos – fatores que devem ser considerados nas políticas e programas.

Os nossos dados empíricos reforçam, também, a importância do envelhecimento ativo ser promovido não só na idade adulta avançada, mas também, a título preventivo, em idades mais precoces.

A definição de envelhecimento ativo da OMS (2002) refere que este “é um processo que se desenrola à medida que as pessoas envelhecem” (p.12), ou seja, que o envelhecimento não começa numa idade determinada cronologicamente, mas que é um fenómeno que se desenvolve ao longo de todo o ciclo vital. Contudo, como o envelhecimento demográfico é pensado sobretudo como um problema económico (Jolivet, 2002; Gil, 2007; Moulaert & Léonard, 2011; Walker & Maltby, 2012; Moulaert & Paris, 2013; Boudiny, 2013) a promoção do envelhecimento ativo é incentivada sobretudo nas fases mais tardias do ciclo vital e não tanto numa perspetiva de prevenção, em idades mais precoces (Boudiny, 2013; Walker, 1999, citado por Moulaert & Paris, 2013).

Os nossos dados apontam para a necessidade do envelhecimento ativo ser promovido desde o berço até à morte, porque é influenciado por determinantes que podem ser prevenidos e melhorados durante todo o processo de envelhecimento. Por outras palavras, a melhor forma de assegurar o envelhecimento ativo dos indivíduos é através de medidas preventivas que remetam para estilos de vida saudáveis e ativos desde as gerações mais jovens.

Outra implicação teórica diz respeito à educação ao longo da vida e à necessidade do seu retorno ao modelo humanista.

Como os nossos dados indicam, a maior parte dos indivíduos estudados não estão no sistema educativo formal, nem no sistema de educação de adultos, significando que grande parte da população continua sem acesso à educação (formal e não formal) durante a sua vida, a qual, como sabemos, se torna cada vez mais longeva. A promoção do envelhecimento ativo impõe a necessidade de educar as pessoas para viverem num mundo cada vez mais complexo e globalizado, que estimula a inovação, a economia do conhecimento, que exige um conhecimento multifacetado, a imaginação prática, uma educação plural e permanente, a participação criativa, a curiosidade intelectual, o compromisso colaborativo, e uma abertura e atualização constantes às novas tecnologias, entre outros aspetos. Como referimos na primeira parte desta dissertação, o modelo atual, centrado na aprendizagem ao longo da vida, é um modelo de capital humano que favorece a educação de certas classes sociais em detrimento da maioria a população (Gijón, 2016) e que não assegura a aprendizagem de “*todas as pessoas*”, tornando-se assim um obstáculo para o desenvolvimento das sociedades cada vez mais envelhecidas. Nestas sociedades, a educação tem de ser considerada em toda a sua amplitude, comprometida com a emergência de cidadãos livres e autónomos, que contribuam para a sua própria transformação, que sejam capazes de fazer uma leitura crítica do mundo e, democraticamente, contribuir para a transformação das suas comunidades e sociedades. Quer isto dizer que é necessário reabilitar o conceito de educação ao longo da vida e fazê-lo regressar aos seus pilares humanistas (Lima, 2007), a uma educação integrada e multidimensional, que ensine a aprender, a conhecer, a fazer, a viver juntos de forma responsável e a aprender a ser (Delors, 1996).

### 4.2.2. Implicações Políticas

Neste ponto centramo-nos sobre a reflexão em torno das implicações políticas resultantes da dissertação.

As políticas de envelhecimento, ao procurarem garantir a alimentação, a habitação e os cuidados básicos (médicos e sociais) às pessoas idosas, são de carácter positivo, todavia, não são suficientes. Muito embora as respostas sociais do Estado e das organizações civis procurem dar oportunidades de atividade, ocupação de tempos livre e inclusão a indivíduos

mais marginalizados e vulneráveis, a verdade é que a participação nesses espaços é baixa. Por outro lado, porque as respostas sociais são dirigidas a grupos-alvos específicos, quase sempre selecionados por idades, acabam por contribuir para afastar gerações, pelo que as políticas sociais e educativas devem orientar-se para respostas que apostem ativamente na promoção da intergeracionalidade.

Da análise documental às políticas intergeracionais em Portugal (Anexo 1), concluiu-se que elas ainda não existem no plano explícito, embora na esfera do envelhecimento e do voluntariado apareçam algumas citações do termo, o que pode ser um indício de que se começa a pensar a intergeracionalidade. Porém, é fundamental que para o seu desenvolvimento se adote uma perspetiva multissetorial, ou seja, que para além das esferas mencionadas, se envolva igualmente, e de forma consistente, a educação, a inclusão, a família e a juventude.

O caminho que nos parece mais viável para o desenvolvimento das políticas intergeracionais, ao nível nacional, é seguir o modelo da base para o topo (bottom-up), o que significa investir no desenvolvimento de Programas Intergeracionais, na sua avaliação e na investigação, de modo a criar quadros conceituais que sirvam, a longo termo, para orientar as decisões políticas, no sentido da promoção e reforço das relações intergeracionais, ou seja, para criar políticas intergeracionais coerentes, sustentáveis e adaptadas ao contexto nacional.

Ao nível da educação, é fundamental investir na mudança de mentalidades de políticos, técnicos e profissionais que trabalham com as comunidades, em particular a do Bonfim, que é extremamente envelhecida, e exige que se adote igualmente uma abordagem global, integral e multidimensional da educação. Ou seja, que esta se estenda a todas as dimensões (emprego, saúde e bem-estar, segurança, participação, etc.), inclua todos os tipos de educação (formal, não formal e informal), ocorrendo não só na escola, mas também no seio da família, durante o tempo de lazer, na convivência comunitária e na vida profissional quotidiana, abranja todas as gerações (crianças, jovens, adultos e idosos) e que se oriente por uma perspetiva longitudinal e não de curto prazo.

É necessário mudar o discurso sobre as famílias portuguesas. O discurso habitual é o de que as famílias “ainda” cuidam dos seus adultos idosos, um discurso em que o ainda está



direcionado para o mais e que é fruto de uma comparação entre Portugal e os países mais desenvolvidos e com culturas diferentes. É fundamental que esta leitura mude e que o ainda seja direcionado para o menos, visto que, como evidenciam os nossos dados, o contacto familiar já não é tão frequente, com a agravante de que este fenómeno continua a ser minimizado, não se tomando medidas preventivas que permitam às famílias cuidar dos seus familiares, incluindo os adultos idosos.

Uma das principais respostas sociais para os adultos idosos em Portugal continua a ser o lar de terceira idade. Sem lhe retirar o valor, e a necessidade de existirem, essa medida deve ser tomada apenas quando for inevitável. Em alternativa, é necessário criarem-se novas respostas sociais que auxiliem os adultos idosos a manterem-se o maior tempo possível no seu meio habitual, em sua casa, com as suas famílias e na sua vizinhança, de forma a evitar e adiar o mais possível o desenraizamento social dos adultos idosos.

O envelhecimento da população coloca o problema de mobilidade dos cidadãos, sendo necessário adaptar vias públicas, instituições, edifícios e habitações a esta nova realidade. Por conseguinte, é indispensável readaptar o que já existe, criar novas leis e normas de construção, tendo em conta esta realidade, mas também é necessário formar os profissionais, como por exemplo, arquitetos, engenheiros, entre outros, para proporcionarem construções que permitam que as pessoas executem as suas rotinas diárias, bem como soluções criativas que ajudem a estimular as relações intergeracionais.

A diminuição do número de habitantes da freguesia do Bonfim é um problema que exige medidas políticas.

O facto do metro quadrado na freguesia ser muito elevado, conduz as famílias com filhos a procurarem habitação (comprada ou alugada) nas cidades periféricas à cidade do Porto. Associado a este fenómeno, embora menos reportado, as famílias que residem na freguesia, porque pagam preços exorbitantes e porque a educação das crianças hoje tem um “custo económico” muito elevado, optam por ter menos filhos ou por não ter mesmo nenhum.

Por outro lado, o número de pessoas solteiras na freguesia é elevado. Hoje as pessoas podem não querer casar, mas querer ter filhos, o que ajuda a compreender o aumento de pessoas singulares na lista de espera de adoção. É importante que o Estado Português encontre

formas de agilizar o processo de adoção nacional e internacional, visto que o país tem poucas crianças e está cada vez mais envelhecido.

Uma das medidas apontadas pela UE, para aumentar o número de residentes e fazer face ao envelhecimento demográfico, é a integração de população imigrante nas comunidades, porque estas famílias costumam ter muitos filhos. O aumento de compra de imóveis na freguesia, conjuntura atual e após os Censos de 2011, provém sobretudo de estrangeiros que pretendem ter uma casa no Porto, mas não residir permanentemente na cidade, o que significa que não virão a contribuir para o aumento da natalidade. Esta é uma conjuntura que exige muita reflexão e ponderação, visto que aumenta ainda mais o preço do metro quadrado na freguesia que, por sua vez, se reflete numa maior fuga de residentes para a periferia que coloca a cultura local em risco e descaracteriza a gente da cidade do Porto.

Finalmente, muitos dos roubos na freguesia estão relacionados com a diminuição de habitantes. As ruas desta comunidade são povoadas por milhares de pessoas que trabalham e usufruem dos serviços e do comércio local durante o dia, mas ficam desertas e abandonadas durante a noite com o retorno destas pessoas a suas casas, o que potencia os roubos, principalmente de estabelecimentos de comércio, instituições, habitações, mas também pessoais. Sendo que a freguesia do Bonfim faz fronteira com um território declarado património mundial pela UNESCO, incentivar os estabelecimentos de comércio e de restauração a ficarem abertos até mais tarde é uma possibilidade para reduzir os roubos, mas também para aumentar o índice de emprego da freguesia que como vimos é baixo.

O Estado Português tem de dar condições aos investigadores para realizarem investigação de qualidade. Muitos dos seus organismos do Estado não fornecem informação ou solicitam pagamento pelas informações solicitadas. No nosso caso, o Ministério da Saúde, um dos Ministérios com mais centros de investigação, considerou não ser importante para a presente dissertação ter informações sobre a saúde dos habitantes da freguesia do Bonfim. A nosso ver, isto significa que estudos que se centrem na prevenção e promoção da saúde da população não são considerados importantes para a saúde dos portugueses, pelo Ministério da Saúde. Um outro exemplo foi o Ministério da Educação exigir-nos a quantia de 71,96 euros, pela informação solicitada. Esta circunstância é um obstáculo à investigação em Portugal, sobre a qual o Estado deve refletir.

Ao longo da presente dissertação demonstra-se que os PEI e a EI são estratégias que contribuem para o alcance de resultados positivos em todas as problemáticas mencionadas. Deixámos duas sugestões para impulsionar o desenvolvimento destes programas em Portugal. A primeira tem a ver com o Estado Português poder financiar este projetos através do Programa Operacional Potencial Humano (POPH), no âmbito do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), no eixo prioritário 2 – Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida – e no eixo prioritário 6 – Cidadania, Inclusão e Desenvolvimento Social. Ou mesmo, criar um eixo prioritário – o da intergeracionalidade. A segunda sugestão é diretamente direcionada à Câmara Municipal do Porto, já que, sendo a cidade do Porto uma Cidade Educadora, “que tem na sua génese a ideia de que a educação é uma responsabilidade de toda a cidade, abarca um conceito abrangente de educação (formal, não formal e informal), sendo um direito de todos ao longo da vida” (CMP, 2013, p. 128), deveria apostar no desenvolvimento de comunidades de aprendizagem que, como vimos no capítulo 1, envolvem a educação intergeracional e são uma tendência internacional (UNESCO, 2015b; UNESCO, 2016).

### 4.2.3. Implicações práticas

Uma importante ambição subjacente à realização desta dissertação de doutoramento foi a de inspirar técnicos e profissionais a desenvolver PEI, na comunidade do Bonfim. Por este motivo, um dos objetivos é o de conceber uma proposta de PEI para a comunidade, com base nos diversos estudos teóricos e empíricos realizados. Ao longo da dissertação, fomos alertando para as dificuldades inerentes à planificação de um PEI, já que a sua planificação é flexível, suscetível de mudar à medida que o processo vai avançando, porque se baseia nas pessoas e circunstâncias, sempre em situação mutável, e na complexidade dos fenómenos vividos e da própria prática. Durante o processo de planificação, é frequente não se saber com clareza por onde se está a ir e os resultados nem sempre serem os esperados, mas, geralmente, os mesmos são surpreendentes, criativos e inovadores (Caffarella & Daffron, 2013).

Deste modo, atendendo à complexidade da planificação de um PEI e ao desejo de promover o desenvolvimento de PEI na comunidade, neste ponto, apresentamos um conjunto de propostas, de teor hipotético, que resultam dos nossos dados, e que se pretende que sirvam de orientação a todos aqueles que ambicionarem desenvolver e implementar PEI. Tal carácter hipotético, deve-se ao facto de não termos todas as informações necessárias *a priori*, já que as

mesmas vão sendo exploradas e reunidas ao longo da planificação. De qualquer forma, o desenvolvimento de PEI assenta na previsão de um processo sistemático e estruturado, de acordo com os seguintes passos.

### 1º Passo: Análise de necessidades.

A nossa investigação, que consiste no primeiro passo da planificação de um PEI, fornece informações que permitem iniciar, sustentar e desenvolver o programa. Recordando as palavras de Goyer,

“não importa o quanto maravilhoso o seu programa é, se não houver necessidade para ele [...] ou se o financiamento não for adequado [...] ou se as pessoas não podem ter acesso ao programa facilmente [...] ele não terá sucesso” (In Generations United, 2005, p.2)

Assim, confirma-se que a comunidade do Bonfim tem muitas potencialidades para o desenvolvimento destes programas (segunda conclusão da dissertação), que se confronta com uma série de dificuldades e fragilidades às quais os PEI podem dar resposta (terceira conclusão) e que é necessário promover de forma intencional e incisiva o envelhecimento ativo desta população (quarta conclusão).

Do cruzamento da informação recolhida, sistematizamos no Quadro 5 algumas propostas que nos parecem adequadas à comunidade estudada.

Quadro| 5

### Propostas de Programas Educativos Intergeracionais para a freguesia do Bonfim

<b>1ª Proposta: Escolas e centros comunitários, associações, centros de convívio</b>			
<b>Descrição:</b> Jovens que abandonaram a escola e não estão a trabalhar e adultos idosos que recebem formação em primeiros socorros, constroem uma ação de sensibilização para apresentar [juntos] aos estudantes das escolas a comunidade do Bonfim.			
<i>Necessidade identificadas no estudo</i>	<i>Objetivos gerais</i>	<i>Interesses identificados no nosso estudo</i>	<i>Participantes</i>
Abandono escolar. Jovens sem perspetivas e sem um plano de vida que se encontrem desocupados. Isolamento de adultos idosos	Reduzir o abandono escolar dos jovens. Promover a saúde e prevenir doenças. Diminuir o isolamento dos adultos idosos.	Aprender a prestar os primeiros socorros. Ajudar as outras pessoas. Partilhar conhecimentos com os outros.	Jovens que abandonaram a escola e não estejam a trabalhar. Adultos idosos.

<b>2ª Proposta: Escolas e centros de dia, centros de convívio e centros comunitários</b>			
<i>Descrição:</i> Estudantes do 3º ciclo, identificados como casos de insucesso escolar, ensinam e ajudam adultos idosos a ler e a escrever, usando como recurso educativo livros de contos, lendas e mitos.			
<i>Necessidade identificadas no estudo</i>	<i>Objetivos gerais</i>	<i>Interesses identificados no nosso estudo</i>	<i>Participantes</i>
Adultos idosos que mal sabem ler e escrever ou que são analfabetos. Insucesso escolar.	Diminuir o insucesso escolar. Aumentar as competências de leitura e escrita de adultos idosos.	Ajudar as outras pessoas. Partilhar conhecimentos com os outros. Conhecer contos, lendas e mitos.	Jovens do 3º ciclo identificados como casos de insucesso de escolar. Adultos idosos que mal sabem ler e escrever ou que são analfabetos.
<b>3ª Proposta: Escolas e lares de jovens</b>			
<i>Descrição:</i> <i>Mentoring:</i> adultos idosos ensinam e ajudam crianças e jovens institucionalizados (O Estudo Teórico I aprofunda o conhecimento sobre este tipo de programa).			
<i>Necessidade identificadas no estudo</i>	<i>Objetivos gerais</i>	<i>Interesses identificados no nosso estudo</i>	<i>Participantes</i>
Insucesso escolar. Falta de redes de apoio social dos jovens.	Diminuir o insucesso escolar dos jovens. Alargar a rede e a qualidade do apoio social para jovens institucionalizados.	Ensinar e dar explicações a crianças e jovens. Ajudar as outras pessoas.	Crianças e jovens institucionalizados. Adultos idosos.
<b>4ª Proposta: Centros comunitários, associações, centros de convívio</b>			
<i>Descrição:</i> Adultos idosos e adultos de meia-idade reúnem-se para debater a entrada na reforma e procurarem medidas para intervir nesta questão social e política.			
<i>Necessidade identificadas no estudo</i>	<i>Objetivos gerais</i>	<i>Interesses identificados no nosso estudo</i>	<i>Participantes</i>
Baixa participação na comunidade e na sociedade. Falta de redes de apoio social. Cada vez mais pessoas com depressões.	Diminuir o isolamento dos idosos. Promover a intervenção cívica e social. Promover a saúde e prevenir doenças.	Participar em debates. Intervir ativamente nas questões sociais e políticas.	Adultos de meia-idade com 50 ou mais anos. Adultos idosos.
<b>6ª Proposta: Centros comunitários, associações, centros de convívio</b>			
<i>Descrição:</i> As pessoas envolvidas organizam visitas guiadas pela freguesia fundamentadas na história local e estórias pessoais.			
<i>Necessidade identificadas no estudo</i>	<i>Objetivos gerais</i>	<i>Interesses identificados no nosso estudo</i>	<i>Participantes</i>
Desemprego. Famílias em risco de pobreza. Isolamento social.	Fomentar outras formas de aumentar os rendimentos. Aumentar o capital social. Aumentar as redes de apoio social. Diminuir o isolamento.	Ajudar as outras pessoas. Partilhar conhecimentos com os outros. Conhecer a história do país, cidade e freguesia.	Pessoas de todas as idades isoladas socialmente. Desempregados. Pessoas de todas as idades integradas na sociedade.

<b>7ª Proposta: Centros comunitários, associações, centros de convívio</b>			
<i>Descrição:</i> Pessoas de todas as idades juntam-se para promover o meio-ambiente da freguesia			
<i>Necessidade identificadas no estudo</i>	<i>Objetivos gerais</i>	<i>Interesses identificados no nosso estudo</i>	<i>Participantes</i>
Isolamento social. Pouca participação na sociedade.	Aumentar o capital social. Aumentar as redes de apoio social. Contribuir para a sustentabilidade ambiental.	Proteger o meio-ambiente.	Pessoa de todas as idades, incluindo adultos idosos.
<b>8ª Proposta: Centros comunitários, associações, escolas profissionais, etc.</b>			
<i>Descrição:</i> Um grupo de pessoas adapta a casa dos adultos idosos carenciados às suas limitações e/ou faz reparações necessárias às habitações.			
<i>Necessidade</i>	<i>Objetivos gerais</i>	<i>Interesses envolvidos</i>	<i>Participantes</i>
Falta de habitações adaptadas às incapacidades físicas das pessoas. Adultos idosos com carências económicas.	Adaptar não só a casa como a vida dos adultos idosos às incapacidades físicas. Reduzir o risco de institucionalização precoce. Apoiar cuidadores.	Ajudar as outras pessoas. Cuidar de pessoas idosas. Pessoas que gostem de fazer pequenos trabalhos de reparação e construção.	Adultos idosos com carências económicas. Pessoas de todas as idades competentes em pequenos trabalhos de reparação e construção.

Muitas outras propostas poderiam ser apresentadas, mas por uma questão de espaço, optámos por nos centrar nalgumas que evidenciam a diversidade destes programas, em termos de respostas, interesses e participantes envolvidos. Nas próximas linhas, exemplificamos como dar continuidade à planificação através de uma outra proposta.

## **2º Passo: Decidir qual o programa que queremos colocar em prática e planificar.**

### ***Exemplo.***

#### **Quais as necessidades a que quero dar resposta?**

*Necessidades da comunidade a que o programa responde:* Separação entre as gerações; isolamento dos adultos idosos.

#### **Participantes:**

Adultos idosos isolados e pessoas de todas as idades que se interessem por cozinhar, ajudar as outras pessoas, partilhar conhecimentos com os outros e aprender a ter uma alimentação saudável.

**Objetivos:**

*Objetivos gerais:*

- π Assegurar a continuidade da cultura local através do resgate da atividade da cozinha tradicional que é património cultural dos indivíduos, comunidades e nações.
- π Reduzir o isolamento dos idosos.

*Objetivos específicos:*

- π Fortalecer a identidade e o papel do adulto idoso como transmissor de conhecimentos, saberes e práticas culinárias.
- π Valorizar os conhecimentos de todos os participantes para a inovação dos pratos culinários.
- π Fomentar a comunicação intergeracional respeitosa entre as gerações.
- π Criar vínculos entre pessoas de diferentes gerações, fortalecendo o apoio social.
- π Promover o envelhecimento ativo, através da participação ativa e da aprendizagem de uma alimentação saudável.
- π Desconstruir estereótipos de género e papéis de género de homens e mulheres de todas as idades.

**Atividades:**

- π Os adultos idosos ensinam às gerações mais jovens pratos tradicionais, técnicas “herdadas” dos seus antepassados e que são património cultural.
- π Adultos idosos e pessoas de outras gerações inovam o prato, adaptando-o a uma alimentação saudável.
- π Criar um *blog* para divulgação das receitas antigas e as receitas inovadoras de pratos tradicionais.

**Conteúdos:**

- π Cozinha tradicional.
- π Alimentação saudável.
- π Criatividade.

**Duração:**

De um ano a oito meses, incluindo a planificação, sendo que a fase de implementação deve durar no mínimo 6 meses, duas horas por semana numa única sessão.

**Avaliação:**

*Tipo de avaliação:* Avaliação inicial, *on-going*, final e de impacto.

*O que tenho de avaliar e que instrumentos utilizar:*

- π O isolamento social (*Escala breve de Redes Sociais de Lubben – LSNS-6*).
- π A participação, a construção de amizades e de redes sociais, a saúde – indicadores do envelhecimento ativo (Perguntas do QNIPDPI).
- π Um instrumento que avalie as dinâmicas de participação durante o desenvolvimento do programa (comunicação, ajuda, atividade/inatividade, etc.) e as aprendizagens adquiridas.
- π Reflexão e discussão conjunta com os participantes.

Notas:

A escolha do programa deve adaptar-se aos objetivos da sua organização e serem realistas e alcançáveis.  
Nesta fase, a planificação é apenas uma proposta inicial que irá mudar com o envolvimento de parceiros e participantes.  
A construção de relações intergeracionais exige continuidade no tempo e contacto frequente.

**3ª Fase: Reunir organizações relevantes para a estratégia do Programa**

**a) A primeira questão: O que tem a minha instituição e do que preciso?**

Tem recursos humanos e económicos para planificar e implementar a ação?

Tem espaços físicos para desenvolver a ação?

Tem os materiais necessários para desenvolver a ação?

Tem meios para divulgar a ação?

**Exemplo.**

Sendo a minha instituição, hipoteticamente, um centro comunitário, neste caso as respostas seriam:



- π Tenho uma técnica para dinamizar o programa. Mas preciso de uma pessoa que tenha conhecimentos sobre a alimentação saudável.
- π Não tenho verba suficiente.
- π Não tenho conhecimentos suficientes para dar formação sobre PEI e EI ao *staff* e aos parceiros colaboradores.
- π Tenho espaço físico para desenvolver a ação mas não tenho todos os materiais necessários (equipamentos, utensílios etc., necessários para cozinhar).
- π Não tenho os alimentos para confeção dos pratos.
- π Logo tenho de procurar parceiros que disponibilizem os materiais e/ou financiamento e os recursos humanos necessários.

**b) A segunda questão: Que parceiros procurar?**

É importante que se distingam os parceiros colaboradores que se vão envolver e trabalhar no programa intergeracional diretamente, e os parceiros que vão cooperar no programa intergeracional mas que não serão envolvidos no processo de planificação e implementação.

***Exemplo.***

*Parceiros colaboradores:*

- π Instituição de ensino superior, Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Porto ou organização de saúde (hospital ou centro de saúde), para ter acesso a um/a profissional de nutricionismo.
- π Instituição de ensino superior, Câmara Municipal ou Junta de freguesias, para ter acesso a um/a profissional da intergeracionalidade.

*Parceiros cooperantes:*

- π Para a divulgação: Associações, centros de dia, rádio e jornal local, etc.
- π Local físico ideal: A Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Porto.
- π Materiais: Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Porto, caso aceite a parceria, caso contrário procurar uma empresa que comercializa material para cozinha e eletrodomésticos.
- π Alimentos: Uma empresa de comércio alimentar local.

Notas:

Todos os PEI precisam de trabalhar em rede com outras entidades, como parceiros, para minimizar os custos e promover a coesão social da comunidade.

É preciso tempo para pensar exaustivamente em tudo o que é necessário, para eliminar futuras dificuldades e obstáculos. Por exemplo, se é uma formação, quem pode certificar? Se for desenvolvido numa escola, quais as leis que devo cumprir e quem precisa autorizar o programa? É necessário seguro para os voluntários? Entre muitas outras.

O sucesso do programa pode ser colocado em risco se formos ingénuos e não tivermos a consciência de que trabalhar em parceria não é fácil. Todas as organizações e instituições têm interesses, objetivos e algumas organizações têm mais poder do que outras. Assim, como cada organização tem os seus valores, as suas políticas, procedimentos e formas de trabalhar (Caffarella & Daffron, 2013), é importante garantir que as organizações escolhidas tenham uma visão semelhante em relação ao propósito e à forma como o PEI em questão funcionará.

#### **4º Passo: Formação do *staff*.**

##### ***Exemplo.***

- π Formar em PEI e EI todas as pessoas que fazem parte da minha organização e dos parceiros para que compreendam o programa, os seus objetivos e o seu funcionamento.
- π Formar sobre e estereótipos em relação às diferentes gerações, que o nosso estudo evidenciou existirem nesta comunidade (Estudo Empírico VI).

Notas:

Como *staff* consideremos as pessoas da organização. No caso de ser uma organização de grande dimensão, são as pessoas importantes para o desenvolvimento do programa, incluindo chefias e os parceiros colaboradores. Esta formação pretende, por um lado, ter o apoio e aumentar o entusiasmo, que é essencial para a sustentabilidade do PEI, a longo prazo e, por outro lado, evitar a perda de parceiros (Sánchez, Kaplan & Sáez, 2010).

Os técnicos que irão participar na execução do programa necessitam ter formação em PEI e EI, sem este conhecimento corre sério risco de não ser bem-sucedido. Ou seja, pode tornar-se em mais um programa de intervenção social mas não em um P, já que para que os propósitos da EI e dos PEI sejam concretizados é necessário mais do que juntar pessoas de distintas gerações, ou seja, a copresença de duas gerações distintas no mesmo espaço a executarem a mesma tarefa, embora seja o ponto-chave, não é suficiente (Hayes, 2003; Butts 2007).

**5º Passo: Reunir os parceiros e replanificar o PEI.*****Exemplo.***

- π Reunir com os parceiros e rever a planificação, solicitando sugestões para melhorar o programa.
- π Definir o papel e os deveres de cada instituição.

**Notas:**

Reunir com os parceiros e envolvê-los na planificação e implementação do programa é uma forma eficaz de os implicar no desenvolvimento do programa e de o melhorar.

É fundamental garantir que os papéis definidos ficam bem explicados e entendidos por parte de todos os parceiros; é também necessário que todos compreendam que a flexibilidade dos PEI, por vezes, exige uma reorganização nas funções, às quais as instituições terão de estar dispostas a responder.

Estabelecer desde o início relações colaborativas entre os parceiros é fundamental. A vontade de partilhar desenvolve alianças de trabalho e é mais provável que aconteça a negociação de soluções (Caffarella & Daffron, 2013). Para isso, é necessário que se estabeleçam relações entre iguais e uma comunicação aberta que aumente a confiança mútua. Caso se estabeleça uma relação de competição, em que uns bloqueiam os outros, acabará por existir uma comunicação pobre e por emergirem problemas que limitam o que se poderia concretizar.

**6º Passo: Recrutamento.*****Exemplo.***

- π Adultos idosos isolados, que serão recrutados através dos parceiros colaboradores e cooperantes.
- π As pessoas de todas as idades que serão recrutadas através dos parceiros, mas também por outros meios como: *websites*, redes sociais, cartazes e distribuição de folhetos.
- π Identificados os participantes, realiza-se uma reunião individual, que é uma entrevista, onde são explicados os objetivos do PEI.
- π Finalmente, selecionam-se os participantes de acordo com os nossos objetivos e a motivação dos mesmos.

**Notas:**

Se não se escolherem os participantes que realmente têm a necessidade à qual se quer dar resposta, interesse na atividade e vontade de participar, corre-se o risco de não se cumprirem os objetivos pretendidos.

Notas:

Como as aprendizagens são realizadas entre os participantes, incluem-se pessoas que têm conhecimentos na atividade de interesse. A aplicação do QIIP, por exemplo, fornece estas informações.

É preferível começar com um grupo mais reduzido de pessoas do que incluir muitas e esta condição ser um obstáculo ao sucesso do programa. Porém, tanto grupos grandes como grupos pequenos têm os seus prós e contras. Nos grupos pequenos a interação entre os participantes será mais intensa e cada indivíduo receberá mais atenção, mas o programa beneficia menos gente. Se for um grupo grande envolve mais gente, mas é mais difícil assegurar que todas as pessoas participem ativamente (Sánchez, Kaplan & Sáez, 2010).

No que diz respeito à divulgação, as redes sociais e os *websites* são uma excelente estratégia, mas que não chega a todos. No nosso estudo, só 19,2% da população inquirida usava as redes sociais (Estudo Empírico II). Por isso, afixar cartazes nas instituições parceiras, entregar folhetos porta a porta e a divulgação por intermédio de meios de comunicação social, como jornais e rádios locais, são meios de divulgação a ter em consideração.

## 7º Passo: Desenvolvimento e planificação das atividades.

### a) Formação dos subgrupos etários em separado.

#### *Exemplo.*

- π Reunir com distintos subgrupos etários em separado e aplicar os instrumentos de avaliação (pré-testes).
- π Refletir sobre os estereótipos de idade e os valores (ver exemplificação no estudo Empírico VI) e dar orientações sobre as capacidades dos outros grupos etários.
- π Motivar os participantes, usando o interesse pela comida, em ajudar os outros e em partilhar os conhecimentos.
- π Esclarecer dúvidas sobre o funcionamento do programa.
- π Finalmente, solicitar-lhes que pensem em pratos de comida tradicionais que gostariam de aprender a confeccionar, para o desenvolvimento da sessão seguinte.

### b) Reunião com o grupo da população geral

#### *Exemplo.*

- π Começar com a apresentação das pessoas e fazer um quebra-gelo adequado ao grupo.
- π Decidir qual o dia e horário conveniente ao grupo.

- π Planificar as atividades em grupo. Decidir quais os pratos tradicionais a confeccionar e inovar e a ordem de apresentação dos mesmos.
- π Delegar e distribuir funções, como por exemplo, quem vai confeccionar os pratos, quem vai buscar ou comprar os alimentos, quem se ocupa do *blog*, quem tira as fotografias, entre outras tarefas.

Notas:

A participação das pessoas na planificação significa reconhecer o direito de escolher, mesmo em ocasiões em que a participação é mais rígida, como, por exemplo, no caso da escola ter escolhido um PEI para uma turma, deixar os alunos participar e tomar decisões faz com que ninguém se sinta usado ou obrigado, aumentando-se assim o interesse pessoal e o sentimento de pertença ao programa.

Para o sucesso do PEI é fundamental estabelecer uma interação positiva entre os participantes, pelo que, desde o início, as relações de proximidade devem ser cultivadas (com saudações carinhosas e visíveis). É essencial que as pessoas se sintam bem e se divirtam para cumprir com o objetivo de todos os PEI que é o de criar relações intergeracionais.

**8º Passo: Avaliação.**

*Exemplo.*

- π *Avaliação inicial*, aplicação na primeira reunião com o grupo dos instrumentos de avaliação – pré-teste.
- π *Avaliação on-going*. Durante o programa, após cada atividade, fazer um balanço através do feedback dos participantes e procurar medidas de correção ou melhoramento para a próxima ocasião.
- π *Avaliação final*. No final do programa fazer uma sessão para avaliação. Reaplicação dos instrumentos iniciais para avaliar, formalmente, certos parâmetros de mudança – pós-teste.
- π Proceder-se também, a título de balanço final, a uma reflexão e discussão conjuntas sobre o que gostaram, o que não gostaram, o que poderá ser melhorado, o que aprenderam, até que ponto os objetivos foram alcançados, e qual a imagem que têm do homem e da mulher na cozinha, entre outros aspetos.

$\pi$  *Avaliação de impacto*. Seis meses depois, contactar os participantes e solicitar-lhes o preenchimento do *Escala breve de Redes Sociais de Lubben* – LSNS-6 e de um pequeno questionário sobre as mudanças efetuadas na sua alimentação.

Nota:

A avaliação deve ser pensada desde o início do programa. Ela contribui não só para orientar a implementação e saber se o programa foi bem-sucedido, como também para encontrar novos caminhos, motivar o *staff*, encontrar novos parceiros e financiamento, divulgar os resultados e dar a conhecer a políticos, investigadores e a outros técnicos e profissionais a experiência educativa, contribuindo para o avanço da área e para o reconhecimento da importância da intergeracionalidade.

### 4.3. Avaliação da investigação empírica

Neste ponto, começamos por apresentar os pontos fortes e as fragilidades da investigação, para de seguida apresentarmos as questões que, em nosso entender, revelaram necessitar de aprofundamento científico, abrindo, assim, novas vias de investigação e possibilitando a continuidade dos trabalhos na área.

#### 4.3.1. Pontos fortes

Um aspeto inovador desta dissertação é a validação da aplicabilidade da *Escala breve de Redes Sociais de Lubben* (LSNS-6), desenhada para o grupo dos adultos idosos, a pessoas de todas as idades, excetuando as crianças. Um dos grandes objetivos dos PEI é dar oportunidade às pessoas para que construam redes de apoio social que, como vimos, são de extrema importância para a qualidade de vida dos indivíduos e igualmente estruturantes para a construção do capital social das comunidades. Assim, devido à sua fácil e rápida utilização, a LSNS-6 pode ser aplicada na seleção dos participantes ou, no caso de os participantes já estarem estabelecidos no início do PEI, ser utilizada como pré-teste e aplicada na fase de avaliação final do programa, como pós-teste. Pode ainda ser útil na avaliação *on-going*, durante a execução do programa, e na avaliação a longo prazo, após alguns meses do término do programa, servindo, deste modo, o propósito de medir o impacto que o PEI teve na rede social e no apoio social dos seus participantes, a médio e longo prazo. A avaliação é uma

condição *sine qua non* (Sánchez, 2007) de um bom PI e, por isso, devem avaliar-se os resultados a curto, médio e longo prazo.

Outro aspeto inovador é a construção do *Questionnaire of Interests for Intergenerational Practice* - Questionário de interesses para a prática intergeracional (QIIP). Este questionário preenche uma lacuna e responde à necessidade de técnicos e profissionais de terem instrumentos que os auxiliem na planificação e implementação dos programas (Pinto, 2009). O QIIP recolhe informações importantes, quer para a investigação, quer para a planificação e implementação de práticas intergeracionais, tais como: 1) a identificação de interesses comuns e partilhados por pessoas de diferentes idades (Springate, Atkinson, & Martin, 2008; Martin, Springate & Atkinson, 2010; Sanchez, Kaplan, & Saéz, 2010) e com diferentes características sociodemográficas; 2) a identificação de pessoas que gostariam de participar e aprender sobre uma atividade que envolva um interesse mencionado e 3) a identificação de pessoas que têm conhecimentos/prática sobre o interesse demonstrado (Springate, Atkinson, & Martin, 2008). No Estudo Empírico V, apresentam-se diferentes formas de aplicação do instrumento e exemplifica-se como utilizar as dimensões de interesse na planificação conjunta com os participantes.

Por outro lado, o Questionário Necessidades, Interesses e Potencialidades para o desenvolvimento de Programas Intergeracionais (QNIPDPI), que construímos, especificamente, para a nossa investigação, mostrou ser um instrumento muito completo para o estudo das necessidades, quer da comunidade quer dos indivíduos.

Outro ponto positivo, é o facto de, da nossa investigação, resultar uma proposta de PEI a desenvolver na comunidade estudada. E, no Estudo empírico VI, exemplificar-se como se coloca em prática a EI, no caso da desconstrução de atitudes negativas de umas gerações em relação às outras, salientando-se a importância da planificação de PEI a partir de indivíduos e comunidades.

Outro ponto forte deste estudo é ter comprovado que todas as gerações podem e devem ser envolvidas nos PEI e ter contribuído para a mudança do olhar atual sobre o envelhecimento ativo, em boa parte centrado num grupo, para um olhar mais lato, o do percurso de vida.

Também consideramos um ponto forte, o facto de os resultados serem provenientes de várias fontes de informação o que permitiu a triangulação de dados e aumentou a qualidade da pesquisa (Ver Anexo 17).

Por último, a divulgação da nossa humilde contribuição para o esclarecimento e fundamentação da intergeracionalidade, EI e PI, através de quatro artigos científicos já publicados em revista nacionais e internacionais e da submissão de três artigos que aguardam a resposta de revistas internacionais. Esta é uma mais-valia para o avanço neste campo, que necessita de uma crescente comunidade de investigadores que suscitem a discussão, no âmbito dos estudos empíricos, da fundamentação teórica e da implementação prática.

### **4.3.2. Pontos fracos/fragilidades**

A nossa maior limitação decorre de um ponto forte, ou seja, o facto da dissertação ter sido apresentada em forma de artigos e, por isso, não permitir uma análise mais aprofundada de variáveis importantes para o envelhecimento ativo, tais como: a habitação; viver sozinho, acompanhado ou institucionalizado; o estado civil; o apego à comunidade, entre outras. Por outro lado, por uma questão de tempo, visto que a elaboração e publicação de artigos científicos são altamente consumidores de tempo aos investigadores, não permitindo analisar toda a informação recolhida, quer por entrevistas, quer por questionário. Informações como por exemplo, as preocupações da população, a motivação para participar nestes programas, os obstáculos que encontram ao nível da intervenção social, entre muitas outras.

Outra limitação do estudo, por razões que nos são alheias, é não termos conseguido reunir informações importantes para a caracterização sociodemográfica da comunidade por grupo etário. Por exemplo, os Censos de 2011 foram uma ferramenta fundamental para a realização do nosso trabalho, mas não conseguimos aceder no *website* do INE a variáveis importantes discriminadas por grupo etário, ao nível da freguesia. Outro exemplo, já mencionado, foi não termos conseguido informações sobre os principais problemas de saúde dos habitantes da freguesia do Bonfim.



Quando pensamos no que poderíamos ter feito e no que realizámos, temos consciência que fizemos o melhor para o tempo disponível e que este é um trabalho em progresso, que exige continuidade.

### 4.3.3. Implicações para futuras investigações

Em qualquer projeto de investigação o investigador toma consciência e confronta-se com diversas questões ou aspetos das mesmas, que revelam necessitar de aprofundamento científico. O nosso caso não foi exceção.

Assim, consideramos que muito há a fazer no âmbito desta temática que se encontra em expansão e sugerimos que futuros investigadores utilizem o conhecimento aqui construído, mas também que o continuem a aprofundar nos seguintes moldes.

Compreender melhor as dinâmicas da solidariedade intergeracional. Tal pode ser conseguido através do aprofundamento do estudo da variável voluntariado informal, cruzando o tipo de ajuda e apoio prestados com outras variáveis, tais como a escolaridade, o nível socioeconómico e por grupo etário, e indagando a quem se oferece esse auxílio: familiares, vizinhos, amigos, etc. Compreender melhor quais as preocupações que as gerações têm umas em relação às outras - este assunto surgiu nas entrevistas semiestruturadas, de forma espontânea, merecendo maior investigação.

Explorar a motivação das pessoas para participarem em PI, através de entrevista e por questionário com perguntas do QNIPDI (Anexo 13), como por exemplo, relativa ao apego à freguesia (pergunta 16), às razões que as levariam a participar em ações de voluntariado (pergunta 22), à motivação para participar em ações educativas (pergunta 27) e à perceção sobre a educação (pergunta 28), bem como através de outras perguntas que forneçam esta informação.

Aprofundar mais o estudo da LSNS-6, efetuando análises mais específicas sobre os três itens que constituem a LSNS-3 *Família* e a LSNS-3 *Amigos*. Esta análise permitiria explorar, por exemplo, se o tamanho da rede prognostica mais relações de intimidade e de ajuda? Se a ajuda é solicitada apenas às pessoas com quem se tem intimidade? Comparar as relações de

intimidade entre as diferentes gerações? E compreender as diferenças relativamente a estas perguntas em função das subescalas *Família* e *Amigos*.

Explorar o QIIP através do cruzamento com outras variáveis. Aplicar este instrumento introduzindo os itens sugeridos no Estudo Empírico V e outros itens que tenham em consideração a cultura local, avaliando-o com as sugestões propostas e publicando os seus resultados.

Como vimos no nosso estudo a imagem que se tem dos jovens da comunidade consegue ser mais negativa do que a imagem que se tem dos adultos idosos. Aprofundar o conhecimento sobre os estereótipos e as atitudes negativas que se tem em relação aos jovens parece ser essencial.

Estas e outras questões que levantamos, certamente serão uma rica fonte de inspiração para investigações futuras.

### **Síntese Geral dos Resultados**

Ao longo deste capítulo, procurámos colocar em evidência os resultados obtidos nos nossos estudos empíricos e refletir sobre o seu significado para a implementação de PEI e da EI na comunidade estudada, bem como refletimos sobre as implicações dos mesmos (nos planos teórico, político e prático), e realizámos um balanço final da investigação subjacente à presente dissertação. Neste sentido, estruturámos o capítulo, em função de três rúbricas principais: 1) a síntese das conclusões; 2) as implicações teóricas, políticas e práticas da investigação (Plano de Propostas de Programas de Educação Intergeracional para a freguesia do Bonfim); e 3) avaliação da investigação empírica (do ponto de vista dos seus pontos fortes e fragilidades, e implicações para futuras investigações).

Assim no que respeita ao primeiro ponto, as nossas conclusões confirmaram a necessidade de se encontrarem estratégias promotoras da intergeracionalidade (primeira conclusão) e do envelhecimento ativo da população (quarta conclusão) da freguesia do Bonfim. Estas conclusões assentam na constatação, por um lado, de que esta freguesia é extremamente envelhecida e, por outro lado, na verificação de que as gerações se encontram cada vez mais

separadas – a par da tendência das sociedades europeias contemporâneas que se encontram a braços com este problema.

A estratégia que apresentámos para promover as relações intergeracionais e o envelhecimento ativo foram os PEI, que colocam em prática a EI, os quais têm demonstrado ser um bom método para o desenvolvimento de atitudes mais positivas e solidárias entre gerações, a promoção da consciência sobre a diversidade das culturas, para ensinar as pessoas de diferentes gerações e culturas a viver juntas, a conhecer, a fazer e a ser, para promover o capital social, a cidadania e a coesão social, e uma ferramenta válida para responder aos múltiplos desafios colocados por uma sociedade em grande mudança, designadamente as profundas alterações na estrutura demográfica.

Este estudo comprovou que a comunidade do Bonfim dispõe de um conjunto de oportunidades favoráveis ao desenvolvimento e implementação de PEI sustentáveis (segunda conclusão) e confronta-se com um conjunto de necessidades às quais os PEI podem dar resposta (terceira conclusão), entre elas a promoção do envelhecimento ativo (quarta conclusão). E forneceu duas linhas orientadoras importantes para a planificação dos PEI. A primeira é a de que a concretização do objetivo de promover o envelhecimento ativo terá que passar, na planificação dos PEI, pela consideração dos seguintes fatores que se revelaram fortemente associados ao envelhecimento: o sexo, a escolaridade, o nível socioeconómico, a condição de desempregado e reformado sem uma ocupação física e/ou intelectual diária (quinta conclusão); a segunda linha de orientação é a de que estes programas devem envolver pessoas de todas as idades (sexta conclusão).

No que concerne ao segundo ponto da discussão, abordámos as implicações teóricas, política e práticas. A nível das implicações teóricas, reforçou-se o princípio de que da separação entre as gerações resultam estereótipos e atitudes negativas de umas gerações em relação às outras, e que estes, por sua vez, aumentam ainda mais a separação das gerações. Por outro lado, os valores também surgiram como explicando atitudes negativas entre gerações, pelo que os PEI, ao promoverem as relações intergeracionais, precisam ser deliberadamente dirigidos para a desconstrução do sistema cíclico dos estereótipos de idade e de explicar a evolução dos valores ao longo do tempo. Para além de se identificarem fatores-chave do envelhecimento ativo e a necessidade do envolvimento de pessoas de todas as idades nos PEI, outra implicação teórica importante é a de reforçar o modelo humanista, enquanto matriz concetual dominante subjacente à educação ao longo da vida, nas sociedades

envelhecidas, de modo a proporcionarem-se oportunidades a todas as pessoas para aprenderem a viver juntas de forma mais pacífica e construtiva, neste nosso mundo cada vez mais complexo, que requer uma consciência crítica apurada e uma orientação firme para a participação na sua transformação, consubstanciada em atos deliberados de cidadania.

Ao nível das implicações políticas foram dadas sugestões para o desenvolvimento de políticas intergeracionais coerentes, sustentáveis e adaptadas ao contexto local e nacional. Muito resumidamente, que se adote uma perspectiva multissetorial, que se comece da base para o topo (bottom-up), o que significa um investimento do Estado para o desenvolvimento e investigação de PI de forma a conseguir informações e orientações para desenvolver políticas intergeracionais do topo para a base (top-down).

Outra implicação política é o investimento na mudança de mentalidades, como por exemplo na educação, visto que as sociedades envelhecidas exigem uma abordagem global, integral e multidimensional, na mudança do discurso sobre a família portuguesa, o qual propaga que “ainda” cuida dos seus idosos, para um discurso que promova a mudança e seja mais consentâneo com a realidade de que cada vez menos as famílias cuidam efetivamente deles.

Outra implicação neste âmbito é que nas sociedades envelhecidas é necessário promover a natalidade, tendo sido sugeridas medidas tais como: agilizar o processo da adoção nacional e internacional, integrar imigrantes e que se encontre forma de reduzir os elevados custos das famílias com os respetivos filhos.

Este segundo ponto termina com um plano de propostas de PEI a desenvolver na comunidade estudada.

Relativamente ao terceiro ponto da discussão, que incidiu sobre a avaliação da componente empírica da dissertação, apresentámos os pontos fortes e as fragilidades que nos pareceram mais salientes, e terminámos com as implicações para investigações futuras, de onde realçámos a necessidade de se prosseguirem estudos no âmbito da intergeracionalidade e de prosseguir o refinamento dos instrumentos construídos e sugeridos no desenrolar da presente dissertação de doutoramento.



## **CONCLUSÃO GERAL**





Estando preste a finalizar o longo processo que conduziu à realização da presente dissertação de doutoramento sobre a educação intergeracional (EI), temática em expansão e que desperta crescente interesse por parte de políticos e investigadores, impõe-se realçar o que foi conseguido com o nosso trabalho. Fá-lo-emos estruturando esta conclusão de acordo com os objetivos delineados para a referida dissertação, e que foram: 1) fundamentar a importância da educação intergeracional para a promoção do envelhecimento ativo e do desenvolvimento e bem-estar de indivíduos, grupos e comunidades; 2) evidenciar a importância da planificação de programas, a partir de indivíduos e comunidades envolvidas, salientando as especificidades da sua conceção e desenvolvimento, na ótica do envelhecimento ativo; 3) elaborar instrumentos que sirvam para identificar as necessidades e potencialidades das comunidades, quanto aos recursos humanos, sociais e materiais; 4) e conceber um Plano de Propostas de PEI a desenvolver na comunidade estudada, assente em bases sustentáveis para o seu desenvolvimento e implementação, tendo em vista fomentar o envelhecimento ativo.

Consideramos que os objetivos que formulámos para este trabalho foram alcançados, pese embora as limitações relativas à intergeracionalidade ser uma temática de âmbito recente, complexo e em crescimento.

Assim, no que concerne ao primeiro objetivo, este foi cumprido na fundamentação teórica desta dissertação. Após a revisão da literatura sobre intergeracionalidade, os PI e a EI, conceitos sem definição consensual e universal, avançámos com a seguinte definição de EI: *é um processo pedagógico que coloca pessoas de diferentes gerações a executarem atividades e tarefas que respondem às suas necessidades e interesses, numa dinâmica de participação, cooperação, interação, intercâmbio e de diálogo intergeracional desenvolvido numa relação igualitária, de tolerância e respeito mútuo; e tem como principal finalidade facilitar e garantir que as pessoas de diferentes gerações aprendam, desenvolvam e compartilhem conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores, e se transformem na relação umas com as outras.* Por outro lado, reunimos diversas evidências de que a EI, porque educa e



informa as pessoas sobre como conseguir um envelhecimento ativo, contribui para: minimizar determinantes adversos ao envelhecimento ativo, como a falta de rendimentos, de escolaridade, de apoio social, de saúde, etc.; levar a que se adotem estilos de vida mais saudáveis; aceitar e integrar as mudanças naturais do envelhecimento; superar estereótipos e preconceitos de idade, bem como outro tipo de preconceitos; melhorar as formas de relacionamento da pessoa consigo própria e com os outros; adotar comportamentos e atitudes responsáveis; aumentar a participação em questões sociais, cívicas, económicas, culturais, educativas e espirituais; aprender sobre a história, as origens e a atualização de conhecimentos numa sociedade em constante mudança; estabelecer novas formas de solidariedade entre gerações, entre outras. E porque proporciona um ambiente descontraído, de comunicação empática e escuta ativa, e promove a reflexão conjunta entre indivíduos de diferentes gerações, fornece orientações para as políticas do envelhecimento ativo. Por conseguinte, torna-se assim uma estratégia com grande potencial para a melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar de indivíduos e populações, e contribui para a construção de um modelo de sociedade mais justo, mais solidário e com mais participação por parte dos cidadãos, isto é, promove o envelhecimento ativo e digno de indivíduos e populações.

No que diz respeito ao segundo objetivo, que era o de evidenciar a importância de programas a partir dos indivíduos e comunidades envolvidas, julgamos ter sido igualmente alcançado na parte teórica, com recurso à literatura sobre os princípios de um PI bem-sucedido, o qual procura responder às necessidades da comunidade, das pessoas participantes e ter em conta a cultura local. Salientou-se, ainda, que estes fatores são condição *sine qua non* para assegurar a sustentabilidade dos PEI.

As premissas supramencionadas foram basilares no desenvolvimento da investigação, que comprovou que a comunidade se confronta com uma série de necessidades às quais os PEI podem dar resposta e, mais particularmente, que é um imperativo que a freguesia estudada promova o envelhecimento ativo da sua população. Por outro lado, identificou-se uma série de potencialidades favoráveis ao desenvolvimento de PEI e à promoção do envelhecimento ativo na comunidade.

Cumprindo com o terceiro objetivo, elaborámos três instrumentos para identificar necessidades e potencialidades da comunidade. O Questionário de Necessidades, Interesses e Potencialidades para o Desenvolvimento de Programas Intergeracionais (QNIPDPI) - um

instrumento extenso e, a nosso ver, bastante completo para a recolha de informações necessárias para a análise de necessidades e potencialidades dos participantes. Este questionário inclui a *Escala Breve de Redes Sociais de Lubben* (LSNS-6), elaborada originariamente para adultos idosos, mas que foi por nós validado para indivíduos de todas as idades (exceto crianças), revelando-se uma medida simples e muito útil para identificar pessoas em situação ou em risco de isolamento social.

O QNIPDPI inclui, ainda, o *Questionnaire of Interests for Intergenerational Practice* (QIIP - Questionário de Interesses para a Prática Intergeracional), instrumento que construímos e validámos especificamente para as práticas intergeracionais, o qual recolhe informações importantes, quer para a investigação, quer para a planificação e implementação de práticas intergeracionais.

Finalmente, concebemos um Plano de Programas de Educação Intergeracional a desenvolver na freguesia do Bonfim. Este plano, para além de apresentar um conjunto de propostas fundamentadas nos resultados da nossa investigação, e por isso desenhadas especificamente para esta população, exemplifica como se planifica um PEI, para que técnicos e profissionais que pretendam desenvolver PEI compreendam a complexidade deste processo e disponham de linhas de orientação para os mesmos.

Para terminar, expressamos o quanto foi para nós gratificante a realização deste estudo, não só pelo processo de desenvolvimento pessoal, mas também pelo contributo que demos para a clarificação da intergeracionalidade, educação intergeracional e dos programas intergeracionais.

Desejamos que este trabalho possa contribuir para inspirar técnicos, profissionais, organizações, instituições e políticos a desenvolver e implementar a intergeracionalidade. Igualmente alimentamos a expectativa de que ele possa constituir uma base ou um alicerce para fazer frutificar e enriquecer novas investigações, de modo a que as práticas intergeracionais se tornem cada vez mais atrativas, úteis e vistas como indispensáveis para a promoção de sociedades mais justas, igualitárias e integradoras e para a promoção da qualidade da educação da população, tão desejada por todos.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**





- Aartsen, M., Smits, C., Tilburg, T.V., Knipscheer, K., & Deeg, D. (2002). Activity in older adults: Cause or consequences of cognitive functioning? A longitudinal study on everyday activities and cognitive performance in older adults. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 57(2), 153-162.
- Agahi, N., Ahacic, K., & Parker, M. (2006). Continuity of leisure participation from middle age to old age. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 61(6), 340-346.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crosué, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-355). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ames, N., & Diepstra, S. A. (2006). Using intergenerational oral history service-learning projects to teach human behavior concepts: A qualitative analysis. *Educational Gerontology*, 32, 721-735. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03601270600835447>
- Angiullo, L., Whitbourne, S., & Powers, C. (1996). The effects of instruction and experience on college students' attitudes toward the elderly. *Educational Gerontology*, 22, 483-495. doi:10.1080/0360127960220507
- Angus, J., & Reeve, P. (2006). Ageism: A threat to “aging well” in the 21<sup>st</sup> century. *Journal of Applied Gerontology*, 25(2), 137-152. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.965.4671&rep=rep1&type=pdf>
- Argyle, M. (1996). *The social psychology of leisure*. London: Penguin Books.
- Astin, A., Vogelgesang, L., Ikeda, E., & Yee, J. (2000). *How service learning affects students*. Los Angeles, CA: UCLA Higher Education Research Institute. Retrieved from <http://www.gseis.ucla.edu/heri/PDFs/HSLAS/HSLAS.PDF>
- Barrio, J. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la educación*, 17, 129-156. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/120247>
- Baumann, B., & Strohmeier, R. (2009). La politique des générations, un nouveau domaine politique? *Sécurité Sociale*, 5, 286-292. Retrieved from <https://www.bsv.admin.ch/bsv/fr/home/publications-et-services/publikationen/soziale-sicherheit/securite-sociale-chss-5-2009---des-relations-entre-generations-a.html>
- Baumgartner, D. (2009), Vers une politique des générations ? *Sécurité Sociale*, 5, 265-270. Retrieved from <https://www.bsv.admin.ch/bsv/fr/home/publications-et-services/publikationen/soziale-sicherheit/securite-sociale-chss-5-2009---des-relations-entre-generations-a.html>
- Beling, J. (2003). Effect of service-learning on knowledge about older people and faculty teaching evaluations in a physical therapy class. *Gerontology & Geriatrics Education*, 24, 31-46. doi:10.1300/J021v24n01\_03

- Bengtson, V. (1975). Generation and family effects in value socialization. *American Sociological Review*, 40, 358-371.
- Bengtson, V., & Roberts, R. (1991). Intergenerational solidarity in aging families: An example of formal theory construction. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 856-870. doi:10.2307/352993
- Bengtson, V. (2001). Beyond the nuclear family: The increasing importance of multigenerational bonds. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 1-16. Retrieved from <http://www.unc.edu/~ldpearce/soci820/Readings/bengston.pdf>
- Bengtson, V., Giarrusso, R., Mebry, J. & Silverstein, M. (2002). Solidarity, conflict, and ambivalence: Complementary or competing perspectives on intergenerational relationships? *Journal of Marriage and the Family*, 64, 568-576. doi:10.1111/j.1741-3737.2002.00568.x
- Blanco, M., & Pinazo, S. (2016). Información y exposición indirecta para reducir estereotipos hacia el envejecimiento. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 367-380.
- Blieszner, R., & Artale, L. (2001). Benefits of intergenerational service-learning to human service majors. *Educational Gerontology*, 27, 71–87. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/036012701750069058>
- Borg, C., & Mayo, P. (2005). The EU memorandum of lifelong learning: Old wine in new bottles? *Globalization, Societies and Education*, 3(2), 203-225.
- Boström, A-K. (2002). Increasing social capital in the classroom: A challenge for intergenerational learning. *Education and Society*, 20(3), 91-101.
- Boström, A-K. (2014). Reflections on intergenerational policy in Europe: The past twenty years and looking into the future. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12(4), 357-367. doi:10.1080/15350770.2014.961828
- Boudiny, K. (2013). Active ageing: From empty rhetoric to effective policy tool. *Ageing & Society*, 33, 1-22. doi:10.1017/S0144686X1200030X
- Bourdieu, P. (1992). *Réponses. Pour une Anthropologie Réflexive*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bressler, J., Henkin, N., & Adler, M. (2005). *Connecting generations, strengthening communities: A toolkit for intergenerational program planners*. Philadelphia, PA: Center for Intergenerational Learning, Temple University.
- Bringle, R., & Kremer, J. (1993). Evaluation of an intergenerational service-learning project for undergraduates. *Educational Gerontology*, 19, 407-416. doi:10.1080/0360127930190504
- Brink, S. (2017). Learning in later years in the lifelong learning trajectory. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15(1), 14-25. doi:10.1080/15350770.2017.1260391

- Britto da Motta, A. (2010). A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sobre o envelhecimento. *Revista Sociedade e Estado*, 25(2), 225-250.
- Brown, L., & Roodin, P. (2001). Service-learning in gerontology: An out-of-classroom experience. *Educational Gerontology*, 27, 89-103. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/036012701750069067>
- Burns, R. (2000). *Introduction to research methods* (4<sup>a</sup> ed.). London: Sage.
- Butler, R. (1980). Ageism: A foreword. *Journal of Social Issues*, 36(2), 8-11. doi: 10.1111/j.1540-4560.1980.tb02018.x
- Butts, D. (2007). Intergenerational programs and social inclusion of the elderly. In M. Sánchez (Dir.), *Intergenerational programmes: Towards a society for all ages*, Social Studies Collection (pp. 92-108). Barcelona: “la caixa” Foundation.
- Cabanillas, C. (2011). Intergenerational learning as an opportunity to generate new educational models. *Journal of Intergenerational Relationships*, 9(2), 229-231. doi:10.1080/15350770.2011.568347
- Cabral, M., Ferreira, P., Alcântara, P., Jerónimo, P., & Marques, T. (2013). *Envelhecimento ativo em Portugal: Trabalho, reforma, lazer e redes sociais*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Caffarella, R., & Daffron, S. (2013). *Planning programs for adult learners: A practical guide* (3<sup>a</sup> ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Câmara Municipal do Porto (2013). *Projeto educativo Municipal do Porto*. Porto: CMP. Retrieved from <http://www.cm-porto.pt/educacao>
- Carmo, H. (1999). *Desenvolvimento comunitário*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cavalli, A. (1994). Generazione. *Enciclopedia delle scienze sociali* (vol. IV). Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani.
- Cavanaugh, J. (2001). Learning and doing: The importance of service-learning in gerontology. *Educational Gerontology*, 27, 117-124. doi: 10.1080/036012701750069085
- Chonody, J., & Wang, D. (2013). Connecting older adults to the community through multimedia: An intergenerational reminiscence programs. *Activities, Adaptation & Aging*, 37, 79-93. doi:10.1080/01924788.2012.760140
- Coleman, D., & Isso-Ahola, S. (1993). Leisure and health: The role of social support and self-determination. *Journal of Leisure Research*, 25, 111-112.
- Comissão Europeia (1986). Resolução sobre os auxílios a atribuir às pessoas idosas. *O Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, N<sup>o</sup> C 88 de 14.4.1986. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/oj/direct-access.html?locale=pt>



- Conselho da União Europeia (2012). Declaração do Conselho sobre o Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre as Gerações (2012): Perspetivas. 17468/12 de 07 de dezembro de 2012. Retrieved from <http://www.igfse.pt/upload/docs/2013/declaracaoAno2012.pdf>
- Conselho Europeu. (2000). Presidency conclusions: Lisbon European council. Lisbon: European Parliament. Retrieved from [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)
- Cortella, M. (2000). *A escola e o conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- Daniel, F., Simões, R. & Monteiro, R. (2012). Representações sociais do “envelhecer no masculino” e do “envelhecer no Feminino. *Revista ex aequo*, 26, 13-26. Retrived from <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.35.00>
- Dantzer, F., Keogh, H., Sloan, F., & Szekely, R. (2012), *Intergenerational learning and active ageing*. ENIL - European Network for Intergenerational Learning (IGL).
- Delors, J., et al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Donati, P. (1999). Familia y generaciones. *Desacatos. Revista de Antropología Social*, 2, 27-49. Retrieved from <http://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/1259>
- Dorfman, L., Murty, S., Ingram, J., & Evans, R. (2002). Incorporating intergenerational service-learning into an introductory gerontology course. In M. Mellor & J. Ivry (Eds.), *Advancing gerontological social work education* (pp. 219-240). Binghamton, NY: Haworth.
- Dupuis, S. (2002). Intergenerational education programs in leisure and aging courses: Older adults and student experiences. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies & Recreation Education*, 17, 67-78. Retrieved from <http://js.sagamorepub.com/schole/article/view/225>
- European Commission (2015). *The 2015 Ageing Report*. Brussels: European Commission. Retrieved from [http://ec.europa.eu/economy\\_finance/publications/european\\_economy/2015/pdf/ee3\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/european_economy/2015/pdf/ee3_en.pdf)
- European Institute for Gender Equality - EIGE (2015). *Gender Equality Index 2015: Measuring gender equality in the European Union 2005-2012*. Retrieved from <http://eige.europa.eu>
- Eurostat (2013). *European social statistics, pocketbooks*. Luxembourg: Publications Office of the European. Retrieved from <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3930297/5968986/KS-FP-13-001-EN.PDF/>

- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where is the learning in service-learning?* San Francisco, CA: John Wiley and Sons.
- Eyler, J., Giles, D., Stenson, C., & Gray, C. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993–2000* (3<sup>rd</sup> ed.). Washington, DC: Corporation for National Service.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A., Rahnama, M. & Ward, F. (1972). *Learning to be: The World of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Fingerman, K., Pitzer, L., Lefkowitz, E., Birditt, K., & Mroczek, D. (2008). Ambivalent relationship qualities between adults and their parents: Implications for both parties' well-being, *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 63, 362-371. doi:10.1093/geronb/63.6.P362
- Formosa, M., Krasovec, S., & Schmidt-Hertha, B. (2014). Conclusion: Policy futures in older adult education and intergenerational learning. In B. Schmidt-Hertha, S. Krasovec & M. Formosa (Eds.), *Learning across generations in Europe* (pp. 203-212). Rotterdam: Sense.
- Fried, L., Carlson, M., Freedman, M., Frick, K., Glass, T., Hill, J., & Seeman, J. (2004). A social model for health promotion for an aging population: Initial evidence on the experience corps model. *Journal of Urban Health*, 81, 64-78. doi:10.1093/jurban/jth094
- Fux, B. (2006). La politique familiale dans les phases tardives de la vie. In B. Fux, C. Sauvain-Dugerdil, H. Stutz, S. Strub, A. Leuba, C. Tritten, C., J. Krummenacher, *Soigner, garder et payer. La famille et les phases tardives de la vie* (pp.11-34). Berne :Office fédéral des assurances sociales.
- Fux, B. (2009). Le discours sur la politique des générations en Suisse. *Sécurité Sociale*, 5, 298-301. Retrieved from <https://www.bsv.admin.ch/bsv/fr/home/publications-et-services/publikationen/soziale-sicherheit/securite-sociale-chss-5-2009---des-relations-entre-generations-a.html>
- Gamliel, T. & Gabay, N. (2014). Knowledge Exchange, social interactions, and empowerment in a intergenerational technology program at school. *Educational Gerontology*, 40, 597-617. doi: 10.1080/03601277.2013.863097
- GaWC (2008). *The World according to GaWC 2008*. Retrieved from <http://www.lboro.ac.uk/gawc/world2008t.html>
- Generations United (2005). *Under one roof: A guide to starting and strengthening intergenerational shared site programs*. Washington: Generations United. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED379413>
- Gervilla, E. (2010). *Educar en la postmodernidad*. Madrid: Dykinson.
- Gijón, J. (2016). *Aprendizaje y educación de adultos: Evolución, tendencias y organización*. Granada: Técnica Avicam.

- Gil, A. (2007). Envelhecimento ativo: Complementaridades e contradições. *Fórum Sociológico*, 17, 25-36. Retrieved from <http://forumsociologico.fcsh.unl.pt/PDF/FS17-Art.3.pdf>
- Glisky, E. (2007). Changes in cognitive function in human aging. In D. Riddle (Ed.), *Brain aging: Models, methods and mechanisms* (pp. 1-11). Boca Raton, FL: CRC Press.
- Granville, G., & Ellis, S. (1999). Developing theory into practice: Researching intergenerational exchange. *Education and Ageing*, 14(3), 231-248.
- Granville, G. (2000). *Understanding the experience of older volunteers in intergenerational school-based projects*. Stoke on Trent: Beth Johnson Foundation. Retrieved from <http://www.ivr.org.uk/component/ivr/the-experience-of-older-volunteers-in-intergenerational-school-based-projects>
- Granville, G. (2002). *A review of intergenerational practice in the UK*. Stoke on Trent: The Beth Johnson Foundation.
- Greene, D. (1998). Reciprocity in two conditions of service learning. *Educational Gerontology*, 24, 411-424. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/0360127980240501>
- Guillemard, A. (2010). *Les défis du vieillissement : Age, emploi, retraite. Perspectives internationales*. Paris: Armand Colin.
- Gutheil, I., Chernesky, R., & Sherratt, M. (2006). Influencing student attitudes toward older adults: Results of a service-learning collaboration. *Educational Gerontology*, 32, 771-784. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03601270600835470>
- Hammarström, G. (2005). The construct of intergenerational solidarity in a lineage perspective: A discussion on underlying theoretical assumptions. *Journal of Aging Studies*, 19, 33-51. doi:10.1016/j.jaging.2004.03.009
- Hanks, R., & Icenogle, M. (2001). Preparing for an age-diverse workforce: Intergenerational service-learning in social gerontology and business curricula. *Educational Gerontology*, 27, 49-70. doi:10.1080/036012701750069049
- Hannon, P., & Gueldner, S. (2008). The impact of short-term quality intergenerational contact on children's attitudes towards older adults. *Journal of Intergenerational Relationships*, 5(4), 59-76. doi:10.1300/J194v05n04\_05
- Hatton-Yeo, A., & Ohsako, T. (2001). *Programas intergeracionales: Política pública e implicaciones de la investigación una perspectiva internacional*. Hamburg: Instituto de Educación de la UNESCO & The Beth Johnson Foundation. Retrieved from <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/intergenspa.pdf>
- Hatton-Yeo, A. (2002). Conference report: Connecting generations: A global perspective. In *ICIP International intergenerational conference connecting generations: A global perspective* (pp. 1-48). Keele: UNESCO Institute for Education and Beth Johnson Foundation. Retrieved from <http://www.generationendialog.de/uploadfiles/ICIP.pdf>

- Hayes, C. (2003). An observational study in developing an intergenerational shared site program. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1(1), 113-132. Retrieved from [http://dx.doi.org/10.1300/J194v01n01\\_10](http://dx.doi.org/10.1300/J194v01n01_10)
- Hegeman, C., Horowitz, B., Tepper, L., Pillemer, K., & Schultz, L. (2002). Service-learning in elder care: Ten years of growth and assessment. *Journal of Gerontological Social Work*, 39(1/2), 177-194.
- Hegeman, C., Roodin, P., Gilliland, K., & ÓFlathabháin, K. (2010). Intergenerational service learning: Linking three generations: Concept, history, and outcome assessment. *Gerontology & Geriatrics Education*, 31(1), 37-54. doi: 10.1080/02701960903584418
- Henkin, N., Perez-Randall, C., & Rogers, A. (1993). *Elder mentor handbook*. Philadelphia, PA: Temple University Center for Intergenerational Understanding.
- Hernandez, C., & Gonzalez, M. (2008). Effects of intergenerational interaction on aging. *Educational Gerontology*, 34, 292-305. doi:10.1080/03601270701883908
- Holmes, C. (2009). An intergenerational program with benefits. *Early Childhood Education Journal*, 37, 113-119. doi:10.1007/s10643-009-0329-9
- Höpflinger, F. (2009). Introduction: Concepts, définitions et théories. In P. Perrig-Chiello, F. Höpflinger & C. Suter (Eds.), *Génération - structures et relations. Rapport générations en Suisse* (pp. 18-41). Zurich et Genève: Seismo.
- Höpflinger, F. (s/d). *Generationenfragen: Konzepte und theoretische Ansätze*, 1-17. Retrieved from <http://www.hoepflinger.com/fhtop/Generationen-Konzepte.pdf>
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales - IMSERSO (2011). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. Madrid: IMSERSO. Retrieved from [http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/8088\\_8089libroblancoenv.pdf](http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/8088_8089libroblancoenv.pdf)
- Instituto Nacional de Estatística. (2009). *Projeções de população residente em Portugal 2008-2060*. Lisboa: INE, IP. Retrieved from [http://ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOES](http://ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOES)
- Instituto Nacional de Estatística (2013). *Inquérito ao trabalho voluntário*. Lisboa: INE, IP. Retrieved from <https://www.ine.pt>
- Ireland, T., & Spezia, C. (2014). *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540por.pdf>
- Jacobs, T. (2005). *Being old, feeling old: Between autonomy and dependency in the area of "active Ageing"*. Belgium: University of Antwerp.
- Jarrott, S. (2010). *Programs that affect intergenerational solidarity*. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/242162008\\_Programs\\_that\\_affect\\_Intergenerational\\_Solidarity](https://www.researchgate.net/publication/242162008_Programs_that_affect_Intergenerational_Solidarity)

- Jolivet, A. (2002). La politique européenne en faveur du vieillissement actif. *Retraite et Société*, 2(36), 137-157. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-retraite-et-societe-2002-2-page-137.htm>
- Kaplan, M. (2001). *School-based intergenerational programs*. Hamburg: UNESCO. Retrieved from <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/schoolbasedip.pdf>
- Kaplan, M. (2002). “Intergenerational programs in schools: Considerations of form and function”. *International Review of Education*, 48(5), 305-334. doi:10.1023/A:1021231713392
- Kaplan, M., & Sánchez, M. (2014), Intergenerational programs. In S. Harper & K. Hamblin (Eds.), *International Handbook on Ageing and Public Policy* (pp. 367-383). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Kaplan, M., Sánchez, M., & Hoffman, J. (2017). *Intergenerational pathways to a sustainable society*. Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-319-47019-1
- Karasik, R., Maddox, M., & Wallingford, M. (2004). Intergenerational service-learning across levels and disciplines: One size (does not) fit all. *Gerontology & Geriatric Education*, 25(1), 1-17.
- Kerka, S. (2003). Intergenerational learning and social capital. *ERIC Digest*, 244, 1-7. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED478947>
- Khan, R., & Antonucci, T. (1980). Convoys over the life course: Attachment, roles and social support. In P. B. Baltes & O. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior* (pp. 254-283). Boston: Lexington.
- Kiecolt, K., Blieszner, R., & Savla, J. (2011). Long-term influences of intergenerational ambivalence on midlife parents’ psychological well-being. *Journal of Marriage and the Family*, 73, 369-382. doi:10.1111/j.1741-3737.2010.00812.x
- Kite, M., & Johnson, B. (1988). Attitudes toward older and younger adults a meta-analysis. *Psychological and Aging*, 3, 233-244.
- Kuehne, V. (2003). The state of our art. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1(2), 79-94. Retrieved from [http://dx.doi.org/10.1300/J194v01n02\\_07](http://dx.doi.org/10.1300/J194v01n02_07)
- Kuehne, V. (2005). *Making what difference? How intergenerational programs help children and families*. Baltimore, MD: The Annie E. Casey Foundation. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/Making-What-Difference-How-Intergenerational-Progr-Kuehne/acad90764254c5fde1cf22e3bf05bdad169a9a20>
- Larkin, E. (2007). *Who is needy and who should give care? Promoting intergenerational solidarity*. New York: United Nations.
- Leichsenring, K. & Hamel, K. (2009). Politiques des générations: Approches et évolutions internationales. *Sécurité Social*, 5, 293-297. Retrieved from

<https://www.bsv.admin.ch/bsv/fr/home/publications-et-services/publikationen/soziale-sicherheit/securite-sociale-chss-5-2009---des-relations-entre-generations-a.html>

- Lengrand, P. (1981[1970]). *Introdução à educação permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Levinson, D. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3-13.
- Lewis, M. (2002). Service learning and older adults. *Educational Gerontology*, 28, 655-667. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03601270290081461>
- Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lowenstein, A. (2007). Solidarity-conflict and ambivalence: Testing two conceptual frameworks and their impact on quality of life for older family members. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 62, 100-107. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/geronb/62.2.S100>
- Lubben, J. (1988). Assessing social networks among elderly populations. *Family and Community Health*, 11(3), 42-52.
- Lubben, J., Blozik, E., Gillmann, G., Iliffe, S., Kruse, W., Beck, J., & Stuck, A. (2006). Performance of an abbreviated version of the Lubben Social Network Scale among three European community-dwelling older adult populations. *The Gerontologist*, 46(4), 503-513. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/geront/46.4.503>
- Lüscher, K. (2000). Ambivalence: A key concept for the study of intergenerational relations. In S. Trnka, (Ed.), *Family issues between gender and generations* (pp. 11-25). Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Lüscher, K., & Liegle, L. (2003). Generationenpolitik: Wie lassen sich die Lebensbedingungen für Generationen gesellschaftlich regeln? In K. Lüscher & L. Liegle, *Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft* (pp. 242-250). Konstanz, Universitätsverlag.
- Lüscher, K. (2011). Ambivalence: A “Sensitizing Construct” for the Study and Practice of Intergenerational Relationships. *Journal of Intergenerational Relationships*, 9(2), 191-206. doi: 10.1080/15350770.2011.568338
- Lüscher, K., & Hoff, A. (2013). Intergenerational ambivalence: Beyond solidarity and conflict. In I. Albert & D. Ferring (Orgs.), *Intergenerational relations: European perspectives in family and society* (pp. 39-63). Bristol: Policy Press.
- Lüscher, K., Hoff, H., Lamura, G., Renzi, M., Sánchez, M., Viry, G., & Widmer, E. (2014). *Generationen, Generationenbeziehungen, Generationenpolitik*. Konstanz: Universität Konstanz. Retrieved from <https://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/25112>
- Lüscher, K., Klimczuk, A., Hoff, A., Lamura, G., Rezi, M., Oliveira, P., Sánchez, M., Viry, G..... Cantan, A. (2016). Generations, intergenerational relationships, generational

- policy: A multilingual compendium, *Munich Personal RePEc Archive*, N. 79129. Munich: Universität Konstanz. Retrieved from <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/79129/>
- Maccallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Booker, M. & Tero, C., (2010). Australian perspectives: Community building through intergenerational exchange programs. *Journal of Intergenerational Relationships*, 8(2), 113-127. doi: 10.1080/15350771003741899
- Maccallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Nothcote, J., Booker, M., & Tero, C. (2006). *Community building through intergenerational exchange programme*. Australia: National Youth Affairs Research Scheme.
- Maciel, D. (2008). *Género e poder local* (Tese de Mestrado). Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Malanowski N. (2009). ICT-based applications for active ageing: Challenges and opportunities. In M. Cabrera & N. Malanowski (Eds), *Information and communication technologies for active ageing: Opportunities and challenges for the European Union* (pp.107-127). Amsterdam: IOS Press.
- Mannion, G. (2012). Intergenerational education: The significance of reciprocity and place. *Journal of Intergenerational Relationships*, 10(4), 386-399. doi:10.1080/15350770.2012.726601
- Martin, K., Springate, I., & Atkinson, M. (2010). *Intergenerational practice: Outcomes and effectiveness - LGA Research Report*. Slough: NFER. Retrieved from <https://www.nfer.ac.uk/publications/IPI01>
- Martinson, M. (2006). Opportunities or obligations? Civic engagement and older adults. *Generations*, 30(4), 59-65. Retrieved from <http://www.scie-socialcareonline.org.uk/opportunities-or-obligations-civic-engagement-and-older-adults/r/a1CG000000GUFvMAG>
- Maslow, A. (1970 [1954]). *Motivation and Personality*. London: Harper and Row Publishers.
- Meshel, D., & McGlynn, R. (2004). Intergenerational contact, attitudes, and stereotypes of adolescents and older people. *Educational Gerontology*, 30, 457-479. doi:10.1080/03601270490445078
- Montero, I., & Gallego, A. (2002). Los programas intergeneracionales: Una alternativa socio-educativa para todas las edades. In J. García & M. Bedmar (Coords.), *Hacia la educación intergeneracional* (pp.167-177). Madrid: DyKinson.
- Moulaert, T., & Léonard, D. (2011). Le vieillissement actif sur la scène européenne. *Courrier hebdomadaire du CRISP* 2011/20 (n° 2105), 5-33. doi: 10.3917/cris.2105.0005
- Moulaert, T., & Paris, M. (2013), Social policy on ageing: The case of «Active Ageing» as a theatrical metaphor. *International Journal of Social Science Studies*, 1(2), 113-123. doi:10.11114/ijsss.v1i2.141

- Newman, S., & Sánchez, M. (2007). Los programas intergeneracionales: Concepto, historia y modelos. In M. Sánchez (Dir.), *Programas intergeneracionales: Hacia una sociedad para todas las edades* (pp. 37-69). Barcelona: “La caixa” Fundación.
- Newman, S., & Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational learning and the contributions of older people. *Ageing Horizons*, 8(10), 31-39. Retrieved from [http://dev.ageing.ox.ac.uk/system/files/ageing\\_horizons\\_8\\_newmanetal\\_11.pdf](http://dev.ageing.ox.ac.uk/system/files/ageing_horizons_8_newmanetal_11.pdf)
- Newman, S. (2014). Remembering the past and preparing for an intergenerational future. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12(4), 304-316. doi: 10.1080/15350770.2014.964122
- O’Neill, P. (2016). Intergenerational gatherings among the water and willows. In M. Kaplan, L. Thang, M. Sánchez, & J. Hoffman (Eds.), *Intergenerational contact zones - A compendium of applications*. University Park, PA: Penn State Extension. Retrieved from <http://extension.psu.edu/youth/intergenerational/articles/intergenerational-contact-zones/recreation-china>
- O’Hanlon, A. M., & Brookover, B. C. (2002). Assessing changes in attitudes about aging: Personal reflections and a standardized measure. *Educational Gerontology*, 28, 711-725. doi:10.1080/03601270290099732
- Ohsako, T. (2002). The role of intergenerational programs in promoting lifelong learning for all ages. In C. Mendel-Añonuevo (Ed.), *Integrating lifelong learning perspectives* (pp. 186- 207). Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Oliveira, A. L. (2015). A autonomia na aprendizagem e a educação e aprendizagem ao longo da vida: A importância dos fatores sociológicos. *Revista Praxis Educacional*, 11(20), 165-188. Retrieved from <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5279/5060>
- Organização das Nações Unidas. (1983). *Vienna international plan of action on aging – 1982*. New York: United Nations. Retrieved from <http://www.un.org/es/globalissues/ageing/docs/vipaa.pdf>
- Organização das Nações Unidas. (1991). *Implementation of the international plan of action on ageing and related activities*. A/RES/46/91 de 16 Dezembro de 1991. Retrieved from <http://www.un.org/documents/ga/res/46/a46r091.htm>
- Organização das Nações Unidas. (2003). *Declaración política y plan de acción internacional de Madrid sobre el envejecimiento – 2002*. Nova York: United Nations. Retrieved from <https://social.un.org/ageing-working-group/documents/mipaa-sp.pdf>
- Organização das Nações Unidas. (2012). *Follow-up to the second world assembly on ageing – Report of the secretary-general*. A/67/188 de 26 de julho de 2012. Retrieved from [http://www.un.org/esa/socdev/ageing/documents/un-ageing\\_briefing-paper\\_Long-term-care.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/ageing/documents/un-ageing_briefing-paper_Long-term-care.pdf)
- Organização das Nações Unidas (2013). *World population ageing 2013*. New York: UN. Retrieved from



<http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WorldPopulationAgeing2013.pdf>

- Organização Mundial de Saúde (2002). Envejecimiento activo: Un marco político. *Revista Española Geriatria Gerontología*, 37(2), 74-105. Retrieved from [http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/vejez/oms\\_envejecimiento\\_activo.pdf](http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/vejez/oms_envejecimiento_activo.pdf)
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (1998). *Maintaining prosperity in an ageing society*. Paris: OCDE. Retrieved from [http://www.oecd-ilibrary.org/economics/maintaining-prosperity-in-an-ageing-society\\_9789264163133-en](http://www.oecd-ilibrary.org/economics/maintaining-prosperity-in-an-ageing-society_9789264163133-en)
- Osborne, R. E., Weadick, K., & Penticuff, J. (1998 ). Service-learning: From process to impact. In R. G. Bringle & D. K. Duffy (Eds.), *With service in mind: Concepts and models for service-learning in psychology* (pp. 128-141). Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Oxley, H. (2009). Policies for healthy ageing: An overview. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). *Health Working Papers*, 42. Paris: OECD Publishing.
- Perrig-Chiello, P., Höpflinger, F., & Suter, C. (2009). *Génération – structures et relations : Rapport « Génération en Suisse »*, Zurich, Seismo.
- Pinazo, S., & Kaplan, M. (2007). The benefits of intergenerational programmes. In M. Sánchez (Dir.), *Intergenerational programmes: Towards a society for all ages*, (pp. 64-91). Barcelona: The “la caixa” Foundation.
- Pinto, J., Garcia A., Bocchi, S., & Carvalhaes, M. A. (2006). Características do apoio social oferecido a idosos de área rural assistida pelo PSF. *Ciência e Saúde Coletiva*, 11(3), 753-764.
- Pinto, T (2009). *Guia e ideias para planear e implementar projetos intergeracionais: Juntos ontem, hoje e amanhã*. Portugal: Associação Valorização Intergeracional e Desenvolvimento Ativo.
- Pinto, T. (2011). Why intergenerational learning is not an academic discipline yet? *Journal of Intergenerational Relationships*, 9(1), 117-119. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/15350770.2011.544225>
- Piquart, M., Wenzel, S., & Rensen, S. (2000). Changes in attitudes among children and elderly adults in intergenerational group work. *Educational Gerontology*, 26, 523-540. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03601270050133883>
- Powers, M., Gray, M., & Garver, K. (2013). Attitudes toward older adults: Results from a fitness-based intergenerational learning experience. *Journal of Intergenerational Relationships*, 11(1), 50-61. doi:10.1080/15350770.2013.755067
- Puijalón, B. & Trincaz, J. (2000). *Le Droit de Vieillir*. Paris: Fayard.
- Ramos, N. (2004). *Psicologia clínica e da saúde*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ramos N. (2005a). Famílias e crianças em contexto de pobreza e exclusão - Do desenvolvimento à saúde e à educação. *Psychologica*, 38, 241- 263.
- Ramos, N. (2005b). Relações e solidariedades intergeracionais na família - Dos avós aos netos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(1), 195-216.
- Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação: Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 223-244.
- Ribeiro, O. (2012). O envelhecimento «ativo» e os constrangimentos da sua definição. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, número temático: Envelhecimento demográfico, 33-52.
- Ribeiro, O., Teixeira, L., Duarte, N., Azevedo, M. J., Araújo, L., Barbosa, S., & Paúl, C. (2012). Versão Portuguesa da Escala Breve de Redes Sociais de Lubben (LSNS-6). *Revista Temática Kairós Gerontologia*, 15(1), 217-234.
- Roschelle, A. R., Turpin, J., & Elias, R. (2000). Who learns from service-learning? *American Behavioral Scientist*, 43, 839-849.
- Sáez, J. (2002). Hacia la educación intergeneracional: Concepto y posibilidades. In J. Sáez (Coord.), *Pedagogía social y programas intergeneracionales: Educación de personas mayores* (pp. 99–112). Málaga: Aljibe.
- Sánchez M., & Díaz P. (2005). Los programas intergeneracionales. In S. Pinazo & M. Sánchez (Dir.), *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas* (pp. 393-430). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Sánchez, M. (2007). *La evaluación de los programas intergeneracionales*. Madrid: IMSERSO.
- Sánchez, M., & Martínez, A. (2007). A society for all ages. In M. Sánchez (Dir.), *Intergenerational programs: Towards a society for all ages* (pp. 16-33). Barcelona: “la caixa” Foundation.
- Sánchez, M., Díaz, P., López, J., Pinazo, S., & Sáez, J. (2008). *INTERGEN: Descripción, análisis y evaluación de los programas intergeneracionales en España. Modelos y buenas prácticas. Resumen ejecutivo*. Retrieved from [http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/idi172\\_06ugranada.pdf](http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/idi172_06ugranada.pdf)
- Sánchez, M. (2009). Intergeracionalidad y envejecimiento activo de las personas mayores. Aportación de los programas intergeneracionales. In A. Martínez, L. Gil, P. Serrano & J. Ramos (Coords.), *Nuevas miradas sobre el envejecimiento*. Madrid: IMSERSO.
- Sánchez, M. & Ferreiro, J. (2010). *Las promesas del envejecimiento activo: Investigación, desarrollo e innovación en Europa – Informe Resumen*. Madrid: IMSERSO.

- Sánchez, M., Kaplan, M., & Saéz, J. (2010). *Programas intergeracionales: Guía introductoria*. Madrid: IMSERSO.
- Sánchez, M. (2011). Programas intergeracionais na Europa: Breve avaliação crítica das políticas, práticas, teorias e pesquisas. *A terceira Idade – estudos sobre envelhecimento*, 22(50), 19-34.
- Sánchez, M., Díaz, P., Sáez, J., & Pinazo, S. (2014). The professional profile of intergenerational program managers: General and specific characteristics. *Educational Gerontology*, 40(6), 427-441. doi: 10.1080/03601277.2013.844037
- Santana, I., Coutinho, M. P., Ramos, N., Santos, D., Lemos, G., & Silva, P. (2012). Mulher idosa: Vivências do processo de institucionalização. *Revista ex aequo*, 26, 71-85.
- São José, J. & Teixeira, A. (2014), Envelhecimento ativo: Contributo para uma discussão crítica. *Análise Social*, 2010, XLIX(1º), 28-54.
- Scannell, T., & Roberts, A. (1994). *Young and old serving together: Meeting community needs through intergenerational partnerships*. Washington, D.C.: Generations United.
- Schmidt-Hertha, B. (2014). Different concepts of generation and their impact on intergenerational learning. In B. Schmidt-Hertha, S. Krasovec & M. Formosa (Eds.), *Learning across generations in Europe* (pp. 145–153). Rotterdam: Sense.
- Schwalbach, E., & Kiernan, S. (2002). Effects of an intergenerational friendly visit program on the attitudes of fourth graders towards elders. *Educational Gerontology*, 28, 175-187.
- Seedsman, T. (2014). The pursuit of continuous improvement in the field of intergenerational relationships: The discipline of the second curve. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12(4), 347-356. doi:10.1080/15350770.2014.959442
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Alfred A. Knopf.
- Sen, A. (2005). Human rights and capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), 151-166.
- Sharma, T. (2016). Conception of ageing: Perspective of the young and the elderly. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(3), 73-77.
- Simões, A. (2006). *A nova velhice: Um novo público a educar*. Porto: Ambar.
- Simons, L., & Cleary, B. (2006). The influence of service learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 307-319. doi:10.3200/CTCH.54.4.307-319
- Springate, I., Atkinson, M., & Martin, K. (2008). *Intergenerational practice: A review of the Literature - LGA Research Report*. Slough: NFER. Retrieved from <https://www.nfer.ac.uk/publications/LIG01/LIG01.pdf>
- Stringhini, S., Berkman, L., Dugravot, A., Ferrie, J., Mamot, M., Kivimaki, M. & Singh-Manoux, A. (2012). Socioeconomic status, structural and functional measures of social

- support, and mortality - The British Whitehall II Cohort Study, 1985–2009. *American Journal of Epidemiology*, 175(12), 1275-1283.
- Strohmeier, R. (2009). *A comparative study on generation policies in Denmark, Italy, France, Germany and in the UK*. Luzern: Hochschule Luzern.
- Tam, M. (2014). Intergenerational Service Learning Between the Old and Young: What, Why and How. *Educational Gerontology*, 40(6), 401-413. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03601277.2013.822201>
- Teater, B. (2016). Intergenerational programs to promote active ageing: The experiences and perspectives of older adults. *Activities, Adaptation & Ageing*, 40(1), 1-19. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/01924788.2016.1127041>
- Teater, B. (2017). How stereotypes and attitudes towards older adults are challenged through intergenerational contact: Young people explain the process. *Gerontology & Geriatrics Education*, 13 pág. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02701960.2015.1115985>
- The Gallup Organization (2009). *Flash Eurobarometer N.269*. Retrieved from [http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl\\_269\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl_269_en.pdf)
- Torres, A., Silva, F., Monteiro, T., & Cabrita, M. (2005). *Homens e mulheres entre a família e o trabalho*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Torres, R. M. (2001). Comunidad de aprendizaje: Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. *Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”, Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 Octubre 2001*. Retrieved from <http://www.ifejant.org.pe/Aulavirtual/aulavirtual2/uploaddata/18/Unidad3/Temas2/Torres.pdf>
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (4ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- U.S. Department of Health and Human Services - USDHHS (1997). *Active Aging: A Shift in the Paradigm*. Washington. Retrieved from <http://aspe.hhs.gov/daltcp/reports/actaging.pdf>
- Underwood, H., & Dorfman, L. (2006). A view from the other side: Elders’ reactions to intergenerational service-learning. *Journal of Intergenerational Relationships*, 4(2), 43–60. doi:10.1300/J194v04n02\_04
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015a). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action towards and equality education and lifelong learning for all*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015b). *Learning to FLY: Family oriented literacy education in schools 2004-2014*. Hamburg: Institute for

- Lifelong Learning. Retrieved from <http://uil.unesco.org/literacy-and-basic-skills/engaging-families/learning-fly-family-oriented-literacy-education-schools>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016). *Community-Based Lifelong Learning and Adult Education: Role of Community Learning Centers as Facilitators of Lifelong Learning*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002467/246742E.pdf>
- Ventura-Merkel, C., & Lidoff, L. (1983). *Program innovation in aging: Community planning for intergenerational programming*. Washington, DC: National Council on Aging. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED261952.pdf>
- Villas-Boas, S., Oliveira, C. & Las Heras, S. (2014). Tarefas domésticas e género: Representações de estudantes do Ensino Superior. *Revista ex aequo*, 30, 113-124. Retrieved from <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aeq/n30/n30a09.pdf>.
- VV.AA. (2008). “Solidarity for Cohesive and Sustainable Societies. Outcomes of the Slovenian Presidency”, Conference at 28 and 29 April 2008, in Brdo, Slovenia, Vienna, ERSTE Foundation. Retrieved from <http://www.mddsz.gov.si/en/newsroom/publications>
- Walker, A. (1993). *Age and Attitudes: Main results from a Eurobarometer survey*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Walker, A. (1997). *Combating age barriers in employment*. Luxembourg City: Office for Official Publications of the European Communities.
- Walker, A. (2006), Active ageing in employment: It’s meaning and potential, *Asia-Pacific Review*, 13(1), 78-93.
- Walker, A. (2009). Commentary: The emergence and application of active aging in Europe. *Journal of Aging & Social Policy*, 21(1), 75-93. doi: 10.1080/08959420802529986
- Walker, A., & Maltby, T. (2012). Active ageing: A strategic policy solution to demographic ageing in the European Union. *International Journal of Social Welfare*, 21(1), 117-130. doi:10.1111/j.1468-2397.2012.00871.x
- Ward, C. R. (1995). Intergenerational program evaluation for the 1990s and beyond. *Journal of Gerontological Social Work*, 28(3), 173-181. doi: 10.1300/J083v28n03\_02
- Watts, J. (2017). Multi or Intergenerational Learning? Exploring some meanings. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15(1), 39-51. doi:10.1080/15350770.2017.1260367
- Wermundesen, T. (Ed.) (2007). *EAGLE desk research synthesis report. Intergenerational learning in Europe. Policies, programmes & Initiatives*. Erlangen: FIM-NEW Learning.
- Wernick M., & Manaster, G. (19784). Age and perception of age and attractiveness. *The Gerontologist*, 24, 408-414.

- Westcott, A., & Healy, T. C. (2011). The memory bridge initiative on service learners. *Educational Gerontology*, 37, 307-326. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03601271003608860>
- Whitehouse, P., Bendezu, E., FallCreek, S., & Whitehouse, C. (2000). Intergenerational community schools: A new practice for a new time. *Educational Gerontology*, 26, 761–770. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/036012700300001412>
- Wilson, L. B., & Simson, S. (2003). Combining lifelong learning with civic engagement: A university-based model. *Gerontology & Geriatrics Education*, 24(1), 47-61.
- Withnall, A. (2017). Intergenerational relationships and lifelong learning: Missing link. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15(1), 4-13. doi:10.1080/15350770.2017.1260393
- World Health Organization - WHO. (2002). *Active ageing: A policy framework*. Geneva: WHO. Retrieved from <http://apps.who.int/iris/handle/10665/67215>
- Young, T. L., & Janke, M. C. (2013). Perceived benefits and concerns of older adults in a community intergenerational program: Does race matter? *Activities, Adaptation & Aging*, 37, 121–140. doi:10.1080/01924788.2013.784852
- Zaidi, A., Gasior, K., & Manchin, R. (2012), Population ageing and intergenerational solidarity in EU Countries: International policy frameworks and public opinions. *Journal of Intergenerational Relationships*, 10(3), 214-227. doi:10.1080/15350770.2012.697845.
- Zaidi, A., Gasior, K., Hofmarcher, M. M., Lelkes, O., Marin, B., Rodrigues, R., Schmidt, A., Vanhuyse, P. & Zolyomi, E., (2013). *Active ageing index 2012: Concept, methodology and final results*. Vienna: European Centre.
- Zaidi, A. (2015). *Active ageing index 2014: Analytical report*. Geneva: United Nations Economic Commission for Europe and Brussels: European Commission's Directorate General for Employment.
- Zarca, B. (1990). La division di travail domestique: Poids du passé et tensions au sein du couple. *Économie et Statistique*, 228, 28-40.
- Zuccherro, R. (2011). A co-mentoring project: An intergerational service-learning experience. *Educational Gerontology*, 37(8), 687-702. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03601271003723487>





**ANEXOS**





## **Anexo| 1 Políticas intergeracionais em Portugal**

Constatámos, no Capítulo 1, que a institucionalização das políticas intergeracionais ainda está a dar os primeiros passos, carecendo por isso de bastante reflexão, discussão e de um conhecimento mais sólido. Por conseguinte, e tendo em conta esta realidade, realizámos um estudo exploratório com o objetivo de compreender qual a situação das políticas intergeracionais em Portugal.

### **Metodologia**

Trata-se de uma análise de conteúdo com recurso a palavras-chave.

### **Procedimento.**

Procedeu-se a uma pesquisa em que se utilizaram as palavras-chave “intergeracionalidade”, “intergeracional”, “entre gerações”, “relações”, e “voluntariado” (pesquisamos associações entre estes dois últimos conceitos e a intergeracionalidade porque as relações intergeracionais são um elemento-chave da intergeracionalidade e tendo em consideração a experiência dos outros países, comprovou-se que a intergeracionalidade está cada vez mais associada ao voluntariado. Pelo que, procurámos expressões como por exemplo, “relações entre os jovens e os idosos” e “voluntariado entre jovens e idosos”) através do localizador do *Word Microsoft Office Enterprise 2007* e do *Adobe Reader XI*, nos seguintes documentos:

- Políticas de envelhecimento dos últimos 30 anos (de 1980 a 2012), reunidas no documento “Catálogo Bibliográfico – Envelhecer com qualidade” (GEP, 2009) e no documento “Ano europeu do envelhecimento ativo e da solidariedade entre gerações - Contributos Bibliográficos” (REDTESS, 2012).
- Programas Nacionais: Plano Nacional de Saúde (2012-2016), Plano Nacional de Emprego de 2005-2008 e de 2008-2010, Plano Nacional de Ação para a Inclusão de 2006-2008 e de 2008-2010), Plano Nacional de Voluntariado (2013 – 2015), Plano de Ação para a Igualdade (2011-2013), e o Programa de Apoio aos Idosos (1994).

- Relatório de avaliação do Ano Europeu dos Idosos e da Solidariedade entre as Gerações, de 1993 (Sousa, 1995) e Relatório de atividades do Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre as Gerações (AEEASG, 2013).

## Resultados

Após a análise das políticas de envelhecimento dos últimos 30 anos em Portugal, verifica-se que até à entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, atualmente designada por União Europeia, a 1 de janeiro de 1986, eram muito escassas as políticas direcionadas ao envelhecimento. Porém, posteriormente a esta data constata-se um aumento de Leis, Decretos-Lei, Portarias, Despachos, Protocolos, Resoluções do Conselho de Ministros, Resoluções da Assembleia da República (GEP, 2009; REDTESS, 2012), dirigidas ao envelhecimento. Estas políticas incidiram sobre diversos âmbitos, tais como: *cuidados de saúde; apoio monetário e prestações complementares e participações da segurança social* (e.g., de pensões, medicamentos, apoio monetário aos emigrantes portugueses carenciados que vivem no estrangeiro, etc.); *reduções de pagamentos* (e.g., transportes, serviços públicos, taxas moderadoras, etc.); *acesso de pensionistas a diversos serviços e atividades culturais, desportivas ou recreativas* (e.g., turismo sénior); *construção de equipamentos* (e.g., lares, centros de dia); *iniciativas de atendimento prioritário; legislação do voluntariado* (e.g., criação do Conselho Nacional para o Voluntariado); *criação de cursos superiores na área gerontológica* (com um aumento considerável nas duas últimas décadas); *estabelecimento de cooperações* (entre o Estado e instituições particulares, entre ministérios e instituições públicas) e *outros apoios* (e.g., apoio domiciliário, criar e legislar regimes de acolhimento familiar). Da análise às políticas de envelhecimento nacionais pelo prisma da intergeracionalidade, verifica-se que este conceito é mencionado apenas em duas respostas sociais, sendo estas os Centros de Dia e os Centros de Convívio. Neste sentido, ambos os equipamentos afirmam ter como objetivo a promoção de relações interpessoais e entre gerações.

Da análise aos planos nacionais, encontra-se apenas uma menção direta à intergeracionalidade no Plano Nacional de Saúde, o qual a menciona uma única vez, sob a perspetiva da solidariedade intergeracional, relacionada com o contexto familiar, apresentando-se como fator de coesão e justiça social (DGS, 2012). Verifica-se também uma alusão indireta à intergeracionalidade no Plano Nacional de Voluntariado, quando se afirma

pretender dar continuidade às ações desenvolvidas durante o ano de 2012, no quadro do Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações (Diário da República, 2013). Aprofundando a pesquisa no domínio do voluntariado, em 2012, a Assembleia da República recomenda ao Governo que se “valorize o envelhecimento ativo, nomeadamente com o voluntariado sénior, potenciando o relacionamento intergeracional através da troca de experiências, da passagem de testemunho cultural, assegurando um combate efetivo ao isolamento da pessoa idosa e favorecendo a sua saúde física e mental” (Diário da República, 2012<sup>a</sup>, p.2360). E no Plano de Estado de 2013 (Diário da República, 2012b), na política de desporto e juventude (ponto 3.8) encontramos incluída uma alínea dedicada ao voluntariado jovem em que se afirma a necessidade de dar especial destaque à temática intergeracional.

No que diz respeito aos Programas Nacionais, encontramos referência à intergeracionalidade no Programa de Apoio aos Idosos (PAII). Esta menção diz respeito ao objetivo da alínea e) consistindo em “promover atitudes e medidas preventivas do isolamento, da exclusão e da dependência e contribuir para a solidariedade intergerações [...]” (Diário da República, 1994).

Importa referir que se verificou na nossa pesquisa que o Ano Europeu dos Idosos e da Solidariedade entre as Gerações (1993) e o Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre as Gerações (2012) foram de extrema importância não só para a sensibilização da sociedade sobre a problemática do envelhecimento, como também para o desenvolvimento de práticas intergeracionais e da investigação nesta área. No relatório de avaliação do Ano Europeu de 1993 verifica-se que muitas iniciativas juntaram diferentes gerações em atividades culturais e sociais, tais como música, artesanato, histórias (Sousa, 1995). Por outro lado, do Relatório de atividades do Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre as Gerações (AEEASG, 2013), constata-se que nesse ano existiram inúmeras iniciativas em todo o país, em grande parte organizadas pela administração pública local (autarquias e freguesias), IPSS e administração pública central. Assim, nos últimos anos em Portugal têm vindo a desenvolver-se um número crescente de atividades intergeracionais, ao nível das autarquias e da sociedade civil, fundamentalmente mobilizadas pela comemoração destes anos. Porém, neste cenário é de destacar o trabalho da Fundação Calouste Gulbenkian, a única instituição que financiou projetos intergeracionais, nomeadamente através do Programa de Desenvolvimento Humano “EntreGerações” (2009-2012), o qual teve como objetivo aprofundar conhecimentos sobre as práticas intergeracionais

através de investigação e projetos-piloto em Portugal e no Reino Unido e através do desenvolvimento da rede *European*.

### **Discussão dos resultados**

Reconhecemos que as políticas de envelhecimento, ao procurarem garantir a alimentação, a habitação e os cuidados básicos (médicos e sociais) às pessoas idosas são de carácter positivo, mas estão longe de ser suficientes. Na verdade, consideramos terem todo o cabimento as críticas tecidas por Nazareth (2009) a estas mesmas políticas, na medida em que efetivamente na sua maioria se centram na resolução de problemas de uns tantos idosos carenciados e na construção de equipamentos, que se entende serem “apenas remédios provisórios, que atenuam as consequências da velhice para alguns, com a vantagem de serem soluções a curto prazo, visíveis e portadoras de dividendos políticos para quem os inaugura ou os manda executar” (Nazareth, 2009, p.13). Para superar as limitações destas políticas é necessário e pertinente a aposta na intergeracionalidade e em PI que promovam a equidade e igualdade social intergeracional e intrageracional.

Da pesquisa que realizámos, concluímos que no panorama político nacional, não existe uma política intergeracional explícita/formalizada, embora se consigam identificar algumas alusões às relações intergeracionais e à solidariedade intergeracional na agenda política. Ao nível das medidas políticas encontramos duas respostas sociais que têm como objetivo promover as relações intergeracionais e é de salientar que ao nível do poder local, nos últimos anos, se verificou um crescente aumento de iniciativas e práticas intergeracionais, sobretudo público-privadas locais, quase sempre com o apoio do serviço de voluntariado. Por outro lado, verifica-se que estas práticas, na sua generalidade, têm um claro viés gerontológico, sendo ainda consideradas como medidas preventivas, sobretudo, da dependência dos idosos e do isolamento.

### **Considerações finais**

Em Portugal, ainda não existem políticas intergeracionais explícitas. Neste estudo verificou-se que o âmbito político do envelhecimento e do voluntariado são aqueles em que se começa a dar pequenos passos nesse sentido, contudo, é fundamental que as esferas da educação, inclusão, família e juventude se envolvam igualmente, e de forma consistente, neste processo.

A nosso ver um caminho possível para o desenvolvimento das políticas intergeracionais, ao nível nacional, é seguir o modelo da base para o topo (*bottom-up*), o que significa investir no desenvolvimento de PI, na sua avaliação e na investigação, de modo a criar quadros concetuais que sirvam, a longo termo, para orientar as decisões políticas, no sentido da promoção e reforço das relações intergeracionais, ou seja, para criar políticas intergeracionais coerentes, sustentáveis e adaptadas ao contexto nacional.

### Referências Bibliográficas

AEEASG. (2013). “Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre as Gerações – Relatório de atividades”. Retrieved from [www.socialgest.pt](http://www.socialgest.pt).

Direção Geral de Saúde – DGS (2012). “Plano Nacional de Saúde 2012-2016”. Retrieved from <http://pns.dgs.pt/pns-2012-2016/>

Gabinete de estratégia e Planeamento - GEP (2009). Catálogo Bibliográfico – Envelhecer com qualidade. Lisboa, Centro de Informação e Documentação (CID/GEP).

Nazareth, J. M. (2009). *Crescer e envelhecer – constrangimentos e oportunidades do envelhecimento demográfico*. Lisboa: Editorial Presença.

Rede de Cooperação e Conhecimento na Área do trabalho, emprego e solidariedade - REDTESS. (2012). *Ano europeu do envelhecimento ativo e da solidariedade entre gerações - Contributos Bibliográficos*. Lisboa, Santa Casa da Misericórdia.

Sousa, E. (Ed.). (1995), *Ano Europeu dos Idosos e da Solidariedade entre as Gerações – Relatório*. Lisboa, Comissão Nacional para a Política da Terceira Idade.

### Legislação

Diário da República (1994). Despacho Conjunto de 1994. Diário da República n.º 166/1994, Série II de 20 de julho de 1994.

Diário da República (2012a). Resolução da Assembleia da República n.º 61/2012. Diário da República, N.º 87, Série I de 4 de maio de 2012.

Diário da República (2012b). Lei n.º 66-A/2012. Diário da República, N.º 252, Série I de 31 de dezembro de 2012.

Diário da República (2013). Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/2013. Diário da República, N.º 88, Série I de 8 de maio de 2013.

**Anexo| 2 Solicitação de participação em entrevista como informante-chave**

Exma Sr.<sup>a</sup> / Sr.<sup>o</sup>

Isabel Susana Vilas Boas da Silva Ferreira, aluna de doutoramento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE-UC), e bolseira da Fundação para a Ciência e Tecnologia (projeto SFRH/BD/86104/2012), vem por este meio solicitar autorização a V. Ex.<sup>a</sup> para a realização de uma entrevista, no âmbito do seu projeto de doutoramento, intitulado **“EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DO ENVELHECIMENTO ACTIVO: ANÁLISE DE NECESSIDADES DE UMA COMUNIDADE LOCAL, ENQUANTO VIA FUNDAMENTADORA DE PROJECTOS RELEVANTES E SUSTENTÁVEIS”**, o qual está a ser levado a efeito na Freguesia do Bonfim da cidade do Porto.

O projeto em apreço tem como objetivos principais: fundamentar a importância da educação intergeracional para a promoção do envelhecimento ativo e do desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos, grupos e comunidades; evidenciar a importância da planificação de projetos intergeracionais a partir dos indivíduos e comunidades envolvidas; elaborar instrumentos que sirvam para identificar as necessidades e potencialidades das comunidades e conceber um plano de projetos de educação intergeracional a desenvolver na comunidade estudada, assente em bases sustentáveis para o seu desenvolvimento e implementação.

A primeira fase da investigação, que versa sobre a análise de necessidades propriamente dita da comunidade da Freguesia do Bonfim, requer a realização de entrevistas a pessoas chave, que pela sua experiência profissional, responsabilidades, estatuto, funções na comunidade, etc., podem auxiliar não só na caracterização da mesma quanto às suas necessidades, problemas e dificuldades, mas também na construção de categorias e dimensões a aprofundar em fases posteriores do estudo. Nestes termos, contamos com a sua colaboração para a realização de uma entrevista, enquanto especialista com testemunhos privilegiados sobre a comunidade em apreço.

Assim, muito agradecemos a disponibilidade de V. Ex.<sup>a</sup> para o acolhimento à referida doutoranda e para a viabilização do avanço deste projeto, o qual resultará em benefícios, assim estamos convictas, para a Freguesia do Bonfim e todos os seus cidadãos e cidadãs.

Com os nossos melhores cumprimentos,

Coimbra, 09 de Setembro de 2014

---

Albertina Lima Oliveira  
(Professora Auxiliar da FPCE-UC)

---

Luísa Morgado  
(Diretora da FPCE-UC e Professora Catedrática da mesma Faculdade)

**Anexo| 3 Consentimento Informado (Entrevista a informantes-chave)**

Eu \_\_\_\_\_ fui informado sobre os objetivos da tese doutoral intitulada **“EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DO ENVELHECIMENTO ACTIVO: ANÁLISE DE NECESSIDADES DE UMA COMUNIDADE LOCAL, ENQUANTO VIA FUNDAMENTDORA DE PROJECTOS RELEVANTES E SUSTENTÁVEIS”**, a qual está a ser levado a efeito na Freguesia do Bonfim da cidade do Porto.

Em termos mais concretos, fui informado/a, que a grande experiência das entidades que trabalham com a comunidade é fundamental para a compreensão dos obstáculos e oportunidades que se apresentam no desenvolvimento de programas intergeracionais com potenciais benefícios para a população da freguesia do Bonfim, e de que a informação recolhida será sujeita a tratamento absolutamente confidencial, não sendo, em caso algum, cedida a terceiros ou utilizada para outros fins, que não sejam o da presente investigação.

Com este propósito, concordei em participar voluntariamente na entrevista áudio-gravada.

Porto,

Assinatura: \_\_\_\_\_



#### Anexo| 4 Solicitação de participação na entrevista focalizada de grupo

Exmos./as. senhores/as

Da \_\_\_\_\_

Eu, Isabel Susana Vilas Boas da Silva Ferreira, aluna de doutoramento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE-UC), e bolsista da Fundação para a Ciência e Tecnologia (projeto SFRH/BD/86104/2012), venho por este meio solicitar autorização a V. Ex<sup>a</sup> para a participação da vossa instituição num focus-group que se realizará no âmbito do projeto de doutoramento, intitulado **“EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DO ENVELHECIMENTO ACTIVO: ANÁLISE DE NECESSIDADES DE UMA COMUNIDADE LOCAL, ENQUANTO VIA FUNDAMENTADORA DE PROJECTOS RELEVANTES E SUSTENTÁVEIS”**, o qual está a ser levado a efeito na Freguesia do Bonfim da cidade do Porto.

O projeto em apreço tem como objetivos principais: fundamentar a importância da educação intergeracional para a promoção do envelhecimento ativo e do desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos, grupos e comunidades; evidenciar a importância da planificação de projetos intergeracionais a partir dos indivíduos e comunidades envolvidas; elaborar instrumentos que sirvam para identificar as necessidades e potencialidades das comunidades e conceber um plano de projetos de educação intergeracional a desenvolver na comunidade estudada, assente em bases sustentáveis para o seu desenvolvimento e implementação.

A experiência prática das entidades que trabalham com a comunidade é fundamental para compreender quais as barreiras e dificuldades na implementação de programas intergeracionais, assim como as necessidades e oportunidades que apresentam a população-alvo das entidades participantes e de que forma os programas intergeracionais podem ser uma estratégia para atingir os objetivos da instituição. Esta metodologia (*focus-group*), consiste numa entrevista em grupo, na qual serão colocadas em debate algumas perguntas abertas sobre a temática. A sua duração é aproximadamente de uma hora e será realizada entre julho ou agosto deste ano, sendo a data agendada segundo a disponibilidade das entidades. Esta sessão será gravada permitindo que a informação seja sujeita a tratamento à posteriori. A informação recolhida é absolutamente confidencial, não sendo, em caso algum, cedida a terceiros ou utilizada para outros fins.

Comprometo-me a respeitar as regras deontológicas, bem como o envio dos resultados do trabalho de investigação, caso me seja solicitado.

Porto, 15 de junho de 2015

Investigadora

Orientadora

\_\_\_\_\_  
Susana Villas-Boas

\_\_\_\_\_  
Albertina Lima Oliveira

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Anexo| 5 Consentimento Informado - Entrevista Focalizada de Grupo**

Eu \_\_\_\_\_ fui informado sobre os objetivos da tese doutoral intitulada **“EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DO ENVELHECIMENTO ACTIVO: ANÁLISE DE NECESSIDADES DE UMA COMUNIDADE LOCAL, ENQUANTO VIA FUNDAMENTDORA DE PROJECTOS RELEVANTES E SUSTENTÁVEIS”**, a qual está a ser levado a efeito na Freguesia do Bonfim da cidade do Porto.

Em termos mais concretos, fui informado/a, que a grande experiência das entidades que trabalham com a comunidade é fundamental para a compreensão dos obstáculos e oportunidades que se apresentam no desenvolvimento de programas intergeracionais com potenciais benefícios para a população da freguesia do Bonfim, e de que a informação recolhida será sujeita a tratamento absolutamente confidencial, não sendo, em caso algum, cedida a terceiros ou utilizada para outros fins, que não sejam o da presente investigação.

Com este propósito, concordei em participar voluntariamente num grupo de discussão, através do método entrevista focalizada grupal (*focus group*), o qual foi áudio-gravado.

Porto,

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Anexo| 6 Solicitação para aplicação de questionários nas instituições**

Exmo./a. senhor/a \_\_\_\_\_

Da \_\_\_\_\_

Eu, Isabel Susana Vilas Boas da Silva Ferreira, aluna de doutoramento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE-UC), e bolsista da Fundação para a Ciência e Tecnologia (projeto SFRH/BD/86104/2012), venho por este meio solicitar autorização a V. Ex<sup>a</sup> para a aplicação de um questionário junto dos utentes que frequentam a vossa instituição, no âmbito do projeto de doutoramento, intitulado **“EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DO ENVELHECIMENTO ACTIVO: ANÁLISE DE NECESSIDADES DE UMA COMUNIDADE LOCAL, ENQUANTO VIA FUNDAMENTADORA DE PROJECTOS RELEVANTES E SUSTENTÁVEIS”**, o qual está a ser levado a efeito na Freguesia do Bonfim da cidade do Porto.

O projeto em apreço tem como objetivos principais: fundamentar a importância da educação intergeracional para a promoção do envelhecimento ativo e do desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos, grupos e comunidades; evidenciar a importância da planificação de projetos intergeracionais a partir dos indivíduos e comunidades envolvidas; elaborar instrumentos que sirvam para identificar as necessidades e potencialidades das comunidades e conceber um plano de projetos de educação intergeracional a desenvolver na comunidade estudada, assente em bases sustentáveis para o seu desenvolvimento e implementação.

A recolha de dados será realizada entre abril e Maio de 2015, pela investigadora e por estudantes colaboradoras da Escola Superior de Educação do Porto. A informação recolhida será sujeita a tratamento estatístico absolutamente confidencial, não sendo, em caso algum, cedida a terceiros ou utilizada para outros fins.

Comprometo-me a respeitar as regras deontológicas, bem como o envio dos resultados do trabalho de investigação, caso me seja solicitado.

Porto, 19 de Março de 2015

Investigadora

\_\_\_\_\_  
Susana Villas-Boas

Orientadora

\_\_\_\_\_  
Albertina Lima Oliveira

**Anexo| 7 Consentimento informado para aplicação de questionário a menores de idade**

Exmo/a senhor/a,

Estamos a realizar um trabalho de pesquisa que tem como objetivos principais: fundamentar a importância da educação intergeracional para a promoção do envelhecimento ativo e do desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos, grupos e comunidades; evidenciar a importância da planificação de projetos intergeracionais a partir dos indivíduos e comunidades envolvidas; elaborar instrumentos que sirvam para identificar as necessidades e potencialidades das comunidades e conceber um plano de projetos de educação intergeracional a desenvolver na comunidade estudada, assente em bases sustentáveis para o seu desenvolvimento e implementação. Esta pesquisa consiste na aplicação de um questionário em que serão feitas várias perguntas sobre diferentes aspetos da sua vida: educação, participação social, qualidade de vida, saúde, apoio social e interesses pessoais. Estamos a inquirir pessoas de todas as gerações, incluindo jovens dos 15 aos 24 anos, pelo que gostaríamos de solicitar a sua autorização para que o menor pelo qual é responsável responda ao questionário.

A informação recolhida será sujeita a tratamento estatístico absolutamente confidencial, não sendo, em caso algum, cedida a terceiros ou utilizada com outros fins. As informações serão anónimas e tratadas em conjunto com as respostas de um grupo de pessoas.

Se estiver de acordo, preencha por favor, a seguinte autorização

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo o menor pelo qual sou responsável a preencher o questionário no âmbito do projeto de doutoramento, intitulado **“EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DO ENVELHECIMENTO ACTIVO: ANÁLISE DE NECESSIDADES DE UMA COMUNIDADE LOCAL, ENQUANTO VIA FUNDAMENTDORA DE PROJECTOS RELEVANTES E SUSTENTÁVEIS”**.

Assinatura

Data

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Anexo| 8 Solicitação de autorização para realizar entrevistas nos centros de dia**

Exmo./a. senhor/a \_\_\_\_\_

Da \_\_\_\_\_

Eu, Isabel Susana Vilas Boas da Silva Ferreira, aluna de doutoramento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE-UC), e bolsreira da Fundação para a Ciência e Tecnologia (projeto SFRH/BD/86104/2012), venho por este meio solicitar autorização a V. Ex<sup>a</sup> para a aplicação de uma entrevista junto dos utentes que frequentam a vossa instituição, no âmbito do projeto de doutoramento, intitulado **“EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DO ENVELHECIMENTO ACTIVO: ANÁLISE DE NECESSIDADES DE UMA COMUNIDADE LOCAL, ENQUANTO VIA FUNDAMENTDORA DE PROJECTOS RELEVANTES E SUSTENTÁVEIS”**, o qual está a ser levado a efeito na Freguesia do Bonfim da cidade do Porto.

O projeto em apreço tem como objetivos principais: fundamentar a importância da educação intergeracional para a promoção do envelhecimento ativo e do desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos, grupos e comunidades; evidenciar a importância da planificação de projetos intergeracionais a partir dos indivíduos e comunidades envolvidas; elaborar instrumentos que sirvam para identificar as necessidades e potencialidades das comunidades e conceber um plano de projetos de educação intergeracional a desenvolver na comunidade estudada, assente em bases sustentáveis para o seu desenvolvimento e implementação.

A recolha de dados será realizada mediante a disponibilidade da vossa instituição, pela investigadora. A informação recolhida será sujeita a tratamento absolutamente confidencial, não sendo, em caso algum, cedida a terceiros ou utilizada para outros fins.

Comprometo-me a respeitar as regras deontológicas, bem como o envio dos resultados do trabalho de investigação, caso me seja solicitado.

Coimbra, 14 de Julho de 2016

Investigadora

Orientadora

\_\_\_\_\_  
Susana Vilas Boas\_\_\_\_\_  
Albertina Lima de Oliveira

**Anexo| 9 Consentimento informado entrevistas**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informada/o sobre os objetivos da tese doutoral intitulada “**EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DO ENVELHECIMENTO ACTIVO: ANÁLISE DE NECESSIDADES DE UMA COMUNIDADE LOCAL, ENQUANTO VIA FUNDAMENTDORA DE PROJECTOS RELEVANTES E SUSTENTÁVEIS**”, a qual está a ser levado a efeito na Freguesia do Bonfim da cidade do Porto.

Em termos mais concretos, fui informada/o, de que a informação recolhida será sujeita a tratamento absolutamente confidencial, não sendo, em caso algum, cedida a terceiros ou utilizada para outros fins, que não sejam o da presente investigação.

Com este propósito, concordei em participar voluntariamente na entrevista (áudio-gravada).

Porto, \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Anexo| 10 Consentimento informado para entrevistar menores de idade**

Exmo/a senhor/a,

Estamos a realizar um trabalho de pesquisa que tem como objetivos principais: fundamentar a importância da educação intergeracional para a promoção do envelhecimento ativo e do desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos, grupos e comunidades; evidenciar a importância da planificação de projetos intergeracionais a partir dos indivíduos e comunidades envolvidas; elaborar instrumentos que sirvam para identificar as necessidades e potencialidades das comunidades e conceber um plano de projetos de educação intergeracional a desenvolver na comunidade estudada, assente em bases sustentáveis para o seu desenvolvimento e implementação. Parte desta pesquisa é consiste em entrevistar residentes na freguesia do Bonfim da cidade do Porto, com o objetivo de compreender as relações entre as diferentes gerações nesta comunidade. Estamos a inquirir pessoas de todas as gerações, incluindo jovens dos 15 aos 24 anos, pelo que gostaríamos de solicitar a sua autorização para que o menor pelo qual é responsável responda à entrevista.

A informação recolhida será sujeita a tratamento estatístico absolutamente confidencial, não sendo, em caso algum, cedida a terceiros ou utilizada com outros fins. As informações serão anónimas e tratadas em conjunto com as respostas de um grupo de pessoas.

Se estiver de acordo, preencha por favor, a seguinte autorização

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo o menor pelo qual sou responsável a dar uma entrevista no âmbito do projeto de doutoramento, intitulado **“EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DO ENVELHECIMENTO ACTIVO: ANÁLISE DE NECESSIDADES DE UMA COMUNIDADE LOCAL, ENQUANTO VIA FUNDAMENTDORA DE PROJECTOS RELEVANTES E SUSTENTÁVEIS”**.

Assinatura

Data

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Anexo|11 Guião de Entrevista a Informantes-chave

Entrevistadora:

Entrevistado:

Instituição:

Cargo:

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Domínios	Objetivos	QUESTÕES	QUESTÕES DE RECURSO
Informação/Legitimação de entrevista	Informar a entrevistada sobre os objetivos da investigação assim como da problemática e pertinência da mesma. Informar sobre a importância da realização da entrevista para a realização do estudo. Informar sobre os aspetos éticos e deontológicos a ter em conta na realização da entrevista (pedido de autorização para gravar e preenchimento do consentimento informado; garantia da confidencialidade dos dados; direitos à não resposta; esclarecimento de dúvidas). Agradecer a disponibilidade	Antes de prosseguirmos com a entrevista tem alguma dúvida que queira esclarecer?	
Necessidades (problemas e dificuldades) da população da freguesia do Bonfim	Obter dados os maiores problemas e dificuldades (sociais, económicos, educativos) da população da freguesia do Bonfim.	Em seu entender, quais são os maiores problemas, dificuldades de ordem social que apresenta a população da freguesia do Bonfim? Em sua opinião, existem grupos populacionais que apresentam mais dificuldades do que outros? Quais?	Que dificuldades mais prementes seria necessário solucionar?
		Quais lhe parecem ser as principais razões (causas) das dificuldades e problemas que apontou? Em seu entender, existem áreas geográficas na freguesia mais problemáticas do que outras? Quais?	Que causas dos problemas seria possível erradicar?
		Que recursos/mais-valias apresenta a freguesia para a superação/melhoria dos problemas indicados?	Quais lhe parecem ser os pontos fortes da freguesia?



Políticas e intergeracionalidade	<p>Obter dados sobre as respostas e medidas que têm vindo a ser tomadas para ultrapassar os problemas/dificuldades apontadas.</p> <p>Saber se a intergeracionalidade é abordada nessas respostas e medidas.</p> <p>Compreender qual a receptividade aos programas intergeracionais e quais os obstáculos que se apresentam para o seu desenvolvimento.</p> <p>Recolher informações sobre programas intergeracionais que estão a ser desenvolvidos na freguesia e na cidade.</p>	<p>Que respostas, medidas têm vindo a ser tomadas para ultrapassar os problemas/dificuldades apontadas?</p> <p>Em seu entender, que outras medidas poderiam ser mais eficazes?</p>	<p>Que resultados têm tido essas respostas?</p>
		<p>Em sua opinião, desenvolver programas intergeracionais poderia ser uma medida a considerar?</p>	<p>Quais lhe parecem ser as dificuldades e os obstáculos para o desenvolvimento destes programas na comunidade?</p>
		<p>Tem conhecimento de programas intergeracionais desenvolvidos na freguesia do Bonfim?</p>	<p>Quais?</p>
Parcerias com entidades locais	<p>Obter dados sobre as parcerias que a instituição estabelece e receptividade para estabelecê-las no futuro.</p>	<p>A instituição trabalha atualmente em parceria com entidades locais para a resolução dos problemas mencionados anteriormente?</p>	<p>Se for negativa. Porquê?</p> <p>Com que entidades parceiras tem sido o trabalho mais proveitoso?</p>
		<p>Em sua opinião, qual a receptividade da instituição para criar parcerias locais com vista à resolução desses problemas e dificuldades?</p>	<p>Se não existir porquê?</p>
Conclusão, reflexão sobre a entrevista e agradecimentos	<p>Captar o sentido que o entrevistado dá ao estudo que estamos a realizar e à própria entrevista.</p> <p>Verificar se o/a entrevistado/a pretende acrescentar alguma informação, esclarecer alguma dúvida ou fazer comentários</p> <p>Agradecer a disponibilidade e colaboração neste estudo.</p> <p>Disponibilizar o acesso futuro aos resultados finais do estudo.</p>	<p>O que pensa sobre dos objetivos da investigação que estamos a levar a cabo?</p>	<p>Em seu entender a instituição estaria disposta a colaborar na realização de atividades intergeracionais?</p>
		<p>Gostaria de acrescentar mais alguma coisa que lhe pareça relevante do em relação ao que já foi dito?</p>	

## Anexo| 12 Guião de Entrevista Focalizada de Grupo

Domínios	Objetivos	QUESTÕES
Informação/Legitimação da entrevista focalizada de grupo.	Informar sobre os objetivos da investigação assim como da problemática e pertinência da mesma; sobre a importância da realização da entrevista focalizada de grupo para a realização do estudo; sobre os aspetos éticos e deontológicos a ter em conta na realização da entrevista focalizada de grup. Agradecer a disponibilidade	Antes de prosseguirmos com a entrevista focalizada de grupo gostariam de colocar alguma questão, têm alguma dúvida?
Breve apresentação do que são os Programas Intergeracionais.	Explicar o que são os programas intergeracionais, as suas principais características e benefícios para as gerações e a comunidade.	Aqui deve constar o texto do que se vai dizer (pelo menos dos tópicos).
Necessidades (problemas e dificuldades) da população do Bonfim e respostas aos problemas.	Obter dados sobre os maiores problemas e dificuldades da população da freguesia do Bonfim e respostas aos problemas.	Estes programas partem das necessidades dos participantes. Na vossa opinião quais são as necessidades mais prementes da população com quem trabalham? Como estão a ser enfrentados esses problemas? Que respostas existem?
Experiência prática do trabalho intergeracional.	Compreender que experiência que as instituições têm no trabalho intergeracional.	A vossa instituição já colocou em prática alguma atividade ou programa intergeracional? Se sim, podem descrever em que consistiu ou consiste?
Obstáculos/dificuldades no desenvolvimento dos PI.	Obter dados sobre os obstáculos e dificuldades percecionadas pelos profissionais para o desenvolvimento de PI.	Da vossa experiência prática, quais vos parecem ser as principais dificuldades e obstáculos para o desenvolvimento desses programas? Em vossa opinião a vossa instituição estaria disposta a colaborar na realização de atividades intergeracionais?
Conclusão, reflexão final e agradecimentos.	Verificar se os/as entrevistados/as pretendem acrescentar alguma informação, esclarecer alguma dúvida ou fazer comentários Agradecer a disponibilidade e colaboração neste estudo. Disponibilizar o acesso futuro aos resultados finais do estudo.	Gostariam de acrescentar mais alguma coisa que vos pareça relevante em relação ao que já foi dito e conversado?

## Anexo| 13 Questionário Necessidades, Interesses e Potencialidades para o desenvolvimento de Programas Intergeracionais (QNIPDPI)



Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

**CEMRI** CENTRO DE ESTUDOS DAS MIGRAÇÕES  
E DAS RELAÇÕES INTERCULTURAIS

**PD + F** PROGRAMAS DE DOUTORAMENTO FCT

### INFORMAÇÃO SOBRE O QUESTIONÁRIO

#### Introdução e objetivo do estudo

Com este questionário procura-se obter um conhecimento mais aprofundado sobre a população da freguesia do Bonfim através da identificação de potencialidades e necessidades da mesma, com o objetivo de promover a implementação de *Programas Educativos Intergeracionais* e *Programas Intergeracionais de serviço-aprendizagem* na comunidade que venham a beneficiar os jovens, os adultos, as pessoas idosas e a própria freguesia do Bonfim.

A autora do estudo tem interesse pessoal em apoiar as pessoas e o desenvolvimento da comunidade porque nasceu e vive na freguesia do Bonfim. A pesquisa é orientada por três professoras universitárias, a orientadora da Universidade de Coimbra, uma coorientadora da Universidade Aberta de Lisboa e outra da Universidade de Granada, e tem o financiamento da Fundação Para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Educação do Estado Português.

#### Confidencialidade

As informações recolhidas a partir desta pesquisa serão utilizadas na tese doutoral intitulada “*Educação Intergeracional como Estratégia de Promoção do Envelhecimento Ativo: Análise de necessidades de uma comunidade local, enquanto via fundamentadora de projetos relevantes e sustentáveis*”. Toda a informação fornecida não é identificável individualmente (pode verificar que não lhe são solicitados dados pessoais, tais como o nome ou contactos) e será tratada em conjunto com outros questionários, garantindo-se assim a confidencialidade e anonimato de todos os dados. Por favor, responda de forma honesta às questões colocadas e a todas elas. E leia atentamente todos os quadros informativos (destacados com cor) e todas as questões. Deve ainda sentir-se livre para interromper a sua participação a qualquer momento. Esta pesquisa dura cerca de 30 minutos a ser concluída.

<b>A PREENCHER PELO ENTREVISTADOR</b>	
DATA DE RECOLHA DE DADOS _____	REFERÊNCIA _____
Forma de administração do questionário	
<input type="checkbox"/> Autoadministrado <input type="checkbox"/> Assistido pelo entrevistador <input type="checkbox"/> Administrado pelo entrevistador	

### I. INFORMAÇÕES SOCIODEMOGRÁFICAS

1. Idade \_\_\_\_\_
2. Sexo    1. Mulher     2. Homem
3. Nacionalidade: \_\_\_\_\_
4. Código Postal: \_\_\_\_\_
5. Estado civil:  Solteiro/a     Casado/a     Divorciado/a     Viúvo/a     Separado/a  
 União de facto/vive junto     Outra \_\_\_\_\_
6. Nível de Escolaridade (assinale com uma cruz o último ano/grau que completou).
- |                                                                             |                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Não sabe ler e escrever                            | <input type="checkbox"/> Ensino Pós-secundário não Superior |
| <input type="checkbox"/> Sem nível de ensino concluído/ sabe ler e escrever | <input type="checkbox"/> Ensino Médio/ bacharelato          |
| <input type="checkbox"/> Ensino básico 1º ciclo (4ª classe)                 | <input type="checkbox"/> Ensino Superior/ Licenciatura      |
| <input type="checkbox"/> Ensino básico 2º ciclo (6º ano)                    | <input type="checkbox"/> Pós-Graduação/ Mestrado            |
| <input type="checkbox"/> Ensino básico 3º ciclo (9º ano)                    | <input type="checkbox"/> Pós- Graduação/ Doutoramento       |
| <input type="checkbox"/> Ensino secundário                                  |                                                             |
7. Situação face ao emprego  
 Empregada/o a tempo inteiro     Empregada/o a tempo parcial     Desempregada/o     Reformada/o  
 Estudante (se é estudante, passar à pergunta 10)
8. Qual é a sua profissão principal (No caso de não se encontrar no mercado de trabalho – doméstica/o, reformado/a e desempregado/a - refira-se à profissão principal que teve durante a sua vida):  
 \_\_\_\_\_
9. Nível Socioeconómico (tenha em consideração que o salário médio em Portugal ronda os 963€<sup>1</sup>).  
 Alto     Médio-alto     Médio     Médio-Baixo     Baixo
10. Se é estudante, indique em que grau se encontra:  
 1º ciclo do básico     2º Ciclo do básico     3º Ciclo do básico     Secundário     Licenciatura     Mestrado  
 Doutoramento  
 Curso ou área (se aplicável): \_\_\_\_\_
11. Principal meio de vida /subsistência (assinalar onde aplicável).  
 Rendimento do trabalho     Rendimento de propriedades     Pensão/Reforma por velhice     Reforma por invalidez     Pensão de sobrevivência     A cargo da Família  
 Outra situação: \_\_\_\_\_
12. Onde vive atualmente  
 Moradia independente (casa)     Apartamento ou andar     Casa em Ilha  
 Casa de Habitação Social     Em uma Instituição. Qual? \_\_\_\_\_  
 Outra: \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> GEE/MEE (2013), Boletim estatístico de dezembro de 2013.

13. Com quem vive atualmente (Ex. mãe, pai, avó, tia, companheiro/a, 2 irmãs/ãos, namorada, filhos/as, esposa, 3 netos/as, amigos).

---



---

14. Descendência

	Não	Sim (especificar quantos e por sexo)
Filhos/as	<input type="checkbox"/>	
Netos/as	<input type="checkbox"/>	
Bisnetos/as	<input type="checkbox"/>	

14.1. Gostaria de ter tido filhos/as ou mais filhos/as ?

Sim  Porque é que não tem/teve? \_\_\_\_\_

Não  Porque é que não quis/quer? \_\_\_\_\_

15. Há quantos anos vive na freguesia do Bonfim?

Menos de um ano  1-5 anos  6-10 anos  11-20 anos  21- 30 anos  31-40 anos  Mais de 40 anos

16. Em que medida se sente apegado (ligado afetivamente) a esta freguesia?

Muito apegado  Apegado  Nem apegado, nem desapegado  Desapegado  Muito desapegado

**II. PARTICIPAÇÃO SOCIAL** - Neste bloco de questões, pretende-se saber de que modo participa nos espaços e nas organizações da comunidade, em voluntariado (formal e informal) e num sentido mais estrito e de carácter político, nos processos decisórios da comunidade e da sociedade.

1ª PARTE: Participação nos espaços e nas organizações da comunidade

17. Frequenta ou frequentou no último ano algum dos seguintes serviços  
(assinale com uma cruz)

Serviços	Sim	Não	Localizado na freguesia do Bonfim?	
			Sim	Não
Centro de Atividades de Tempos Livres (ATL)				
Fórum Socio Ocupacional				
Centro Comunitário				
Centro de Férias e Lazer				
Centro de Convívio				
Centro de Dia				
Centro de Atendimento/Acompanhamento e Animação para Pessoas com Deficiência				
Centro de Atividades Ocupacionais				
Universidade Sénior				
Centros de estudos ou explicações				
Centro de cultura e desporto				
Associações				
Outros. Quais? _____				
_____				

**2ª PARTE: Voluntariado**

**Voluntariado formal.** *As próximas perguntas dizem respeito a voluntariado formal não remunerado, no qual presta ou prestou ajuda em forma de tempo, serviços ou competências para uma organização, clube ou associação. (1)*

**18. Realizou ou realiza atualmente alguma atividade de voluntariado?**

Sim  (passar à pergunta 19) Não  (passar à pergunta 20)

**19. Se faz ou fez voluntariado, em que tipo de organização participa ou participou (assinale uma ou mais respostas).**

- De caridade
- Associação desportiva ou recreativa
- Organização religiosa
- Organização política
- Organização de defesa dos direitos humanos
- De serviços de saúde
- Ambientais ou cuidados de animais
- De grupos musicais
- Artísticas e de passatempos
- Outra/s (por favor, especifique): \_\_\_\_\_

**20. Se não participa nem nunca participou em atividades de voluntariado, ou gostaria de participar mais e não o faz, isso deve-se a (assinale uma ou mais respostas):**

- Não ter transporte
- Razões financeiras
- Não ter ninguém com quem ir
- Não conhecer grupos na sua área de residência
- Não ter tempo
- Não ter aprovação do seu companheiro/a
- Não ter interesse
- Não ser conveniente
- A língua ser uma barreira
- Razões de saúde
- Outras (por favor, especifique) \_\_\_\_\_

**Voluntariado Informal.** *As próximas perguntas referem-se à ajuda que presta às pessoas (não paga) por iniciativa própria. [1]*

**21. Ajuda amigos/vizinhos/familiares?**

Sim (passar à pergunta 21.1)  Não (passar à pergunta 22)

**21.1. Se sim, que tipo de ajuda presta e a quem (familiares/vizinhos/amigos)?**

- Ajuda nas compras. A quem? \_\_\_\_\_
- Ajuda no jardim ou quintal. A quem? \_\_\_\_\_
- Ajuda em trabalhos de manutenção. A quem? \_\_\_\_\_
- Ajuda em transporte. A quem? \_\_\_\_\_
- Toma conta das crianças. A quem? \_\_\_\_\_
- Ouve as pessoas. A quem? \_\_\_\_\_
- Ajuda na toma de medicação. A quem? \_\_\_\_\_
- Ajuda em cuidados de higiene. A quem? \_\_\_\_\_
- Ajuda a comer e a cozinhar. A quem? \_\_\_\_\_
- Ajuda na realização de trabalhos escolares. A quem? \_\_\_\_\_
- Outras (por favor, especifique). \_\_\_\_\_

**Motivação para participar em atividades de voluntariado locais.** *As próximas perguntas pretendem averiguar o que o/a motiva ou motivaria a participar em atividades de voluntariado desenvolvidas na sua comunidade.*

**22. O que o leva ou levaria a participar em atividades de voluntariado (assinale uma ou mais repostas).**

- Ajudar as pessoas com poucos recursos económicos
- Ajudar os jovens
- Ajudar as pessoas de Idade
- Fazer novos amigos /Conhecer outras pessoas

- Ajudar as pessoas que trabalham
- Aprender coisas novas
- Ajudar as pessoas desempregadas
- Ajudar na preservação do meio ambiente
- Melhorar a minha saúde
- Ajudar os animais
- Ajudar na procura de respostas para os problemas sociais
- Ocupar o meu tempo livre
- Manter a minha mente ativa
- Outras (por favor, especifique) \_\_\_\_\_

**23. Se tivesse oportunidade de participar em atividades sociais na sua comunidade participaria**

- Sim             Não

### **3ª PARTE: Participação política**

*As próximas perguntas procuram compreender a sua participação nos processos decisórios da sociedade e da comunidade.[2]*

**24. De uma forma geral, como classificaria o seu interesse pela política?**

- Muito     Algum     Pouco     Nenhum

**25. A forma através da qual são escolhidos os nossos governantes é através do VOTO. Costuma votar?**

- Sempre     Às vezes     Quase nunca     Nunca

**26. Por vezes, para contribuir para a resolução de problemas sociais, utilizam-se as seguintes ações (assinale aquelas em que já participou):**

- Nunca participou em nada
- Manifestações
- Greves
- Recolhas de assinaturas
- Colar cartazes/pintura de paredes/escrever slogans
- Debates/reuniões
- Ações violentas
- Assembleia de Freguesia e/ou Municipal
- Assembleia da República
- Assembleia geral ou reunião de um sindicato, uma associação recreativa, de estudantes e/ou profissional
- Outras: \_\_\_\_\_

**III. EDUCAÇÃO** - Neste bloco de perguntas, pretende-se conhecer a sua situação educativa e a sua perceção da educação.

**27. O que o levaria a inscrever-se numa oferta educativa/formativa (assinale uma ou mais repostas):**

- Adquirir novos conhecimentos/attitudes para a minha vida quotidiana.
- Aumentar os meus conhecimentos/competências num domínio que me interesse
- Adquirir novas competências
- Obter um certificado
- Encontrar outras pessoas
- Por puro prazer
- Aumentar as possibilidades de encontrar um emprego melhor
- Vir a montar o meu próprio negócio
- Outras: \_\_\_\_\_

**28. Acha que a educação permite (assinale uma ou mais repostas):**

- Obter um emprego melhor
- Trabalhar por conta própria
- Solucionar problemas pessoais, de trabalho ou da comunidade onde vive
- Ser mais apreciado/a
- Conhecer-se melhor a si mesmo/a
- Promover o seu desenvolvimento pessoal
- Outra/s (especifique) \_\_\_\_\_

29. Neste momento da sua vida o que gostaria de aprender? (Considere seu trabalho/estudo e o seu dia-a-dia não profissional e assinale uma ou várias respostas).

---



---



---



---



---

**IV. QUALIDADE DE VIDA (SAÚDE, ATIVIDADES DE LAZER E APOIO SOCIAL) – As questões seguintes dizem a respeito à sua qualidade de vida, saúde e outras áreas da sua vida. Responda a pensar no último ano.**

30. Quão satisfeito/a está com a sua saúde?

Muito insatisfeito/a    Insatisfeito/a    Nem satisfeito/a nem insatisfeito/a    Satisfeito/a    Muito satisfeito/a

31. Com que frequência tem sentimentos negativos? (Tristeza, desespero, ansiedade, depressão, ...)

Nunca    Raramente    Às vezes    Frequentemente    Sempre

32. Quão satisfeito/a está com a qualidade da sua vida?

Muito insatisfeito/a    Insatisfeito/a    Nem satisfeito/a nem insatisfeito/a    Satisfeito/a    Muito satisfeito/a

33. Com que frequência se dedica às seguintes atividades de lazer (Assinale com uma cruz)?

Atividades de lazer	Frequência				
	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Todos os dias
1) Costura, tricô					
2) Jardinagem, horta					
3) Coleccionismo					
4) Ler					
5) Ver televisão					
6) Ouvir música					
7) Estar com a família					
8) Estar com amigos					
9) Atividades religiosas (ex. associações e movimentos religiosos, igrejas)					
10) Atividades fora de casa (ex. ir ao cinema, visitar uma exposição, jantar fora)					
11) Fazer exercício físico (ex. andar, nadar, correr)					
12) Voluntariado					
13) Atividades artísticas (ex. pintar, tocar instrumentos, fotografia)					
14) Viajar					
15) Atividades sociais na internet					
<b>Se tem outras atividades de lazer, por favor especifique-as nos espaços em branco</b>					
16)					
17)					
18)					



34. No que diz respeito à sua família e amigos, assinale para cada questão a opção que mais se aplica à sua situação. [3]

	Nº de pessoas					
	0	1	2	3 ou 4	5 a 8	9 ou +
<b>FAMÍLIA:</b> Considerando as pessoas de quem é familiar por nascimento, casamento, adoção, etc...						
1. Quantos familiares vê ou fala pelo menos uma vez por mês?						
2. De quantos familiares se sente próximo de tal forma que possa ligar-lhes para pedir ajuda?						
3. Com quantos familiares se sente à vontade para falar sobre assuntos pessoais?						

	Nº de pessoas					
	0	1	2	3 ou 4	5 a 8	9 ou +
<b>AMIGOS:</b> Considerando Todos os amigos, incluindo aqueles que vivem na sua vizinhança...						
1. Quantos amigos vê ou fala pelo menos uma vez por mês?						
2. De quantos amigos se sente próximo de tal forma que possa ligar-lhes para pedir ajuda?						
3. Com quantos amigos se sente à vontade para falar sobre assuntos pessoais?						

**V. INTERESSES PESSOAIS** - Na seguinte lista encontra-se uma série de atividades. À medida que ler cada item pense se lhe interessa ou não interessa essa atividade, neste momento da sua vida. No caso de ser uma atividade do seu interesse pense ainda se gostaria de participar ou aprender mais sobre ela e se sente que tem competência para a ensinar outras pessoas.

35. Assinale com uma cruz as suas respostas (se registar uma atividade que lhe interessa responda às duas perguntas do lado direito do quadro)

Atividades	Tem interesse por esta atividade?		Nas atividades que assinalou ter interesse responda às seguintes perguntas			
			Gostaria de participar/aprender mais sobre esta atividade?		Tem conhecimentos e prática nesta atividade?	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
1. Pintar e/ou desenhar						
2. Desenhar peças de roupa						
3. Dançar						
4. Praticar desporto/atividades físicas						
5. Fazer tricô, renda, tapeçarias, etc.						
6. Cultivar uma horta						
7. Cozinhar						
8. Usar computadores						
9. Ensinar e dar explicações a crianças e jovens						
10. Participar em debates						
11. Proteger o meio ambiente						
12. Conhecer contos, lendas e mitos						
13. Cuidar de pessoas de idade avançada						
14. Aprender a ter uma alimentação saudável						
15. Partilhar conhecimentos com os outros						

Atividades	Tem interesse por esta atividade?		Nas atividades que assinalou ter interesse resposta às seguintes perguntas			
	Sim	Não	Gostaria de participar/aprender mais sobre esta atividade?		Tem conhecimentos e prática nesta atividade?	
			Sim	Não	Sim	Não
16. Organizar e dirigir festas, excursões, campanhas sociais						
17. Escrever (poesia, contos, crónicas, artigos, etc.)						
18. Cantar						
19. Tocar um instrumento musical						
20. Conhecer a história do país, da cidade e da freguesia						
21. Conhecer outros países e outros locais						
22. Intervir ativamente nas questões sociais e políticas do país e/ou comunidade						
23. Cultivar um jardim						
24. Aprender a cozinhar novos pratos						
25. Costurar						
26. Moldar barro, plasticina ou qualquer outro material						
27. Ajudar as outras pessoas						
28. Fotografar						
29. Mecânica						
30. Aprender a prestar primeiros socorros						
31. Ler obras literárias						
32. Restaurar móveis						
33. Usar a internet e redes sociais						
34. Representar (teatro, cinema)						
35. Defender os direitos humanos						
36. Proteger os animais						
37. Decoração de festas						
38. Visitar museus e exposições						
39. Fazer caminhadas						
40. Cuidar de crianças						

[1] Adaptado do SURVEY OF COMMUNITY PARTICIPATION OF OLDER SOUTH AUSTRALIANS 2012 - do Centre for Housing, Urban and Regional Planning da Universidade de Adelaide

[2] Perguntas adaptadas do QUESTIONÁRIO SOBRE A INSERÇÃO SOCIAL DOS JOVENS, de Maria Luisa Braula Reis (1986)

[3] Escala de Redes Sociais de Lubben (*LSNS - Lubben Social Network Scale, versão portuguesa validada por* Oscar Ribeiro; Laetitia Teixeira; Natália Duarte; Maria João Azevedo; Lia Araújo; Susana Barbosa & Constança Paúl (2012).

**Anexo| 14 Guião de Entrevista à População**

Entrevistadora:

Local: Data:

Dados do entrevistado: *Idade:* \_\_\_\_\_ *Sexo:* \_\_\_\_\_ *Escolaridade:* \_\_\_\_\_ *Nível socioeconómico:* \_\_\_\_\_

<b>Domínios</b>	<b>Objetivos</b>	<b>QUESTÕES</b>	<b>QUESTÕES DE RECURSO</b>
Informação/Legitimação de entrevista.	Informar o entrevistado sobre os objetivos da investigação assim como da problemática e pertinência da mesma. Informar sobre a importância da realização da entrevista para a realização do estudo. Informar sobre os aspetos éticos e deontológicos a ter em conta na realização da entrevista (pedido de autorização para gravar e preenchimento do consentimento informado; garantia da confidencialidade dos dados; direitos à não resposta; esclarecimento de dúvidas). Agradecer a disponibilidade.	Antes de prosseguirmos com a entrevista tem alguma dúvida que queira esclarecer?	
Contacto com a geração idosa e a geração dos jovens.	Identificar qual o contacto com os jovens e os adultos idosos.	Contacta com adultos idosos no seu dia-a-dia?	Quem?
		Contacta com jovens no seu dia-a-dia?	Quem?
Imagem sobre a outra geração.	Compreender qual a imagem que têm dos adultos idosos e dos jovens e se é uma imagem estereotipada.	Qual a tua opinião acerca dos adultos idosos?	Se as tivesses que definir em 5 palavras, quais seriam? Que atividades associa aos adultos idosos?
		Qual a tua opinião acerca dos jovens de hoje?	Se as tivesses que definir em 5 palavras, quais seriam? Que atividades associa aos jovens?
Como veem as relações entre adultos idosos e	Compreender como é percebida a relação adultos idosos-jovens e vice-versa.	O que pensa acerca da relação dos jovens com os adultos idosos?	Como vê essa relação? É uma relação fácil ou difícil? Porquê?

jovens.			Na sua opinião, como é que os adultos idosos se relacionam com os jovens? Qual o seu comportamento? E como é que os jovens se relacionam com os adultos idosos? Qual o seu comportamento?
Participação em programas intergeracionais.	Compreender qual a disponibilidade para participar em programas intergeracionais e quais os obstáculos para a sua participação.	Participaria numa atividade do seu interesse conjuntamente com adultos idosos e jovens?	Se for negativa. Podes explicar melhor isso? Se for positiva. O que te leva a participar?
Conclusão, reflexão sobre a entrevista e agradecimentos.	Verificar se o/a entrevistado/a pretende acrescentar alguma informação, esclarecer alguma dúvida ou fazer comentários. Agradecer a disponibilidade e colaboração neste estudo. Disponibilizar o acesso futuro aos resultados finais do estudo.	Gostarias de acrescentar mais alguma coisa que te pareça relevante em relação ao que já foi dito?	

## Anexo| 15 Quadros de análise das entrevistas a informantes-chave

### Quadro| 6

#### **Necessidades identificadas por informantes-chave da comunidade**

<b>Necessidades</b>	<b>Identificação do Informante</b>
Isolamento dos desempregados	INF2A
Isolamento dos adultos idosos	INF2A; INF5A; INF6A
Pouco ativismo comunitário	INF1A
Habitação	INF1A; INF5A; INF6A
Insucesso escolar	INF3A; INF5A; INF7A
Abandono escolar	INF3A; INF5A; INF7A
Jovens sem orientação, sem plano de vida	INF6A
Saúde (mental, depressão, dependência em idades avançadas devido a incapacidades físicas)	INF2A; INF5A; INF6A
Envelhecimento da população	INF1A; INF2A; INF4A; INF5A; INF6A; INF7A
Desemprego	INF5A; INF4A
Carências económicas	INF4A; INF5A; INF6A
Ciclo de pobreza	INF1A
Violência doméstica	INF5A; INF4A
Insegurança e falta de confiança da população	INF6A
Diminuição da população	INF5A
Famílias monoparentais	INF4A; INF7A
Falta relações de vizinhança e acompanhamento familiar	INF6A
Diminuição da natalidade	INF7A
Famílias em risco de pobreza	INF4A; INF5A; INF6A
Fuga de habitantes para a periferia	INF5A

### Quadro| 7

#### **Potencialidades para a intervenção social identificada por informantes-chave**

<b>Potencialidades</b>	<b>Identificação do Informante</b>
Trabalho em rede e parceria	INF4A; INF5A; INF7A
A Comissão social de Freguesia.	INF1A; INF2A; INF6A
Infraestruturas das escolas	INF3A; INF7A
Muitas organizações	INF5A
Património histórico	INF5A
Recursos humanos	INF7A

## Anexo| 16 Quadros de análise das Entrevistas Focalizadas

### Quadro| 8

#### **Necessidades identificadas por técnicos e profissionais das organizações locais**

<b>Necessidades</b>	<b>Identificação do Informante (local, focus group, INF)</b>
Baixos rendimentos dos idosos	PORTOFG1INF1; PORTOFG1INF2
Mães adolescentes	PORTOFG1INF2; PORTOFG1INF3
Valores de cidadania	PORTOFG1INF2
Famílias em risco pobreza	PORTOFG1INF1
Problemas de saúde (Doenças crónicas)	PORTOFG1INF1
Desemprego	PORTOFG1INF1; PORTOFG1INF5; PORTOFG2INF2
Vítimas de violência doméstica	PORTOFG1INF1
Isolamento dos idosos	PORTOFG1INF1; PORTOFG1INF5; PORTOFG1INF4; PORTOFG2INF1
Aumentar a autoestima	PORTOFG1INF2
Abuso de Álcool e Drogas	PORTOFG1INF2; PORTOFG1INF5
Apoio emocional	PORTOFG1INF1
Habitação	PORTOFG1INF3; PORTOFG1INF5; PORTOFG2INF1
Apoio domiciliário	PORTOFG1INF3; PORTOFG1INF4
Jovens sem ocupação e orientação, tirar as crianças e jovens da rua	PORTOFG1INF5
Jovens institucionalizados	PORTOFG1INF3
Isolamento dos jovens	PORTOFG2INF2
Cada vez menos jovens voluntários, Sensibilizar jovens para o voluntariado	PORTOFG2INF1
Problemas económicos	PORTOFG2INF1
Falta de sentimento comunitário	PORTOFG2INF1
Envolver as famílias	PORTOFG2INF1

### Quadro| 9

#### **Potencialidades para a intervenção social identificadas pelos técnicos e profissionais das organizações locais**

<b>Potencialidades</b>	<b>Identificação do Informante (local, focus group, INF)</b>
Trabalho em parceira	PORTOFG1INF1; PORTOFG1INF3; PORTOFG2INF1; PORTOFG2INF2

## Anexo|17 Quadro resumo das necessidades identificadas na 1ª Fase

Quadro| 10

**Resumo das necessidades identificadas na análise documental, nas entrevistas a informantes-chave e a técnicos/profissionais da comunidade**

<b>Análise documental</b>	<b>Análise de Informantes-chave</b>	<b>Análise de Focus Group</b>
Território muito envelhecido;	Envelhecimento da população	Envelhecimento da população
Desemprego (baixos índices de emprego)	Desemprego, desemprego dos adultos de meia-idade	Desemprego, desemprego de longa duração
Famílias em risco de pobreza	Famílias em risco de pobreza	Famílias em risco de pobreza
Isolamento (adultos idosos isolados)	Isolamento (adultos idosos e desempregados)	Isolamento (adultos idosos e jovens)
Morte por doenças crônicas e infetocontagiosas	Saúde (mental, depressão, dependência em idades avançadas)	Problemas de saúde (doenças crônicas; abuso de Álcool e Drogas)
Violência, criminalidade e insegurança;	Violência doméstica; Insegurança e falta de confiança da população	Violência doméstica;
Habitação	Habitação	Habitação
Dificuldades económicas	Carências económicas e famílias em risco de pobreza	Problemas económicos
Famílias monoparentais	Famílias monoparentais	
Diminuição da natalidade	Diminuição da natalidade	
Diminuição de habitantes (fuga de jovens para a periferia; diminuição da natalidade; pouca integração de imigrantes)	Diminuição de habitantes (fuga das pessoas para a periferia; diminuição da natalidade)	
Insucesso escolar;	Insucesso escolar	
Abandono escolar;	Abandono escolar	
Elevado número de mães adolescentes;		Mães adolescentes
	Pouco ativismo comunitário; Falta relações de vizinhança e acompanhamento familiar	Falta de sentimento comunitário (cada vez menos jovens voluntários)
	Jovens sem orientação, sem plano de vida	Jovens sem ocupação e orientação

