

---

# SER Social

ESTADO, DEMOCRACIA E SAÚDE

Brasília, v. 22, n. 46, janeiro a junho de 2020

---

## Educação permanente e intergeracionalidade: o papel transformador dos projetos de animação

Lifelong education and intergenerational learning:  
the transformative role of socioanimation projects

Rosanna Barros<sup>1</sup>

**Resumo:** O conceito de envelhecimento sendo pluridisciplinar encontra-se explicado na literatura à luz de diversas perspectivas. Neste artigo de reflexão teórica e pesquisa bibliográfica, o envelhecimento é pensado segundo o enfoque do curso de vida (*life-course/life-span*), que tem procurado contribuir para a mudança da concepção negativa do idoso, como um ser doente e passivo, colocando a tônica na possibilidade de desenvolvimento e pró-atividade durante todo o ciclo de vida. Neste sentido, há várias estratégias de intervenção educacional para promoção do envelhecimento ativo, optando-se, na reflexão aqui apresentada na segunda e terceira seções do texto, por um enfoque no contributo específico que as dinâmicas intergeracionais podem aportar quando integradas em projetos de animação

---

1 Doutora em Educação. Pós-doutorada, mestre e pós-graduada. Professora Adjunta da Universidade de Algarve. E-mail: [rbarros@ualg.pt](mailto:rbarros@ualg.pt)

socioeducativa. Da adoção deste prisma teórico-conceitual, resulta a possibilidade de pensar a animação como uma metodologia de intervenção para o desenvolvimento da qualidade de vida, tanto dos idosos, em contextos comunitário ou institucional, como dos adultos, jovens e crianças.

**Palavras-chave:** educação permanente; intergeracionalidade; projetos de animação socioeducativa; curso de vida e envelhecimento ativo.

**Abstract:** The concept of aging is multidisciplinary and is explained in the literature in the light of various perspectives. In this article of theoretical reflection and bibliographical research, ageing is thought following life course approach (life-course/life-span), which has contributed to changing the negative conception of the elderly, as a patient and passive, putting the emphasis on the possibility of development and pro-activity throughout its lifecycle. In this sense, there are several educational intervention strategies for the promotion of active ageing. Thus, in reflection presented, in the second and third sections of the text, the choice was for a focus on the specific contribution that the intergenerational dynamics can offer to transformation when integrated into social-animation projects. The adoption of this theoretical-conceptual prism results in the possibility of thinking about animation as a methodology for developing the quality of life of older people, adults, young people and kids, both in community or institutional settings.

**Keywords:** permanent education; intergeracional learning; socio-animation projects; active ageing and life course.

## **Sobre a ideia de bem-envelhecer ao longo do ciclo de vida**

Neste artigo, adotamos uma perspectiva acerca do conceito de envelhecimento humano que, antes de mais, o considera como um processo e não como um estado (FERNANDEZ-BALLESTEROS, 2009). Isso pressupõe entender que o mesmo se desenvolve ao longo do ciclo de vida de cada indivíduo e que está sujeito a vários tipos de fatores socioculturais e biopsicológicos que o influenciam de diferentes formas e a vários níveis (SCORALICK-LEMPKE; BARBOSA, 2012). Assim, embora envelhecer seja um fenômeno inerente, de modo natural, a qualquer ser vivo, o mesmo adquire um grau de maior complexidade nos seres humanos, porque neles se interrelaciona com outros processos de índole social, cultural e política (FONTAINE,

2000). Isto significa, para a nossa espécie, que se envelhece biologicamente em contexto.

Neste sentido, torna-se necessário adotar uma visão holística acerca do processo de envelhecimento, quer para o compreender nas suas múltiplas características essenciais quer para poder adotar uma postura ativa perante o seu concreto desenvolvimento. Tal visão assume este conceito como interdisciplinar, sendo melhor problematizado na interface de diversas disciplinas e teorias associadas. Neste enquadramento, consideramos que a abordagem oferecida pelo enfoque do curso de vida (*life-course* e *life-span*) é particularmente adequada para captar o complexo e dinâmico processo de envelhecimento humano. (MORTIMER; SHANAHAN, 2003).

Ou seja, trata-se de considerar as mudanças que ocorrem nas trajetórias de vida individuais dos seres humanos enquanto organismos vivos e biológicos captando, em simultâneo, a interação com os contextos socioculturais, de que tais mudanças são interdependentes, e que envolvem outros seres humanos sociodemograficamente diversos (HOLSTEIN; GUBRIUM, 2000). Esta abordagem permitiu, assim, perceber o fenómeno do envelhecimento humano numa dinâmica que se altera e desenvolve durante todo o curso da vida. Portanto, o envelhecimento, ao ocorrer em interação com múltiplos fatores, num processo longo e continuado, contém, em si mesmo, a possibilidade de ser intervencionado e autorregulado. No fundo, é esta a ideia-chave em que se assenta o conceito de envelhecimento ativo.

Com efeito, como refere Correia, trata-se de assumir a noção de que “o envelhecimento pode e deve ser uma experiência positiva, potenciadora do bem-estar físico, psicológico e social ao longo da vida, com a participação do indivíduo na sociedade, de acordo com as suas necessidades, desejos e capacidades”. (2014, p. 10). Ora, para a promoção desta conceptualização, enquanto base de lançamento de políticas sociais e educacionais contemporâneas, o papel de diversas instâncias internacionais, com destaque para a Organização Mundial de Saúde (OMS), tem sido notório. Assim, por exemplo, no documento *Active Ageing—a Policy Framework*,<sup>2</sup> o envelhecimento ativo

---

2 Envelhecimento ativo—uma estrutura de políticas.

diz respeito a um processo de otimização das oportunidades para a saúde, a participação e a segurança, a fim de melhorar a qualidade de vida com a idade (WHO, 2002). Também outras efemérides, politicamente construídas em nível transnacional, têm contribuído para a consolidação deste conceito, como p. ex., em 1999, o Ano Internacional das Pessoas Idosas ou, em 2012, o Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e Solidariedade entre Gerações.

Para além disto, a abordagem acerca do envelhecimento humano oferecida pelo enfoque do curso de vida, tem evidenciado outros aspectos teóricos-conceitual relevantes para pensar esta dimensão da vida humana, tais como expressa o debate relacionado com a própria polissemia do conceito de geração (WITHNALL, 2016) e com a heterogeneidade do conceito de idoso (SANTOS, 2010). Assim, por um lado, e sobre o conceito de geração interessa-nos reter, para melhor explorar o potencial da ideia de fomentar estratégias intergeracionais para um envelhecimento ativo, a abordagem sociológica que o toma como metáfora para a construção social do tempo, quer evidenciando a dinâmica da mudança de estilos de pensamento de uma época como resultado de descontinuidades históricas partilhadas (MANNHEIM, 1952), quer evidenciando a complexa construção das identidades como tomada de consciência do entrelaçamento da história individual e da história social (ABRAMS, 1982). Do mesmo modo, e por outro lado, sobre a heterogeneidade do conceito de idoso, interessa-nos reter, para melhor explorar o potencial da ideia de contextualização e irreplicabilidade da intervenção pela animação socioeducativa, a abordagem complexa que toma interdisciplinarmente o ser humano idoso, de acordo com as suas várias dimensões biopsicológicas e socioculturais, abandonando a simples definição cronológica, bem mais difundida. Ou seja, como refere Santos, “o idoso é um ser de seu espaço e de seu tempo. É o resultado do seu processo de desenvolvimento, do seu curso de vida. É a expressão de relações e interdependências”. (2010, p. 1037).

Portanto, como pressupostos mínimos dos projetos de animação socioeducativa que visem educar para bem-envelhecer, haverá que levar em conta, quer o objetivo de propiciar a viabilidade da comunicação entre as várias gerações, e a interação dos seus modos comple-

xos e diferenciados de construção de identidades e sentidos para a vida, quer o objetivo de propiciar a emergência das várias vozes e subjetividades que existem dentro da categoria idoso, de modo a motivar a participação efetiva por meio do diagnóstico das múltiplas preferências e fatores disposicionais que os diferenciam.

Por fim, perceber o fenômeno do envelhecimento humano numa dinâmica que se altera e desenvolve durante todo o curso da vida (BALTES; REESE; LIPSITT, 1980) implica, também, considerar as múltiplas transições, programadas e não programadas, que ocorrem e impactam, de modos desiguais, no projeto pessoal e social de bem-envelhecer. Ora, no âmbito da animação socioeducativa trata-se, então, de trabalhar a intervenção, no contexto de grupos intergeracionais, sem descuidar a macroestrutura mas tomando igualmente as especificidades conjunturais de cada indivíduo e do próprio meio envolvente. Assim, adotando-se este enfoque, os grandes marcos que fazem transitar estados identitários nas trajetórias de vida são entendidos como parte constitutiva do delineamento da ação, explícita ou implicitamente (POZA-VILCHES, FERNÁNDEZ-GARCÍA; FERREIRA-DELGADO, 2018). Em fases mais iniciais do ciclo de vida, serão transições afetadas, por exemplo, à passagem da vida escolar para a vida laboral, entre outras; em fases mais intermediárias do ciclo de vida, serão transições afetadas, por exemplo, à construção e reconstrução de famílias, entre outras; em fases mais avançadas do ciclo de vida, serão transições afetadas, por exemplo, à passagem da vida laboral para a reforma, entre outras. Em qualquer momento, poderão ser, também, transições não programadas, como a morte, a doença, o desemprego, entre outras.

A adoção deste enfoque do curso de vida permite, pois, pensar na ideia de equilíbrio entre os ganhos e as perdas que se vão vivenciando enquanto se vive, bem como na ideia de que a diferença entre gerações permite tornar mais inteligível a própria experiência da vida como um processo em construção. Porém, para além de impactarem diferencialmente em cada indivíduo, algumas transições, pela sua natureza macroestrutural, possuem uma carga simbólica, social e culturalmente construída, mais relevante do que outras (HENDRY, 2015). É, por exemplo, o caso da transição da vida laboral para a

reforma, na medida em que tem repercussões diretas no estatuto social e no reconhecimento pelo outro. Ou seja, nas sociedades ocidentais modernas assentes no contrato social e no trabalho assalariado, esta transição tem maiores repercussões na identidade pessoal e no papel social adotado, e reconhecido, no curso da vida, porque vem alterar as oportunidades quer de expressão de capacidades individuais quer da experienciação de um sentimento de realização pessoal pelo reconhecimento do outro. Para além disso, em alguns Estados nacionais cuja consolidação do modelo de previdência social foi mais incipiente, como acontece em Portugal, torna-se perceptível a relação entre ser reformado e ter problemas de nível económico inerentes a pensões de aposentadoria significativamente baixas (SOUSA SANTOS; GONELHA; BRUTO DA COSTA, 1998). Assim, a mudança do papel desempenhado na sociedade, que está associado ao período de reforma, pode, frequentemente, resultar em significativos níveis de inatividade com riscos de desintegração (CRUZ, 2003), mas pode, de outra forma, resultar em aproveitamento do maior tempo livre disponível para participar ativamente nos contextos em que a vida se desenrola (OSÓRIO, 2000). Cumulativamente, verifica-se, também, a existência de diversos tipos de preconceitos que dificultam a aceitação da ideia que os idosos aposentados podem continuar a ter uma participação social ativa e relevante, ainda que em diferentes moldes. Neste enquadramento, um dos preconceitos mais generalizados é a ideia que a velhice é sinónimo de deterioração cognitiva. Com efeito, embora se possa ter algum declínio próprio desta fase avançada da vida, como, p. ex., se constata com a necessidade de mais tempo para concretizar novas aprendizagens ou o agravamento de problemas relacionados com a memória, estes aspectos não comprometem de forma determinante a cognição, nem o desempenho das tarefas quotidianas (WHITEHOUSE, 2013). E ter presente este fato poderá fazer a diferença no momento de pensar o autoconceito, a identidade e a própria qualidade de vida dos idosos (AZEVEDO; TELES, 2011). Ora, intervir para transformar esta perceção preconcebida é atualmente, no contexto ocidental de significativo envelhecimento demográfico, essencial para se poder (re)conhecer o papel social das

peessoas mais velhas, e salvaguardar o seu direito de bem-envelhecer também durante a fase mais avançada do ciclo de vida.

## **O movimento da educação permanente e a intergeracionalidade**

Na história dos sistemas modernos educativos, a chamada crise mundial da educação, ocorrida no final da década de sessenta, e os desenvolvimentos subsequentes, em especial aqueles que conduziriam a um entendimento amplo da educação capaz de contemplar todas as modalidades formais, não formais e informais da ação educativa realizada com educandos de todas as faixas etárias, marcariam, em conjunto, o início de uma viragem progressiva no entendimento genérico dado até então ao próprio conceito de educação (BARROS, 2011). A este respeito, Canário considera que o movimento da educação permanente, que emerge nesta época, representa, pela dimensão que adquire em nível mundial e pela visão sociopolítica que defende, um verdadeiro “ponto de viragem no pensamento sobre educação” (2000, p. 87). Ora, a visibilidade que os pressupostos político-filosóficos da educação permanente viriam a adquirir está associada à publicação, em 1972, do relatório coordenado por Edgar Faure, no âmbito da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que se intitula: *Learning to Be – the world of education today and tomorrow*,<sup>3</sup> o que faz com que este documento seja na verdade incontornável. Porém, o conceito de educação permanente, apesar de ter ficado associado de forma irrefutável a este período histórico, não foi, de fato, elaborado nessa época. A este propósito, afirma-se no próprio relatório que “a ideia de educação permanente tem reunido bastante força desde os últimos dez anos, embora seja uma ilusão pensar que é uma descoberta dos nossos tempos”. (FAURE et al., 1972, p. 142).

Assim, a criação do conceito de educação permanente está, de fato, inscrita em teorizações que remontam ao início do século XX, principalmente aos contributos teórico-conceptuais de Dewey, Smith e Lindeman que representam uma herança, que embora mais afastada

---

3 Aprendendo a Ser – o mundo da educação hoje e amanhã.

no tempo e surgindo noutra contexto sociopolítico, contém algumas ideias e pressupostos centrais para certas modalidades educacionais, cujas interfaces nos interessam pensar neste artigo, dado que representam contributos para o projeto pessoal e social de bem-velhacer, como são a educação não formal de adultos e idosos, a animação socioeducativa e a educação intergeracional. Ora, são, pois, exemplos destas ideias: o entendimento que a educação não acaba quando se deixa a escola, na medida em que à educação cabe o papel de assegurar a viabilidade da vida em sociedade, independentemente da idade que se possui (DEWEY, 1916); a ideia que a educação de adultos e idosos deve ser expandida e universal, e na medida em que contribui para construir uma cidadania mais democrática, é ainda, neste quadro, percebida como desejável ao longo de toda a vida dos cidadãos (SMITH, 1919); e a ideia que permite valorizar a experiência dos adultos e idosos no processo de aprendizagem intergeracional, bem como a importância conferida para esse fim aos grupos de discussão como uma das metodologias adequadas à troca de ideias neste âmbito. (LINDEMAN, 1926).

Não obstante esta inscrição teórico-conceptual mais remota, é, porém, pela mão da Unesco, que o conceito de educação permanente é reintroduzido nos debates acerca da educação, passando a estar particularmente associado, por um lado, à reestruturação dos sistemas escolares, e, por outro lado, à elaboração de projetos de transformação social. Com efeito, no relatório (FAURE et al., 1972), este conceito diz respeito a todo o processo educativo, compreendendo todas as suas formas, expressões e momentos, de maneira a garantir a educação global das crianças e jovens, e a preparar os adultos e idosos para exercerem melhor a sua autonomia e liberdade. Assim, a educação permanente é entendida, neste contexto, como um projeto educativo que inter-relaciona, incessantemente, a dimensão individual e a dimensão social da educação, veiculando um sistema humanista de valores coletivos.

Trata-se de uma nova visão e interpretação para o processo educativo que correspondeu a uma expansão das suas modalidades não formal e informal, contrariando os dois eixos estruturantes que caracterizam todo o modelo escolar, o eixo espacial e o eixo temporal, para

extravasar, no âmbito das práticas educativas, o espaço organizacional da escola, bem como os condicionalismos temporais da lógica inflexível da educação escolar (LENGRAND, 1970). No Relatório Faure, pode-se ler, a este propósito, que “a tarefa de educar só se tornará eficiente, justa e humana se se submeter a alterações radicais afetando a essência da ação educacional, tal como o tempo e o local para a prática da educação” (FAURE et al., 1972, p. 142). Este entendimento alternativo do conceito de educação pressupõe, de igual modo, a ruptura com aquilo que neste relatório se designa como “ideias preconcebidas sobre a instrução – é para os jovens e tem lugar na escola – que impedem as pessoas no geral de conceber a educação [noutros termos]” (FAURE et al., 1972, p. 142). Ou seja, o papel da escola, no âmbito desta perspectiva, muda completamente, na medida em que a educação básica que nela deve ser adquirida é percebida como uma espécie de prelúdio, que se destina essencialmente: a dotar os futuros adultos com os melhores meios para se exprimirem uns com os outros; a promover a capacidade de obter informação de forma autônoma; ou, ainda, a criar uma sociedade na qual os indivíduos saibam se comunicar, trabalhar e viver cooperativamente uns com os outros. A educação permanente representa, assim, uma alavanca para alterar todo o entendimento acerca do conceito moderno de educação. A este respeito, Canário destaca que esta perspectiva assenta em três pressupostos sobre o processo educativo: “o da sua continuidade (em termos diacrônicos), o da sua diversidade (integrando diferentes níveis de formalização e instituições de natureza educativa escolar e não escolar), e o da sua globalidade (em nível da pessoa e em nível de contextos locais)”. (2001, p. 91).

A importância da perspectiva da educação permanente para concretizar, por meio de estratégias intergeracionais de animação socioeducativa, a ideia de bem-envelhecer, advém do fato de a sua agenda pretender reunificar, portanto, o que o sistema escolar de educação espartilhou, ambicionando, nas palavras de Ribeiro Dias, a “realização final da pessoa, no tempo, ao longo de todas e cada uma das fases da existência – infância, juventude, vida adulta, terceira idade – e no espaço, em todos os lugares em que a sua vida decorre” (1986, p. 37). Logo, uma reestruturação desta natureza implica a

desconstrução da ideia de haver uma idade própria para aprender, passando-se de uma concepção institucional e normativa do conceito de educação, para “uma concepção da aprendizagem encarada como coincidente com o ciclo vital e a construção da pessoa, correspondente a um percurso de ‘aprender a ser’”. (CANÁRIO, 2001, p. 90).

É neste quadro humanista do ‘aprender a ser’ que estão situados os objetivos de promover, durante todo o ciclo de vida dos indivíduos, uma intervenção educacional para a promoção do envelhecimento ativo, que visa contribuir para estender a expectativa de vida saudável a todas as pessoas, enquanto envelhecem, aumentando neste processo a satisfação com a vida, que resulta, entre outros fatores, do reforço dos laços sociais entre gerações e do consequente incremento da participação social, cultural e econômica de todos na vida coletiva e comunitária. Ora, o pressuposto da participação, efetiva e coerente, é um dos fundamentos que melhor caracterizam a construção de projetos de animação socioeducativa.

### **Sobre o reforço dos laços sociais entre gerações—o papel dos projetos de animação socioeducativa**

A animação pode ser definida, num primeiro momento, como uma forma de ação sociopedagógica que trabalha intencionalmente com o grupo, visando à transformação pessoal e social, bem como ao desenvolvimento comunitário, e do meio envolvente ao coletivo, por meio de dinâmicas diversas que promovam, antes de mais nada, hábitos de participação. Posto isto, e atendendo a que etimologicamente o conceito de animação nasce de *animus* e *anima*, poder-se-ia dizer, também, que se trata de uma ação que infunde vida, ao mesmo tempo que incita à ação (ANDER-EGG, 2006). Ou seja, percebe-se que a animação transcende a simples movimentação casuística dos contextos para os trabalhar, propositadamente, por meio da metodologia de projeto, deixando bases efetivas para construir autonomia nos contextos onde atua.

Ora, o modo basilar de consolidar os ganhos da experienciação da participação, livre e democrática, que os projetos de animação promovem, passa, sobretudo, pela reflexão partilhada e continuada,

também ela livre e democrática, sobre o próprio desenvolvimento e curso da ação. Isto é, trata-se de uma reflexão que é, pois, constitutiva da ação, sendo esta característica, no nosso entender, de absoluta centralidade para diferenciar as atividades de entretenimento das de animação. Só estas últimas poderão, com efeito, promover, em nível micro e meso, o desenvolvimento pessoal e comunitário, bem como, em nível macro, a transformação social emancipatória (PAES; GUEDES, 2016). Neste sentido, a ação da animação é uma ação poderosa, que suscita dinâmicas de conscientização (FREIRE, 1980), que podem representar efetivos ganhos de poder.

Assim, enquanto forma de ação poderosa, a animação convoca um conjunto de fundamentos teórico-conceituais alicerçados na animação sociocultural e na animação socioeducativa, que orientam a sua intervenção social e comunitária (LOPES, 2008; PEREIRA; LOPES, 2011). Neste quadro, o cultural e o educativo são duas entidades dialéticas da metodologia de projeto em animação, estruturada com métodos e técnicas específicas, tais como dinâmicas de grupo, jogos educativos, dramatizações, entre outros recursos que constituem o patrimônio de ação educacional de qualquer animador (ANDER-EGG, 2003; CEBALLOS; LARRAZABAL, 1988; JARDIM, 2002). As práticas de animação, sendo na aparência simples, revelam-se, quando analisadas em profundidade, significativamente complexas, na medida em que visam, no médio e longo prazos, sobretudo pela educação não formal, a iniciativa para a mudança e a participação das comunidades no processo do seu próprio desenvolvimento sustentável, sem descurar a natureza contraditória e conflitual da vida sociopolítica em que os sujeitos estão integrados. (PÉREZ-SERRANO; GUZMÁN-PUYA, 2006).

Por outras palavras, a intervenção comunitária pela animação desenrola-se no mundo da vida real, mas cria no seu seio contextos de proximidade, com a capacidade de gerar comunidades de aprendizagem. É por este motivo que a animação, para ser capaz de fomentar a participação, e a transformação pessoal e social autossustentada, prioriza a construção e aprofundamento *in loco* de múltiplos canais de comunicação. Porém, o meio envolvente ao coletivo é socialmente estratificado, e apresenta várias resistências que se revelam como

desafios para a intervenção, podendo, não obstante, ser ultrapassados fazendo-se, por exemplo, efetivo uso do método dialógico que propicia, em contexto, a troca cultural entre diferentes subjetividades (FREIRE, 1992; BARROS; CHOTI, 2014). Assim, os projetos de animação socioeducativa podem fazer uso de estratégias interculturais e intergeracionais para “promover a inclusão social, o respeito, a compreensão intercultural e a aprendizagem entre gerações advinda da experiência” (MERRILL; BARROS; FERNANDES; SEIXAS, 2016, p. 7). Deste modo, das várias características socioculturais e sociodemográficas em presença num dado grupo, há que saber retirar sinergias e conteúdos para as atividades educacionais que aportem significados e interesses partilhados, capazes de fazer expandir o que se sabe para produzir, a partir daí, novas aprendizagens interculturais e intergeracionais. Trata-se de contextualizar a ação educacional por meio da valorização e da reflexividade sobre a experiência de vida, que implica, por um lado, um processo dialético entre o pensamento, a reflexão e a aprendizagem experiencial (KOLB, 1984), e, por outro lado, a capacidade de comunicar a nossa biograficidade a outros. (ALHEIT; DAUSIEN, 2000; ALHEIT, 2016).

Ora, dado que a emergência de uma aprendizagem intergeracional mais formal surge associada ao envelhecimento populacional e, ao mesmo tempo, a um enfraquecimento dos laços familiares em algumas comunidades (BJURSELL, 2015), a ênfase de numerosos projetos de intervenção tem sido colocada na animação socioeducativa do idoso. De fato, esta surge como um importante recurso para conscientizar o idoso acerca de questões relevantes do seu próprio contexto envolvente, e da sua constelação de interesses, que o podem ajudar a manter-se saudável ao longo do seu percurso de vida, na medida em que nunca é tarde para ser ativo. O objetivo é, frequentemente, atuar em todos os campos de desenvolvimento da qualidade de vida dos idosos, no sentido de os estimular quer em nível físico quer cognitivo e psicológico. Desta forma, inúmeros projetos de animação socioeducativa do idoso desenrolam-se nos termos de uma gerontologia educativa, e advogam comprovadamente que os períodos de ócio e lazer podem ser criativamente reconvertidos em oportunidades de participação. Ou seja, nos termos de Jacob, a “animação com idosos

representa um conjunto de etapas com o objetivo de facilitar o acesso a uma vida mais ativa e mais criativa, à melhoria nas relações e na comunicação com os outros, para uma melhor participação na vida da comunidade de que faz parte” (2007, p. 31). Isto é, usualmente a finalidade principal da animação socioeducativa do idoso pressupõe “ajudar as pessoas adultas idosas a planejarem as estratégias para o envelhecimento, de promover novos interesses e novas atividades, de estimular e treinar a vitalidade física e mental e de ocupar, utilmente, os grandes tempos livres disponíveis”. (OSÓRIO, 2004, p. 252).

Neste enquadramento, é fundamental compreender que a qualidade de vida dos idosos, institucionalizados ou não, passa primeiramente por preservar democraticamente os seus direitos, tais como o direito à privacidade e à intimidade, o direito à escolha do seu futuro, o direito à satisfação das suas necessidades básicas e subjetivas, o direito à individualidade, o direito a ter voz, entre outros. Ou seja, trata-se de observar, ao longo da vida, os direitos fundamentais dos indivíduos, continuando a considerar os idosos como cidadãos de pleno direito. Nestes termos, em particular o direito a ter voz remete diretamente para a questão da participação. O que, em animação, implica desde logo a realização de projetos que decorram de diagnósticos não só previamente elaborados, mas também, e, sobretudo, plenamente participados.

No geral, trata-se de considerar como indispensável a promoção de uma ligação positiva ao meio envolvente, mas, igualmente, de perceber que para tal é indispensável que o animador seja crítico e capaz de operar uma intervenção comunitária a montante e a jusante da rotina quotidiana do idoso, quer se trate de idosos em contexto institucional ou não. Com este desiderato é, pois, indispensável que o animador conheça bem os idosos com quem trabalha, e as lógicas do contexto institucional ou familiar em que ele vive, estabelecendo um ambiente de confiança em que os atores envolvidos possam se exprimir livremente. Isto porque, só conhecendo os sentidos e representações acerca do idoso, operantes no meio envolvente, se pode trabalhar intercultural e intergeracionalmente para fomentar a problematização dos costumes, quando estes sejam fruto de estereótipos e preconceitos. Assim, dado que tem que agir nos contextos e contextualizar

sempre a sua ação de intervenção, o animador é essencialmente um dinamizador e um mobilizador junto de indivíduos e grupos, relativamente aos quais desenvolve uma ação conjunta, assente numa comunicação positiva, para fomentar relações humanas renovadas que contrariem o idadismo e a exclusão do idoso da vida coletiva.

Ora, um projeto de animação socioeducativa para fazer um eficaz uso de estratégias intergeracionais e fomentar o autodesenvolvimento dos participantes na sua relação com o outro, precisa, portanto, de construir os seus pilares num diagnóstico previamente elaborado e plenamente participado, permitindo, desta maneira, trabalhar horizontalmente com o outro, atribuindo-se igualdade de voz e decisão aos envolvidos, independentemente das suas características sociodemográficas, e contribuindo, assim, para reforçar o mútuo respeito e construção de laços sociais entre gerações (LARA; CUBERO, 1993). Neste alinhamento, é, ainda, fundamental, ter uma visão holística do que se pretende, para saber como fazer uso, no âmbito de uma lógica de trabalho colaborativo, dos próprios dados empíricos recolhidos no diagnóstico participado, que após análise e interpretação, vão representar o manancial de informações-chave acerca da realidade em que se pretende intervir. Deste modo, todo o alinhamento da construção das fases de um projeto (ANDER-EGG; AGUILAR IDÁNEZ, 1999) ganha ele próprio vida ao mesmo tempo que incita à ação. Desta forma, programar traduz-se em envolver e corresponsabilizar no ato de decidir previamente o que se vai fazer, definindo de modo colaborativo, para o efeito, os objetivos gerais e específicos e os meios para os atingir. Esta programação, bem como a posterior execução das atividades programadas, se colocar em interação várias gerações, explicitando 'situações problema' diagnosticadas, pode também contribuir para a sua resolução (OSÓRIO; PINTO, 2007). Isto com a vantagem de se poder convocar, em contextos de animação intergeracional, um leque amplo de técnicas e dispositivos de intervenção que se adequam a faixas etárias distintas, a âmbitos diversos e a objetivos específicos consonantes com os princípios gerais que a sua conceptualização propõe (SILVA; SILVA; SIMÕES, 1992). A partir daqui são os objetivos e metas que dirigem a intervenção, na medida em que, sem que os objetivos estejam claramente defini-

dos, e sejam realistas (viáveis, pertinentes e aceitáveis), não é possível programar um conjunto de atividades estruturadas de forma coerente entre si, e enquadradas num espaço-tempo determinado para que possam ser operacionalizadas, depois de estabelecidas as prioridades, e visando alcançar a ‘situação objetivo’ que o projeto traduz. (DELGADO; BARROS, 2018).

Para além disto, há que atender, concomitantemente, ao tipo de influência, no controle informado da ação, que distintos elementos exercem, tais como os elementos teórico-conceituais ou os mecanismos político-administrativos, sempre presentes na elaboração e execução de um projeto. É por este motivo que a autorreflexividade crítica se constitui como a coluna vertebral de todo o curso da ação, na medida em que permite interpelar as opções de caráter ideológico, político e teórico que são tomadas quando se realiza o trabalho de programação e quando se operacionalizam as distintas etapas de um projeto. Aqui, o mais relevante é identificar o nível de consciência que se tem da ideologia que se está a utilizar e do modelo político (nem sempre explícito) que se propõe na intervenção (BARROS, 2012). Já os mecanismos político-administrativos remetem para o domínio do conjunto de disposições legais e administrativas, no quadro das quais se põe em marcha todo o processo.

Ora, a tarefa de projetar pressupõe, ainda, da parte do animador, quer o domínio profissional da sua área de atuação e a capacidade para levar a cabo a intervenção, sabendo delimitar cada atividade concreta sem descurar a inter-relação e fluxo da ação no médio prazo da intervenção; quer a capacidade de organização flexível, que permita acomodar margem para imprevistos que possam ocorrer, mas, também, e, sobretudo, a possibilidade de reprojeter atividades de animação em articulação com o diagnóstico, o acompanhamento e a avaliação contínua. Em especial a avaliação, a realizar num processo participado e contínuo, sistemático, dinâmico e flexível, sobre a forma como se vai desenvolvendo um projeto (FROUFE-QUINTAS; SÁNCHEZ-CASTAÑO, 1998), é vital e estratégica para o sucesso de uma intervenção que vise transformar o meio envolvente, dado que funciona como base fundamentada para rever o rumo de toda a ação, reorientando-a ou corrigindo-a, se necessário. Por outras palavras, a

avaliação em animação é, ela própria, um processo de reflexão que facilita a concretização das intencionalidades da intervenção pelo seu planejamento ativo, indispensável para projetos de intervenção participados e consonantes com a realidade social, que é mutável, dinâmica e complexa. (UCAR, 2004; FERNÁNDEZ, 1997).

Portanto, posto isto, defendemos que os projetos de animação socioeducativa, que façam uso de estratégias intergeracionais, tenham um papel central e relevante para, por um lado, estimular a reflexão generalizada acerca dos inúmeros novos papéis sociais que o idoso pode desempenhar na sociedade atual, e, por outro lado, conscientizar que o envelhecimento ativo se processa ao longo de todo o ciclo de vida, dizendo respeito a todos os indivíduos, independentemente da sua geração. Com efeito, a comunicação intergeracional pode, também, criar enquadramentos novos para integrar, de modo socialmente útil e (re)conhecido na família e na comunidade, distintos tipos de experiência e saberes, como pode acontecer, p. ex., através do desenvolvimento do voluntariado social intergeracional. (SALANOVA, 2002).

De resto, não será despiciente sublinhar que a aprendizagem intergeracional, sobretudo em contexto comunitário, tem sido vista pela Unesco como absolutamente central para desenvolver, com sucesso, contextualmente definido, a própria literacia nos vários e variados contextos socioantropológicos existentes no mundo, sendo hoje particularmente valorizada a literacia e aprendizagem familiar como forma de promover uma mudança social emancipadora. (UNESCO, 2017).

### **Considerações finais**

Este artigo procurou dar uma visão abrangente e holística acerca da construção de caminhos para um envelhecimento ativo, demonstrando o papel que a animação socioeducativa intergeracional pode desempenhar para o alcançar. Neste quadro, partiu-se de um entendimento acerca do envelhecimento que o considera como um processo que se desenvolve contextualmente e ao longo de todo o ciclo de vida. Conceptualmente refletiu-se sobre a polissemia do conceito de geração,

bem como sobre a heterogeneidade do conceito de idoso, e optou-se por pensar o envelhecimento segundo o enfoque do curso de vida.

De um modo sintético, podemos afirmar que neste texto se advoga o direito a bem-envelhecer ao longo do ciclo de vida de todos os cidadãos, admitindo, não obstante, que esta premissa está ainda longe de ser reconhecida, apesar do legado deixado pelo movimento da educação permanente, pelo que há a necessidade premente de promover projetos de intervenção capazes de suscitar o debate desta ideia nos múltiplos contextos da vida comunitária.

Artigo submetido em 17/01/2019

Aceito para publicação em 27/05/2019

## Referências

- ABRAMS, P. **Historical sociology**. England: Shepton Mallet Open Books, 1982.
- ALHEIT, P. Mentality and intergenerationality as framework conditions of 'lifelong learning' conceptual consequences of a multi-generational study in East Germany, **Investigar em Educação**. Número temático sobre: Intergeracionalidade e Educação ao Longo da Vida, II Série, n. 5, p. 29-51, 2016.
- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. 'Biographicity' as a basic resource of lifelong learning. In: ALHEIT, P.; BECK, J.; KAMMLER, SALLING OLESEN, H.; TAYLOR, R. (Eds.). **Lifelong learning inside and outside schools**. V. 2, Roskilde: University of Roskilde, 2000, p. 400-422.
- ANDER-EGG, E. **El léxico del animador**. Buenos Aires: Humanitas, 2006.
- ANDER-EGG, E. **Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad**. Buenos Aires: Humanitas, 2003.
- ANDER-EGG, E.; AGUILAR IDÁNEZ, M. J. **Como elaborar um projeto**. Guia para desenhar projetos sociais e culturais. Lisboa: Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social, 1999.
- AZEVEDO, M. J.; TELES, R. Revitalize a sua mente. In: RIBEIRO, O.; PAÚL, C. (Eds.), **Manual de envelhecimento ativo**. Lisboa: Lidel, 2011, p. 77-112.
- BALTES, P. B.; REESE, H. W.; LIPSITT, L. P. Life-span developmental psychology, **Annual Review of Psychology**, n. 31, p. 65-110, 1980.
- BARROS, R. **Subsídios breves para o debate de princípios e valores na formação política do(a) educador(a) social**. Lisboa: Chiado, 2012.
- BARROS, R. **Genealogia dos conceitos em educação de adultos**: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional. Lisboa: Chiado, 2011.

- BARROS, R.; CHOTI, D. (Orgs.). **Abrindo caminhos para uma educação transformadora**. Ensaios em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias. Lisboa: Chiado, 2014.
- BJURSELL, C. Organizing for intergenerational learning and knowledge sharing, **Journal of Intergenerational Relationships**, n. 13, p. 285-301, 2015.
- CANÁRIO, R. Adultos. Da escolarização à educação. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n. 35 (1), p. 85-100, 2001.
- CANÁRIO, R. **Educação de adultos**. Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa-Formação/Anefa, 2000.
- CEBALLOS, P.; LARRAZABAL, M. **Formación de animadores y dinámicas de la animación**. Madrid: Popular, 1988.
- CORREIA, E. **Saúde do idoso**. Polifonia de vozes. (Dissertação de mestrado). Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo, 2014.
- CRUZ, M. T. **La orientación y la animación com personas mayores**. Huelva: Universidad de Huelva, 2003.
- DELGADO, C.; BARROS, R. O papel dos projetos de animação sociocultural com idosos institucionalizados. In: ANICA, A. (Coord.). **Envelhecer no Algarve**. P. 153-166. Faro: Universidade do Algarve (E-Book), 2018.
- DEWEY, J. **Education and democracy**. New York: The Free Press, 1916.
- FAURE, E.; HERRERA, F.; KADDOURA, A. R.; LOPES, H.; PETROVSKY, A. V. ; RAHNEMA, M. ; WARD, F. C. **Learning to Be**. The word of education today and tomorrow. Paris: Unesco, 1972.
- FERNANDEZ-BALLESTEROS, R. **Envejecimiento activo**: contribuciones de la psicología. España: Piramide, 2009.
- FERNÁNDEZ, J. V. **Programas de animación sociocultural**. Tres instrumentos para su diseño y evaluación. Madrid: Narcea. 1997.
- FONTAINE, R. **Psicologia do envelhecimento**. Lisboa: Climepsi, 2000.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FROUFE-QUINTAS, S.; SÁNCHEZ-CASTRAÑO, M. A. **Animación sociocultural**: nuevos enfoques. Salamanca: Amarú, 1998.
- HENDRY, L. **Developmental transitions across the lifespan**: selected works of Leo B. Hendry. New York: Psychology Press, 2015.
- HOLSTEIN, J.; GUBRIUM, J. **Constructing the life course**. New York: General Hall, 2000.
- JACOB, L. **Animação de idosos**. Porto: Âmbar, 2007.
- JARDIM, J. **O método de animação**. Porto: Ave, 2002.

KOLB, D. **Experiential learning**. Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

LARA, T.; CUBERO, M. V. **Las personas mayores**. Perspectivas desde la animación. Madrid: C.C.S, 1993.

LENGRAND, P. **Introdução à educação permanente**. Lisboa: Horizonte, 1970.

LINDEMAN, E. C. **The meaning of adult education**. New York: New Republic, 1926.

LOPES, M. DE S. **Animação sociocultural em Portugal**. Chaves: Intervenção. Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, 2008.

MANNHEIM, K. The problem of generations, In: P. KECSKEMETI. **Essays on the sociology of knowledges**. New York: Routledge & Kegan Paul, p. 251-273, 1952.

MERRILL, B.; BARROS, R.; FERNANDES, P.; SEIXAS, A. M. Editorial. **Investigar em Educação** (número temático sobre: Intergeracionalidade e Educação ao Longo da Vida, II Série, n. 5, p. 7-10, 2016.

MORTIMER, J.; SHANAHAN, M. (Eds.). **Handbook of the life course**. New York: Kluwer Academic/Plenum, 2003.

OSÓRIO, A. Animação sociocultural na terceira idade. In: JAUME TRILLA (Coord.) **Animação sociocultural**. Teorias, programas e âmbitos. Lisboa: Instituto Piaget, 2004, p. 250-263.

OSÓRIO, A. **Planes gerontológicos y proyectos de animación sociocultural para las personas mayores**. Ediciones Universidad de Salamanca Teor. Educ., n. 12, p. 85-105, 2000.

OSÓRIO, A.; PINTO, F. (Coord.) **As pessoas idosas, contexto social e intervenção educativa**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

PAES, P.; GUEDES, O. Emancipação humana e o debate dos direitos humanos. **SER Social**, v. 17, n. 37, p. 310-325, 2016.

PEREIRA, J. D.; LOPES, M. S. **As fronteiras da animação sociocultural**. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, 2011.

PÉREZ-SERRANO, G.; GUZMÁN-PUYA, M. V. P. **Qué es la animación sociocultural**: epistemología y valores. Madrid: Narcea, 2006.

POZA-VILCHES, F.; FERNÁNDEZ-GARCÍA, A.; FERREIRA-DELGADO, P. La práctica profesional de los agentes sociales en materia de ocio juvenil: estrategias para la intervención. **Pedagogía Social**, n.31, p. 93-105, 2018.

RIBEIRO DIAS, J. A educação de adultos como objectivo da educação escolar no contexto da educação permanente. In: ANTÓNIO INÁCIO; JOAQUIM MORAIS (Eds.). **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, I**. Coimbra: Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente, p. 35-41, 1986.

SALANOVA, M. P. La participación de las personas mayores – apuntes para una agenda de intervenciones gerontológicas. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, n. 45, p. 21-32, 2002.

SANTOS, S. Concepções teórico-filosóficas sobre envelhecimento, velhice, idoso e enfermagem gerontogerátrica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, n. 63 (6), p.1035-1039, 2010.

SCORALICK-LEMPKE, N.; BARBOSA, A. Educação e envelhecimento: contribuições da perspectiva Life-Span. **Estudos de Psicologia**, n. 29 (Supl.), p. 647-655, 2012.

SILVA, G. G., SILVA, L. G.; SIMÕES, M. E. **Apoio a atividades educativas e culturais**. Lisboa: Direção-Geral de Extensão Educativa, 1992.

SMITH, A. **Adult Education Committee Final Report**. Nottingham: Department of Adult Education of the University of Nottingham, 1919.

SOUSA SANTOS, B., GONELHA, M.; BRUTO DA COSTA, A. **Uma visão solidária da reforma da segurança social**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais / União das Mutualidades Portuguesas, 1998.

UCAR, X. A avaliação da animação sociocultural. In: TRILLA, J. (Coord.) **Animação sociocultural**. Teorias, programas e âmbitos. Lisboa: Instituto Piaget, 2004, p. 189-206.

UNESCO. **Learning together across generations**. Guidelines for family literacy and learning programmes. Hamburg: Unesco. Institute for Lifelong Learning, 2017.

WHITEHOUSE, P. The challenges of cognitive aging: integrating approaches from science to intergenerational relationships. **Journal of Alzheimer's Disease**, n. 36, p. 225-232, 2013.

WHO. **Active ageing: a policy framework**. Geneva: World Health Organization, 2002.

WITHNALL, A. Lifelong learning comes of age: intergenerational perspectives. **Investigar em Educação**. (número temático sobre: Intergeneracionalidade e Educação ao Longo da Vida, II Série, n. 5, p. 11– 27, 2016.