



Espacios en Blanco. Revista de Educación
ISSN: 1515-9485
ISSN: 2313-9927
revistaespaciosenblanco@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires
Argentina

Educación y envejecimiento activo

Pinto Antunes, Maria da Conceição; Araújo, Ana Catarina

Educación y envejecimiento activo

Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 1, núm. 32, 2022

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494003>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-312>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Educación y envejecimiento activo

Educação e envelhecimento ativo

Education and active aging

Maria da Conceição Pinto Antunes
Universidade do Minho, Portugal
mantunes@ic.uminho.pt

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-312>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494003>

Ana Catarina Araújo
Universidade do Minho, Portugal
ana.araujo_96@hotmail.com

Recepción: 17 Febrero 2021

Aprobación: 01 Marzo 2021

RESUMEN:

Nuestro trabajo representa los resultados de un proyecto de investigación/intervención desarrollado con personas mayores en el contexto de una institución, cuya finalidad se centró en la promoción del envejecimiento activo. A partir de las metodologías del paradigma de investigación cualitativa hermenéutico-interpretativa, y las directrices del método de investigación-acción-participativa, nuestra intervención se basó en la dinamización de cuatro talleres favorecedores del proceso de educación/aprendizaje de los participantes.

Los resultados evidenciaron una relación inevitable entre educación y el envejecimiento activo. Entre los resultados positivos podemos destacar como estrategias favorecedoras del proceso de envejecimiento activo la adquisición de nuevos aprendizajes, la promoción de la convivencia y de la relación interpersonal y mayor bienestar.

PALABRAS CLAVE: envejecimiento activo, educación, desarrollo humano.

RESUMO:

Este ensaio apresenta os resultados de um projeto de investigação/intervenção desenvolvido com pessoas idosas em contexto institucional, cuja finalidade se centrou na promoção do envelhecimento ativo. Com base nas metodologias intrínsecas ao paradigma qualitativo interpretativo-hermenéutico e seguindo as diretrizes do método de investigação-ação-participativa, a nossa intervenção baseou-se na dinamização de quatro oficinas favorecedoras do processo de educação/aprendizagem dos participantes. Os resultados evidenciaram uma incontornável relação entre educação e envelhecimento ativo. Entre os resultados positivos podemos salientar como estratégias favorecedoras de um processo de envelhecimento ativo a aquisição de novas aprendizagens, a promoção do convívio e da relação interpessoal e o aumento de bem-estar.

PALAVRAS-CHAVE: envelhecimento ativo, educação, desenvolvimento humano.

ABSTRACT:

This text presents the results of an investigation/intervention project developed with elderly people. It aimed at the promotion of active aging in a specific institutional context and, by following participatory action-research guidelines, was based on the dynamization of four workshops that favored the education / learning process of the participants. The data collected was analyzed according to an interpretive-hermeneutic qualitative methodology.

The results showed an inescapable relationship between education and active aging. Among other positive results, the analysis revealed the construction of new learning and the promotion of social interaction and interpersonal relationship and increased well-being as strategies favoring a active aging process.

KEYWORDS: active aging, education, human development.

INTRODUÇÃO

ENVELHECIMENTO ATIVO

Na esteira do pioneirismo da investigação sobre envelhecimento levada a cabo pela *MacArthur Foundation Research Network On Successful Aging*, nos Estados Unidos, nos anos 80, mais concretamente com os estudos de Rowe e Kahn (1987), temos vindo a assistir à construção de um novo paradigma de investigar, compreender e viver o processo de envelhecimento que se caracteriza pelo facto de entender este fenómeno humano biopsicossocial e universal mas simultaneamente único e singular, como um processo de desenvolvimento humano que, tal como em qualquer outra fase da vida, decorre segundo um processo de ganhos e perdas e, não simplesmente, em função de um processo contínuo de perdas e declínios como tradicionalmente foi sendo entendido e vivido.

Face a esta perspectiva do envelhecimento enquanto um processo de decadência, perda e declínio constante e universal, o pioneirismo do estudo de Rowe e Kahn (1987), revela-se no facto de apresentar o processo de envelhecimento, apesar de universal, como um processo singular e único, permitindo averiguar e compreender que enquanto uns indivíduos apresentam um envelhecimento “normal” que não obstante o facto de não ser patológico revela um alto risco de doença; outros indivíduos apresentam um processo de envelhecimento “bem-sucedido” caracterizado por um baixo risco de doença e um elevado nível de funcionamento (Rowe y Kahn, 1987).

Com base neste novo paradigma de investigação sobre o fenómeno do envelhecimento muitos estudos foram sendo desenvolvidos contribuindo para a (re)criação de uma nova perspectiva do envelhecimento - o envelhecimento bem- sucedido- um processo que, nos nossos dias, consensualmente, se caracteriza pela presença de três fatores fundamentais: bom nível de saúde, manutenção de um elevado nível funcional físico e mental e conservação de empenhamento social e bem-estar subjetivo (Rowe y Kahn, 1997a; 1997b; Fontaine, 2000; Paúl y Fonseca, 2005; Jacob, 2007; Doyle, Mc Kee y Sherriff, 2010; Ribeiro y Paúl, 2011; Fernández-Ballesteros, Cassinelo, Bravo, Martínez, Nicolás, López y Schettini del Mora, 2011).

Efetivamente para a construção de uma conceção de envelhecimento bem-sucedido foi, também, fundamental o contributo de Baltes (1987) e Baltes e Baltes (1990) quando a partir dos seus estudos referem que este processo, para além dos fatores genéticos e biológicos é, profundamente, determinado por fatores socioculturais, ou seja, pela ação e intervenção humana que pode, ou não, ser favorável a um envelhecimento bem-sucedido, distinguindo, assim, três categorias de influências no processo de envelhecimento: i) Grupo Etário: influências que correspondem a determinantes biológicas e ambientais correlacionadas com a idade cronológica e comuns a todos os indivíduos e sobre as quais o indivíduo não tem qualquer controlo; ii) Período Histórico: influências que derivam dos diferentes factos históricos a que cada geração está sujeita e sobre as quais o indivíduo também não tem controlo; iii) Acontecimentos autobiográficos; influências que derivam das situações, acontecimentos e atitudes que resultam da livre escolha humana e sobre as quais o indivíduo tem controlo, assumindo estas, segundo os autores, um papel determinante na forma de viver a velhice em consequência dos comportamentos, estilos e formas de vida pelas quais se vai optando ao longo da vida (Baltes, 1987; Baltes y Baltes, 1990).

Importa, ainda, destacar o contributo das investigações inovadoras no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento levadas a cabo, de entre outros, por Baltes (1987) e Baltes e Baltes (1990) que evidenciam que a possibilidade de desenvolvimento humano permanece em todas as fases da vida, decorrendo de um processo dinâmico entre ganhos (crescimento) e perdas (abatimento, decadência, afrouxamento) e Lemaire e Bherer (2012) que corroboram o facto de que a capacidade cognitiva permanece, não obstante o avanço da idade, evidenciando-se, assim, a capacidade de aprender ao longo de todas as fases da vida, inclusive na velhice, fase em que é necessário aprender e ampliar meios que permitam compensar as perdas que vão ocorrendo no sentido de uma melhor adequação às novas condições de vida. Este contributo é muito relevante dado o facto

de sabermos, hoje, que as pessoas que melhor envelhecem são aquelas que têm e ou desenvolvem capacidades e estratégias para se irem adaptando às mudanças impostas pela idade. Neste enquadramento e, segundo o modelo de “*otimização seletiva por compensação*” de Baltes e Baltes (1990), torna-se necessário, ao longo do processo de envelhecimento, compensar com atividades, capacidades e atitudes as perdas que, naturalmente, vão ocorrendo, o que pressupõe redirecionar as ocupações e os objetivos de vida no sentido de continuar a planificar e orientar o futuro, pois estas atitudes favorecem a manutenção do bem-estar e satisfação com a vida (Ouwehand, Ridder y Bensing, 2006; Frazier, Frederick, Newman y Jaccard, 2007; Tovel y Carmel, 2014).

É, ainda, imprescindível a referência ao papel que a OMS tem vindo a desempenhar relativamente a esta questão, nomeadamente, quando nos finais da década de 90, reconhecendo que outros fatores além da saúde, interferem no modo como os indivíduos envelhecem, substitui a designação de “envelhecimento saudável” por outra mais abrangente “envelhecimento ativo” que define como “o processo de otimização de oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas” (WHO, 2002, p. 12), conferindo ao envelhecimento um caráter global e multidimensional que proporcionou uma nova forma de entender, compreender e viver o envelhecimento e a velhice. O envelhecimento ativo pressupõe como meta principal melhorar a qualidade de vida das pessoas, aumentando o seu bem-estar físico, mental e social, bem como a manutenção da sua participação nas comunidades em que vivem de acordo com as suas necessidades, interesses e potencialidades, assegurando-lhes segurança, proteção e cuidados (ILC-Brasil, 2015, p. 13). Efetivamente, vários estudos evidenciam que a percepção dos idosos sobre o envelhecimento ativo inclui a manutenção de um bom nível de funcionamento físico e mental, a participação em atividades sociais e redes relacionais e a satisfação com a vida (Bowling, 2008; Stenner, Mcfarquhar y Bowling, 2011; Barrio, Marsillas, Buffel, Smetcore y Sancho, 2018).

Esta nova conceção de envelhecimento surge alicerçada em três pilares fundamentais: saúde, participação e segurança, aos quais vem a ser acrescentado, mais tarde, um quarto pilar, a aprendizagem ao longo da vida (ILC-Brasil, 2015). O envelhecimento ativo pressupõe como seu primeiro pilar a saúde, levantando a questão do comprometimento político e social de melhorar a saúde e o seu acesso de forma a garantir e / ou contribuir para o bom funcionamento físico e cognitivo ao longo da vida dos indivíduos (Kalachea y Kickbusch, 1997). Quanto à participação pressupõe-se que na fase da velhice os indivíduos deverão continuar integrados e participar nas comunidades de que fazem parte comprometidos com causas económicas, sociais, cívicas, recreativas, culturais, intelectuais e espirituais, recriando objetivos e novos sentidos de vida (ILC-Brasil, 2015). No que concerne à segurança, procura-se garantir que as pessoas idosas se sintam seguras, no que concerne à satisfação das suas necessidades e interesses de forma a viverem de forma plena e tranquila esta fase da vida. Quanto à aprendizagem ao longo da vida é entendida como “o pilar que sustenta todos os outros” (ILC-Brasil, 2015, p. 49), na medida em que permite a aquisição de novos conhecimentos e habilidades que permitem adquirir ganhos que compensam as perdas inerentes a esta fase da vida e possibilitar assim a continuidade de uma boa saúde, de um elevado nível funcional e um empenhamento e participação social efetivos, evidenciando que o envelhecimento ativo é, também, uma questão de educação. De facto, vários estudos (Yenerall, 2003; Hori y Cusack, 2006; Cachioni, 2012) entre outros, comprovam o benefício do envolvimento em atividades educativas com vista a um processo de envelhecimento ativo.

EDUCAÇÃO E ENVELHECIMENTO ATIVO

A educação na terceira idade, fase que exige múltiplas adaptações devido às alterações inerentes ao natural processo de envelhecimento, tem vindo a destacar-se enquanto um emergente e necessário campo de intervenção educativa.

Não obstante o facto de a educação ser, nos nossos dias, entendida como um processo permanente e comunitário que ocorre ao longo de todas as fases da vida e em todas as instituições da comunidade, em prol da emancipação e do desenvolvimento integral de todos os indivíduos e comunidades (UNESCO,

1997), as oportunidades de educação para a terceira idade são, em Portugal, ainda bastante reduzidas. É, no entanto, importante referir que, nos últimos anos, temos vindo a assistir a um aumento da oferta de programas e atividades educativas, fundamentalmente, ao nível da educação não formal e sob a responsabilidade de diversas instituições da sociedade civil.

Considerando que o envelhecimento ativo é um processo que se prepara ao longo do ciclo vital, a educação parece assumir um papel preponderante para a aquisição de informações e competências suscetíveis, quer de consciencializar para a opção livre e esclarecida por estilos de vida saudável, dado que a forma como vivemos parece influenciar de forma relevante o modo como envelhecemos, quer de equilibrar as perdas e declínios naturais nesta fase da vida.

Efetivamente, a educação na terceira idade centra-se em criar condições de emancipação através da implicação do idoso no seu processo educativo, promovendo a tomada de consciência das suas condições biopsicossociais, das suas competências e debilidades, aprendendo a desenvolver habilidades para as superar adquirindo, assim, um papel ativo na melhoria da sua qualidade de vida.

A educação na terceira idade deve ser entendida como um fator de promoção de qualidade de vida, motivando à estimulação física e cognitiva no sentido da manutenção das capacidades motoras e mentais, à aprendizagem e desenvolvimento humano, à interação relacional e envolvimento social, pois como tem vindo a ser referido envelhecer com sucesso pressupõe um bom nível funcional e uma participação e integração ativa e efetiva no contexto familiar, social e comunitário (Jacob, 2007; Ribeiro y Paúl, 2011; Cachioni, 2012; ILC-Brasil, 2015).

Valorizando a especificidade das necessidades, interesses, expectativas e potencialidades das pessoas idosas, a educação na terceira idade deve concentrar-se em temáticas e atividades lúdicas, artísticas e culturais (Cachioni, 2003; Ventosa, 2009), que promovam a compreensão das mudanças que ocorrem ao nível físico, cognitivo, comportamental e social no processo de envelhecimento, dotando os idosos de informações e capacidades para superar as dificuldades e os desafios desta nova fase da vida, tornando-os os agentes ativos do seu processo educativo, mediante técnicas pedagógicas ativas e participativas.

Como referido nos estudos de Ordonez, Yassuda y Cachioni (2011) e de Irigaray y Schneider (2008), a intervenção educativa ajuda a manutenção da atividade cerebral, na medida em que estimulando intelectualmente aumenta a capacidade de resolução dos problemas de vida diária e previne a perda de capacidades.

A intervenção educativa na fase tardia da vida promove, além de conhecimentos e capacidades, o convívio e a interação social, amenizando o isolamento e solidão muito frequentes nesta fase da vida como evidenciam os estudos de (Duay y Bryan, 2008; Batistoni, Ordonez, Silva, Nascimento, Kissaki y Cachioni, 2011; Barros, 2014; Mártires, 2015).

Ao promover o convívio e o fortalecimento do suporte relacional, a intervenção educativa produz, também, reflexos muito positivos ao nível da autoestima e sentimentos de pertença e participação social proporcionando um aumento de bem-estar, satisfação e qualidade de vida, como referido no estudo de Palma e Cachioni (2002) e no estudo de Inouye, Orlandi, Pavarini e Pedrazzani (2018).

No enquadramento destas evidências muitos autores têm vindo a referenciar a educação como um fator decisivo num processo de envelhecimento ativo dado ser uma ferramenta que proporciona a aquisição de conhecimentos e capacidades que permitem compensar as perdas inerentes ao processo de envelhecimento reestabelecendo, de algum modo, o equilíbrio entre ganhos e perdas que gere o processo de desenvolvimento humano (Cuenca Cabeza, 2004; Neri, 2004; Cachioni y Neri, 2004; Simões, 2006; Ventosa, 2006; Osório, 2008; Pinto, 2008; Ventosa, 2009; Jacob y Fernandes, 2011; Antunes, 2016).

Na perspetiva de uma conceção de educação permanente e comunitária e do atual paradigma de envelhecimento ativo novos desafios são colocados às políticas públicas sobre as finalidades educativas. No âmbito do estudo que aqui apresentamos, um dos mais urgentes passa pela necessidade de preencher o vazio existente no que concerne à educação de adultos e adultos idosos e de proporcionar à população idosa a

oportunidade de integrar-se em projetos, programas e atividades promotores da continuação do seu processo de desenvolvimento em prol de um processo de envelhecimento ativo dando-se, assim, um passo importante na concretização de uma conceção de educação ao longo da vida.

DESENHO E METODOLOGIA

No enquadramento dos pressupostos teóricos enunciados foi desenvolvido um projeto de investigação-ação participativa cuja finalidade se centrou na promoção de um envelhecimento ativo, visando a melhoria da qualidade de vida dos participantes.

Caracterização do contexto

O projeto aqui descrito desenvolveu-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sediada no norte de Portugal que, na sua valência de Estrutura Residencial para Pessoas Idosas, trabalha em prol da promoção de um processo de envelhecimento ativo com recurso a atividades facilitadoras da estimulação física e mental, da interação social, da autonomia e da qualidade de vida.

Participantes

O projeto abrangeu dezanove (19) participantes, dezoito (18) do sexo feminino e um (1) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os trinta e nove (39) e os noventa e quatro (94) anos de idade, com uma média de 81,1 anos, sendo que a maioria dos participantes (14) se encontrava na faixa etária entre os 79-89 anos. A maioria dos participantes (16) era viúvo/a, dois (2) participantes eram solteiros/as e um (1) era casado/a. No que concerne às habilitações literárias, a maior parte dos participantes inquiridos (13) apresentava um nível de escolaridade situado entre o 1º e o 4º ano; dois (2) obtiveram um nível de escolaridade entre o 5º e 6º ano e apenas um (1) obteve um nível de escolaridade equivalente ao 9º ano; três (3) participantes não sabiam ler nem escrever. Quanto às atividades profissionais desenvolvidas, quase um terço dos participantes inquiridos (6), foram domésticas, três (3) trabalharam na agricultura, três (3) foram costureiras, duas (2) foram operárias fabris, uma (1) foi professora, uma (1) empregada de mesa, uma (1) dobradora de algodão, uma (1) ama e um (1) participante foi segurança. Relativamente ao estado de saúde, treze (13) participantes afirmaram sofrer de alguma(s) doença(s) tais como: diabetes; acidente vascular cerebral; doenças do sistema nervoso; bronquite; anemia; epilepsia; osteoporose; problemas do coração; colesterol; bronquite asmática; artrite reumatoide e depressão. No que respeita ao tempo de institucionalização, este variava entre os cinco meses e os onze anos.

Método e instrumentos de recolha de dados

Tendo em consideração a natureza do projeto, o paradigma selecionado para a orientação do seu desenvolvimento foi o paradigma sociocrítico enquadrado no enfoque qualitativo, dado ter como objetivo promover as transformações sociais construindo respostas aos problemas concretos da comunidade, implicando a participação dos agentes sociais (Arnal, Rincón y Latorre, 1992). No enquadramento deste paradigma, a educação e o conhecimento assumem um caráter emancipatório das pessoas e transformador da realidade entendida como histórica, dinâmica e construída. Segundo os princípios ideológicos do paradigma sociocrítico, a educação e o conhecimento educativo baseiam-se na reflexão /ação, ou seja, produzem-se mediante processos de reflexão sobre a ação, os quais geram novos conhecimentos teóricos que permitem, a

tomada de decisão, a operacionalização da mudança, da transformação e, conseqüentemente, a melhoria da ação. Nesta perspectiva, os indivíduos tornam-se os agentes ativos do fazer histórico e, assim, os protagonistas do seu processo de desenvolvimento humano e comunitário (Carr y Kemmis, 1986; Carr, 1995).

Em conformidade com o este paradigma promotor do uso de metodologias participativas, dialógicas e transformativas, no que concerne ao método fez-se recurso à investigação-ação-participativa, enquanto um procedimento baseado na participação ativa dos agentes sociais em todas as fases do projeto, durante o qual investigador e agentes sociais trabalham conjuntamente na busca de novos conhecimentos, recursos e estratégias com vista a transformar e melhorar as condições de vida da comunidade (Ander-Egg, 1990; Lima, 1990; Serrano, 2004).

Para recolha de dados fez-se recurso de várias técnicas de investigação qualitativa tais como: a análise documental; a pesquisa bibliográfica; inquérito por questionário; observação; conversas informais; diário de bordo e entrevista semiestruturada coletiva (*focus group*).

Quanto às técnicas de intervenção, o plano de ação sustentou-se na animação sociocultural e, segundo a categorização de Ander-Egg (2000), foram utilizadas as técnicas grupais, com destaque para as técnicas de coesão grupal; as técnicas de informação-comunicação tendo sido utilizadas as técnicas de comunicação oral, exposições e técnicas de comunicação social; técnicas para a realização de atividades artísticas e técnicas para a realização de atividades lúdicas.

Quanto ao procedimento de tratamento de dados, os dados quantitativos relativos às questões fechadas do inquérito por questionário foram tratados segundo uma análise estatística descritiva simples que permitiu recolher, apresentar, analisar e interpretar as características sociodemográficas dos participantes (Pardal y Lopes, 2011). Os dados qualitativos concernentes às questões abertas do inquérito por questionário, da entrevista semiestruturada e do material recolhido no diário de bordo foram analisados e tratados segundo a análise de conteúdo, enquanto uma técnica que permite interpretar, compreender e sistematizar as informações recolhidas (Bogdan y Biklen, 2013). Esta organização, sistematização e compreensão foi norteada seguindo as orientações de análise de conteúdo de Bardin (2014).

Procedimentos

O processo de investigação/intervenção foi desenvolvido ao longo de três fases, caracterizando-se cada uma delas por diversos procedimentos:

I. Inserção no contexto e avaliação de diagnóstico – Esta fase, que decorreu ao longo de dois meses, foi essencial para compreender o contexto da intervenção, bem como identificar os interesses, motivações, necessidades e potencialidades dos participantes de forma a favorecer a conceção de um desenho adequado de intervenção, potenciador de mudanças positivas na vida dos participantes. Nesta fase procedeu-se, ainda, à apresentação do enquadramento institucional e finalidade da intervenção, bem como foram asseguradas as questões éticas inerentes à mesma, nomeadamente, o carácter voluntário da participação no estudo, a salvaguarda da identidade, a confidencialidade dos dados recolhidos e a divulgação (anónima) dos resultados.

II. Planeamento e implementação da intervenção – Esta fase dedicada ao planeamento e implementação da intervenção decorreu ao longo de dez meses. A realização da avaliação de diagnóstico com recurso à observação, conversas informais e análise dos dados do inquérito por questionário revelou que os interesses, motivações, necessidades e potencialidades dos participantes se orientavam para a aquisição de informação/formação no âmbito da educação e promoção da saúde; para o desenvolvimento de atividades de estimulação motora e cognitiva; para atividades de cariz cultural e para a música. Com base nestes dados, procedeu-se à planificação da intervenção e reuniram-se estratégias com vista a alcançar a finalidade delineada para a intervenção: a promoção de um envelhecimento ativo que se concretizou na conceção e dinamização de várias oficinas, tal como referido na tabela que segue:

TABELA 1
Oficinas e atividades desenvolvidas

OFICINAS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	
<p>OFICINA DE EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> i. Sensibilizar os participantes para a melhoria da sua qualidade de vida; ii. Prevenir situações de perigo na terceira idade; iii. Fornecer informações úteis sobre doenças predominantes na terceira idade. 	<p>Esta oficina tinha como meta consciencializar para a importância da adoção de um estilo de vida saudável.</p> <p>Atividades realizadas:</p> <p>Esta oficina foi dinamizada através de atividades de cariz informativo/formativo sobre as seguintes temáticas: Diabetes; Colesterol; Prevenção de Quedas na Terceira Idade; Alimentação na Terceira Idade e Alzheimer.</p> <p>As atividades realizadas nesta oficina sustentaram-se no método da animação sociocultural e, seguindo a designação de Ander-Egg (2000), foram realizadas com recurso a técnicas de informação-comunicação nas modalidades de i) técnicas de comunicação oral (fala; discurso; mesas redondas); ii) técnicas de comunicação social a) orais (informativos) e b) audiovisuais (vídeos). Estas atividades, dinamizadas com base numa participação ativa dos participantes recorrendo aos relatos das suas experiências de vida fez deles os protagonistas dos seus processos de educação/aprendizagem, proporcionando conhecimentos essenciais para uma adoção voluntária e consciente de hábitos de vida saudável.</p>
<p>OFICINA DE ESTIMULAÇÃO COGNITIVA E MOTORA</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> i. Estimular a memória, concentração e o sistema sensorial; ii. Fomentar o bem-estar físico e mental dos participantes; iii. Proporcionar momentos de partilha e convívio. 	<p>Esta oficina tinha como meta melhorar o nível de funcionamento cognitivo e motor.</p> <p>Atividades realizadas:</p> <p>As atividades realizadas no decorrer desta oficina foram as seguintes: Caixa dos sentimentos; Jogo da Memória; Jogo das Cores; Bowling; Bingo; Caça ao Intruso; Jogo das Sombras; Quem é quem?; Provérbios Populares Portugueses; Verdade ou Mentira; Jogo das Latas; Os sentidos; O Cubo Mágico; O trabalhador; Puzzles Rápidos; Adivinhas; Jogo da Batata Quente e O Espelho.</p> <p>As atividades realizadas nesta oficina sustentaram-se no método da animação sociocultural e, seguindo a designação de Ander-Egg (2000), foram realizadas com recurso a técnicas grupais na modalidade de técnicas de coesão e a técnicas para a realização de atividades lúdicas. Estas atividades, apesar de se focarem essencialmente na estimulação física e mental promoveram, também, momentos de partilha e convívio entre os participantes.</p>
<p>OFICINA DA CULTURA</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> i. Proporcionar momentos de lazer e convívio; ii. Estimular a mobilidade dos participantes; iii. Inculir nos participantes hábitos e interesses culturais. 	<p>Esta oficina tinha como meta consciencializar, divulgar e aprofundar conhecimentos sobre cultura e tradições populares.</p> <p>Atividades realizadas:</p> <p>Esta oficina contou com a realização das seguintes atividades: Visualização do filme O Pátio das Cantigas; Dia da Mulher: Ser mulher é...; Quizz 25 de Abril; Visualização da série Jacinta e "Atuação do Rancho Folclórico St. ^a Cecília de Vilaça.</p> <p>As atividades realizadas nesta oficina sustentaram-se no método da animação sociocultural e, seguindo a designação de Ander-Egg (2000), foram realizadas com recurso a técnicas grupais na modalidade de técnicas de coesão e a técnicas de informação-comunicação nas modalidades de i) técnicas de comunicação oral (fala; discurso); ii) técnicas de comunicação social a) audiovisuais (vídeos e filmes). Estas atividades tiveram um impacto muito significativo nos participantes uma vez que se focaram na valorização da cultura Portuguesa através da religião, do cinema, da história portuguesa e da música popular do Minho, conteúdos muito significativos nas histórias de vida dos participantes.</p>
<p>OFICINA DE MÚSICA</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> i. Estimular a comunicação, a interação e a capacidade de expressão dos participantes; ii. Fomentar a socialização e o espírito de grupo; iii. Estimular a memória, audição e atenção. 	<p>Esta oficina, recorrendo a um dos grandes interesses dos participantes – a música - tinha como meta promover o convívio e a interação social.</p> <p>Atividades realizadas:</p> <p>Esta oficina contou com a realização das atividades seguintes: Quizz Musical; Passando a Bola; Bingo dos Sons; Telefone sem Fio; História Musical; Balões Musicais; Palavras Soltas; Versos Perdidos e Espelho Animado.</p> <p>As atividades realizadas nesta oficina sustentaram-se no método da animação sociocultural e, seguindo a designação de Ander-Egg (2000), foram realizadas com recurso a técnicas grupais na modalidade de técnicas de coesão e a técnicas para a realização de atividades lúdicas. Estas atividades promoveram o convívio, o bem-estar e, fundamentalmente, proporcionaram muitos momentos de alegria aos participantes.</p>

dados da pesquisa

III. Avaliação – A fase da avaliação sendo um procedimento transversal a todo o processo de investigação/ação participativa, decorreu ao longo de doze meses. Este procedimento acompanhado de mecanismos de autocontrolo permitiu ir conhecendo os resultados e efeitos do processo permitindo, deste modo, corrigir planos de ação e/ou procedimentos que se evidenciaram menos vantajosos e adequados (Guerra, 2002; Serrano, 2008).

Numa fase inicial foi realizada uma avaliação de diagnóstico com o intuito de conhecer as necessidades, interesses e potencialidades dos potenciais participantes com recurso a um inquérito por questionário, conversas informais e observação.

Numa fase posterior foi realizada uma avaliação intermédia através de recurso a um inquérito por questionário aos participantes, conversas informais, observação e consulta dos registos em diário de bordo com o intuito de avaliar o impacto do projeto até ao momento, bem como o grau de satisfação relativamente às atividades desenvolvidas. A avaliação continua foi-se desenvolvendo ao longo da intervenção procurando avaliar se as trajetórias adotadas conduziam aos objetivos pretendidos (Guerra, 2002; Serrano, 2008), permitindo detetar problemas e incongruências, possibilitando a introdução de mecanismos de melhoramento.

Por fim, a avaliação final, realizada com recurso a uma entrevista semiestruturada coletiva (*focus group*) baseada num guião de perguntas especificamente construído com vista a avaliar os objetivos delineados para o estudo, permitiu avaliar o impacto do projeto nos participantes, bem como averiguar se os objetivos estabelecidos foram alcançados.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste apartado, apresentam-se e discutem-se os resultados da avaliação final obtidos através de uma entrevista semiestruturada coletiva (*focus group*) realizada no final da intervenção. Importa referir que se optou por organizar e sistematizar as informações tendo em conta as três principais categorias que emergiram dos discursos dos participantes no que concerne ao impacto do projeto: “Aprendizagem”; “Convívio/Interação Social” e “Aumento do bem-estar”.

Segundo a perceção dos participantes, um dos pontos fortes do projeto verificou-se ao nível da “Aprendizagem”, sendo este tópico evidenciado na maior parte dos seus testemunhos. Indo ao encontro de uma conceção de envelhecimento ativo defensora da ideia de que o potencial do desenvolvimento humano se mantém ao longo da vida (Baltes, 1987; Baltes y Baltes, 1990; Lemaire y Bherer, 2012; Boulton-Lewis, 2010), os resultados do nosso estudo, corroboram a conceção dos autores referidos (entre muitos outros) que defende que, durante a idade madura, se pode continuar a aprender e desenvolver mecanismos promotores de uma melhor adaptação às novas condições desta fase da vida, como poderemos constatar nos testemunhos que seguem:

“Foi muito bom aprender coisas novas e, acima de tudo, lembrar coisas que já sabíamos, mas que estavam esquecidas” (p. 9); “Aprendi muitas coisas e, acima de tudo, aprofundei os meus conhecimentos porque aprendi mais sobre alguns assuntos que conhecia, mas que não sabia muito sobre eles como, por exemplo, a doença de Alzheimer e as quedas (p. 14); “Aprendi coisas que não sabia ... aprendi também muita coisa de cultura ... todos os temas que passaram nas atividades foram maravilhosos para mim, aprendi muito tornei-me mais ‘rica’ em conhecimentos e isso foi muito bom para todos nós” (p. 16); “Ao vir para aqui aprendia sempre alguma coisa e (...) tornei-me mais ativa” (p. 6); “Gosto de aprender e como se costuma dizer ‘a gente até morrer está sempre a aprender’ “ (p. 13); Participar nas atividades fazia-me bem, quer fosse para me alegrar, quer para aprender coisas novas” (p. 14); “ Continuei a participar nas atividades para aprender coisas novas, para ficar mais esclarecida sobre determinados assuntos e isso foi muito bom para mim” (p. 16).

No enquadramento de estudos como o de Ordonez, Yassuda y Cachioni (2011) e o de Boulton-Lewis (2010) que evidenciam que a participação de idosos em programas educativos de cariz cognitivo aumentam

o seu desempenho cognitivo, particularmente na linguagem e memória, os resultados do estudo presente parecem evidenciar, também, resultados positivos da intervenção educativa e da aprendizagem ao nível do funcionamento mental, tal como revelam os testemunhos que seguem:

"Aprendi também a importância de exercitar o nosso cérebro, que é fundamental para todos nós" (p. 14); "O facto de ter existido muita variedade de temas nas atividades foi muito bom para nós porque falamos de muitas coisas e, assim, também aprendemos sobre muitas coisas diferentes, é que eu gosto de aprender sempre coisas novas... acima de tudo, melhorou a minha capacidade de pensamento e de memória" (p. 15); "Participar nas atividades fazia-me bem, ... até mesmo para puxar pelas nossas capacidades" (p. 10).

Na perceção dos participantes, outro ponto forte do projeto foi o facto de ter promovido o "Convívio/Interação Social" como revelam as afirmações que seguem:

"A rotina de termos atividades foi muito boa para nós, para (...) convivermos" (p. 8); "O convívio também foi muito importante, gostei muito de estar aqui no convívio com todas" (p. 12); "O que mais me marcou foi, sem dúvida, o convívio" (p. 13); "Eu já tinha uma boa relação com toda a gente aqui, mas com a realização das atividades ficamos mais unidos" (p. 14); "Permitiu que eu me aproximasse das pessoas que estão à minha volta e que, muitas vezes, nem com elas falava na sala de estar" (p. 2); "Gostei muito do convívio, da companhia, do nosso grupinho" (p. 3); "O que mais melhorou em mim foi o facto de me tornar mais social, de falar mais com as outras pessoas e de fazer novas amizades. Eu quando vim para aqui estava muito isolada e ter vindo para as atividades (...) tornei-me mais social e faladora" (p. 5); "Ter participado nas atividades foi uma boa maneira de me sentir incluída e permitiu conhecer melhor as outras senhoras" (p. 6); "O convívio entre nós foi das coisas que mais gostei" (p. 13); "Tornei-me mais social, mais comunicativa e desfrutei melhor da companhia deles" (p. 18).

Estes testemunhos ao evidenciarem que um dos benefícios mais significativos da intervenção foi a promoção do convívio e o aumento da interação social, contribuindo de forma muito relevante para a amenização do isolamento e solidão, muito frequentes nesta fase da vida, reforçam, de algum modo, os resultados de vários outros estudos que referem a socialização e o convívio, bem como a consequente perceção de melhoria de bem-estar e satisfação com a vida como os principais benefícios resultantes da participação dos idosos em programas de intervenção educativa (Paúl, Ayis y Ebrahim, 2006; Duay y Bryan, 2008; Barros, 2014; Mártires, 2015). A este respeito parece importante referir, também, o estudo de Batistoni, Ordonez, Silva, Nascimento, Kissaki e Cachioni (2011) e o de Irigaray e Schneider (2008) que revelam que a intervenção educativa beneficia o bem-estar e saúde do idoso, demonstrando mesmo a existência de uma relação entre o tempo de participação em atividades educativas e um menor índice de sintomas depressivos.

Os participantes referiram, ainda, como um benefício importante do projeto o "Aumento de bem-estar", como revelado nos testemunhos seguintes:

"Tornei-me ativa" (p. 2); "Saber que fazia parte deste projeto dava-me muita força para vir todos os dias para o centro de dia porque sabia que ia estar ativa" (p. 12); "Tornei-me uma pessoa mais ativa, principalmente quando havia música presente porque eu gosto de ouvir música e de a cantar." (p. 13). "Ter participado nas atividades deixou-me mais animada e confiante... pôs-me mais 'para cima' porque havia dias que estava mais triste, mas ao participar nas atividades já ficava melhor, ficava mais arrebitada e, portanto, sentia-me melhor por estar aqui" (p. 14); "O facto de saber que naquele dia ia haver atividade eu ficava mais animado e entusiasmado, e isso também ajudou e incentivou a estar aqui no lar. Dava-me mais alegria!" (p. 15). "Sou analfabeta e ter participado nas atividades que fizemos deixou-me mais confiante porque não foi por ser analfabeta que consegui fazer menos do que as outras" (p. 4).

Os testemunhos citados revelam que a intervenção educativa não só contribuiu para minimizar a perceção do sentimento de isolamento e solidão como promoveu o convívio e o relacionamento interpessoal, reativando e fortalecendo as redes relacionais e afetivas que se concretizam, como podemos depreender da maioria dos testemunhos, na perceção de um aumento de bem-estar e satisfação com a vida. Estes resultados vão ao encontro dos resultados de estudos como o de Palma e Cachioni (2002), o estudo de Rocha, Mineiro,

Boscatto e Mello (2016) e o de Inouye, Orlandi, Pavarini e Pedrazzani (2018) que referem uma diferença positiva no que concerne à percepção de qualidade de vida nos idosos que participam em programas educativos.

Importa referir, ainda, que tal como a literatura da área refere (Cuenca Cabeza, 2004; Neri, 2004; Cachioni y Neri, 2004; Simões, 2006; Ventosa, 2006; Osório, 2008; Pinto, 2008; Ventosa, 2009; Jacob y Fernandes, 2011), os resultados do estudo revelam que a transformação dos tempos livres em oportunidades de educação/formação constitui um fator relevante no aumento do bem-estar e na promoção de um envelhecimento ativo como poderemos verificar através das narrativas de alguns participantes:

“Permitiu-me estar distraída, passar o tempo” (p. 3); “Foi muito bom o facto de termos estado entretidas durante este tempo” (p. 7); “Foi, sem dúvida, um bom passatempo para nós todos porque assim não nos sentíamos tão tristes” (p. 16); “Estávamos mais distraídos e concentrados com o que estávamos a fazer e não pensávamos em coisas que não devíamos” (p. 19); “Era um tempo em que estávamos ocupadas” (p. 3); “Nós aqui passamos melhor o tempo do que na sala de estar” (p. 7); “Foi muito bom para passar o tempo” (p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da intervenção educativa aqui descrita, embora não permitam generalizações, considerando o reduzido número da amostra, bem como o facto de representarem retratos de um contexto, espaço e tempo definido e limitado, corroboram a importância que a literatura atribui à educação na e com a terceira idade enquanto processo que contribui para um processo de envelhecimento ativo.

Neste enquadramento, e numa primeira instância, os resultados permitem evidenciar que a população idosa valoriza positivamente a participação em atividades de educação/aprendizagem corroborando outros estudos que evidenciam a importância que os participantes atribuem à aprendizagem nesta fase da vida, tais como os de Sousa e Oliveira (2015), Araújo (2016), Antunes e Abreu (2017) e Nunes e Antunes (2017). Estes resultados devem constituir um estímulo à promoção e desenvolvimento de atividades educativas na terceira idade, fazendo jus à atual conceção de educação ao longo da vida, proposta em documentos nacionais e internacionais.

Numa segunda instância, os resultados evidenciam, também, que a intervenção educativa favoreceu a promoção do convívio e o aumento da interação social, corroborando estudos empíricos tais como os de Paúl, Ayis e Ebrahim (2006), Mártires (2015), Antunes e Lima (2017), López y Díaz (2018), que referem a intervenção educativa na população idosa como um fator de amenização das situações e sentimentos de isolamento e solidão. Neste sentido, e entendida como uma entre outras dinâmicas, a intervenção educativa contribui para amenizar um problema considerado um fator de risco para a saúde na população idosa - o isolamento e solidão - tal como assinalam (Bosworth y Shaie, 1997; Fontaine, 2000; Krause, 2001; Paúl y Fonseca, 2005).

Numa terceira instância, um aspeto referido por outros autores que também se confirma neste estudo é o facto de a intervenção educativa promover um aumento de bem-estar nos participantes (Palma y Cachioni, 2002; Neri, 2006; Yassuda y Silva, 2010; Inouye, Orlandi, Pavarini y Pedrazzani, 2018). A intervenção educativa na medida em que promove oportunidades de novas aprendizagens, melhora o funcionamento físico e mental, o convívio e o fortalecimento das redes de relações interpessoais e de afeto, bem como a reativação do sentimento de pertença e participação na comunidade favorecendo a ressignificação das experiências, objetivos e sentidos de vida que se concretizam numa percepção de maior bem-estar.

Os resultados positivos do estudo corroboram a importância da intervenção educativa na população idosa enquanto instrumento promotor de conhecimentos e capacidades que preparam para uma melhor adequação e adaptação ao processo de envelhecimento e velhice. Neste sentido, constitui mais um contributo para a chamada de atenção para a necessidade e urgência de uma reestruturação do sistema educativo, no sentido de alargar o seu campo de ação à população adulta e adulta idosa de forma a tornar-se capaz de assegurar, de direito e de facto, uma conceção de educação ao longo da vida.

AGRADECIMIENTOS

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción-participativa. comentarios, crítica y sugerencias*. México D.F., México: Editorial El Ateneo.
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Antunes, M. C. (2016). A educação na terceira idade. En M.C. Antunes y E. Leandro (Coords). *Envelhecimento- Perspetivas, projetos e práticas inovadoras* (pp.51-66). V. N. Famalicão, Portugal: Húmus.
- Antunes, M. C. y Abreu, V. (2017). As novas tecnologias na promoção do envelhecimento bem sucedido. *Ensino e Tecnologia em Revista*, 1 (1), 3-15. Doi.org/10.3895/etr.v1n15885.
- Antunes, M. C. y Lima, N. (2017). Educação e bem-estar na terceira idade. *Kairós Gerontologia*, 20 (1), 155-170. Doi: 10.23925/2176-901X.2017v20i1p155-170
- Araújo, D. (2016). Envelhecimento e qualidade de vida: um desafio para a intervenção junto da população idosa institucionalizada. En Antunes, M. C. y Leandro, E. (Coords.) *Envelhecimento. Perspetivas, projetos e práticas inovadoras*, (pp.119-135) V. N. Famalicão, Portugal: Húmus.
- Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Editorial Labor.
- Baltes, P. (1987). Theoretical proposition of life-span developmental psychology: on the dynamic between growth and decline. *Development Psychology*, 32 (5), 611-626. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.23.5.611>.
- Baltes, P. y Baltes, M. (1990). *Successful aging. Perspectives from behavioral sciences*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barrio, E., Marsillas, S., Buffel, T., Smetcore, A. S. y Sancho, M. (2018). From active aging to active citizenship: the role of (age) friendliness. *Soc. Sci*, 7 (8) 134. <https://doi.org/10.3390/socsci7080134>.
- Barros, D. (2014). *Promoção do envelhecimento ativo: o contributo das práticas educativas de uma universidade da terceira idade*. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Educação de Adultos). Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Batistoni, S., Ordóñez, T., Silva, T., Nascimento, P., Kissaki, P. y Cachioni, M. (2011). Depressive symptoms in elderly participants of an open university for elderly. *Dementia & Neuropsychologia*, 5 (2), 85-92. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1590/S1980-57642011DN05020005>.
- Bogdan, R. y Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bosworth, H. y Shaie, W. (1997). The relationship of social environment, social networks and health outcomes in the Seattle Longitudinal study: two analytical approaches. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 52B, 197-205. <https://doi.org/10.1093/geronb/52B.5.P197>.
- Boulton-Lewis, G. M. (2010). Education and learning for the elderly why, how, what. *Educational Gerontology*, 36, 213-228. <https://doi.org/10.1080/03601270903182877>.
- Bowling, A. (2008). Enhancing later life: how older people perceive active ageing? *Aging and Mental Health*, 12 (3), 293-301. <https://doi.org/10.1080/13607860802120979>.
- Cachioni, M. (2003). *Quem educa os idosos? Um estudo sobre os professores de universidade da terceira idade*. Campinas/ SP, Brasil: Editora Alínea.

- Cachioni, M. (2012). Universidades Abertas à Terceira Idade como contextos de convivência e aprendizagem: implicações para o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico. *Revista Temática Kairós Gerontologia*, 15 (7), 23-32. <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2012v15iEspecial14p23-32>.
- Cachioni, M. y Neri, A. (2004). Educação e gerontologia: desafios e oportunidades. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, 1 (1), 99-115. DOI: <https://doi.org/10.5335/rbceh.2012.49>
- Carr, W. (1995). *For education: towards critical educational inquiry*. Philadelphia, USA: Open University Press.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Educacion, knowledge and action research*. London, Inglaterra: Farmer.
- Centro Internacional de Longevidade - Brasil (2015). *Envelhecimento ativo: um marco político de resposta à revolução da longevidade*. Rio de Janeiro, Brasil. https://prceu.usp.br/usp60/wp-content/uploads/2017/07/Envelhecimento-Ativo-Um-Marco-Politico-ILC-Brasil_web.pdf
- Cuenca Cabeza, M. (2004). Ócio e animação sociocultural: presente e futuro. En Trilla, J. (Coord.) *Animação sociocultural: teorias, programas e âmbitos* (pp. 335-349). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Doyle, Y. G., MC Kee, M. y Sherriff, M. (2010). A model of successful ageing in British populations. *European Journal of Public Health*, 22 (1), 71-76. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckq132>.
- Duay, D. y Bryan, V. (2008). Learning in later life: what seniors want in a learning experience. *Educational Gerontology*, 34 (12), 1070-1086. <https://doi.org/10.1080/03601270802290177>.
- Fernández-Ballesteros, R., Cassinelo, M., Bravo, M., Martínez, M., Nicolás, J., López, P. y Schettini del Mora, R. (2011). Successful ageing: criteria and predictors. *Psychology in Spain*, 15 (1), 94-101.
- Fontaine, R. (2000). *Psicologia do envelhecimento*. Lisboa, Portugal: Climepsi.
- Frazier, L., Frederick, L., Newman, F. y Jaccard, J. (2007). Psychosocial outcomes in later life: a multivariate model. *Psychol Aging*, 22 (4). 676-689 doi: 10.1037/0882-7974.22.4.676.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação. o planeamento em ciências sociais*. Cascais, Portugal: Principia.
- Hori, S. y Cusack, S. (2006). Third-Age education in Canada and Japan: attitudes toward aging and participation in learning. *Educational Gerontology*, 32 (6) 463-481. <https://doi.org/10.1080/03601270600685677>.
- Inouye, K., Orlandi, F. S., Pavarini, S. C. y Pedrazzani, E. S. (2018). Efeito da Universidade Aberta à terceira idade sobre a qualidade de vida do idoso. *Educ. Pesquisa*, 44, e142931, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201708142931>.
- Irigaray, Q. y Schneider, H. (2008). Impacto na qualidade de vida e no estado depressivo de idosas participantes de uma universidade da terceira idade. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 25 (4), 517-525. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000400006>.
- Jacob, L. (2007). *Animação de idosos: actividades*. Porto, Portugal: Âmbar.
- Jacob, L. y Fernandes, H. (2011). *Ideias para um envelhecimento ativo*. Almeirim, Portugal: RUTIS.
- Kalachea, A. y Kickbusch, I. (1997). A global strategy for healthy ageing. *World Health* 4, 4-5.
- Krause, N. (2001). Social support. En Binstock, R. y George, L. (Eds.) *Handbook of aging and the social sciences*. San Diego, USA: Academic Press.
- Lemair, P. y Bherer, L. (2012). *Psicologia do envelhecimento. Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Lima, L. (Org.) (1990). *Projecto-Viana (1983-1988). Um ensaio de investigação participativa*. Braga, Portugal: Unidade de Educação de Adultos, Universidade do Minho.
- López, D. J. y Díaz, M. del P. (2018). El sentimiento de soledad en la vejez. *Revista Internacional De Sociología*, 76 (1), e085. <https://doi.org/10.3989/ris.2018.76.1.16.164>.
- Mártires, M. A. (2015). Envelhecimento ativo e autonomia: idosos com doença crónica. En Pereira, J.; Lopes, M. y Rodrigues, T. (Coords.) *Animação sociocultural, gerontologia, educação intergeracional* (pp. 37-45) Chaves, Portugal: Intervenção.
- Neri, A. (2004). *Velhice bem sucedida*. Campinas, Brasil: Papyrus.

- Neri, A. (2006). O legado de Paul B. Baltes à psicologia do desenvolvimento e do envelhecimento. *Temas em Psicologia*, 14 (1), 17-34.
- Nunes, S. y Antunes, M. C. (2017). Um projeto de intervenção socioeducativa em prol do envelhecimento ativo. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr. (14), A14-200-205. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.14.2916>.
- Ordóñez, T., Yassuda, M. y Cachioni, M. (2011). Elderly online: effects of a digital inclusion program in cognitive performance. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 53 (2), 216-219. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2010.11.007>.
- Osório, A. (2008). Animação sociocultural na terceira idade. En J. Pereira, M. Vieites y M. Lopes (Coords.) *A animação sociocultural e os desafios do século xxi*, pp. 207-219. Chaves, Portugal: Intervenção.
- Ouwehand, C., Ridder, D. y Bensing, J. M. (2006). A review of successful aging models: Proposing proactive coping as an important additional strategy. *Clinical Psychology Review*, 27 (8), 873-84. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.cpr.2006.11.003>.
- Palma, L. y Cachioni, M. (2002). Educação permanente: perspectiva para o trabalho educacional com o adulto maduro e com o idoso. En E. Freitas, L. Neri, X. Cançado, L. Gorzoni y M. Rocha *Tratado de geriatria e gerontologia* (pp.1101-1109). Rio de Janeiro, Brasil: Guanabara Koogan.
- Pardal, L. y Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Maia, Portugal: Areal Editores.
- Paúl, C. y Fonseca, M. (2005). *Envelhecer em Portugal. Psicologia, saúde e prestação de cuidados*. Lisboa, Portugal: Climepsi.
- Paúl, C., Ayis, S., y Ebrahim, S. (2006). Psychological distress, loneliness and disability in old age. *Psychology, Health & Medicine*, 11 (2), 221-232. <https://doi.org/10.1080/13548500500262945>.
- Pinto, M. G. (2008). *Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes, depois*. Porto, Portugal: Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP.
- Ribeiro, Ó. y Paúl, C. (2011). *Manual do envelhecimento activo*. Lisboa, Portugal: LIDEL.
- Rocha, R., Mineiro, L., Boscatto, E. y Mello, M. (2016). Aptidão funcional e qualidade de vida de idosos frequentadores de uma universidade aberta da maior idade. *Journal of Physical Education*, 27 (1) 2725-2738. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2725>.
- Rowe, J. y Kahn, R. (1987). Human aging: Usual and successful. *Science*, 237, 143-149. <http://dx.doi.org/10.1126/science.3299702>.
- Rowe, J. y Kahn, R. (1997a). *Successful aging*. New York, USA: DTP Health.
- Rowe, J. y Kahn, R. (1997b). Successful aging. *The Gerontologist*, 37 (4), 433-440. <https://doi.org/10.1093/geront/37.4.433>.
- Serrano, G. (2004). Metodologias de investigação em animação sociocultural. En Trilla, J. (Coord.) *Animação Sociocultural. Teorias, programas e âmbitos* (pp.101-119). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de projectos sociais: casos práticos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Simões, A. (2006). *A nova velhice. Um novo público a educar*. Porto, Portugal: Ambar.
- Sousa, E. y Oliveira, C. (2015). Viver a (e para) aprender: uma intervenção-ação para a promoção do envelhecimento ativo. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 18 (2) 405-415. <http://dx.doi.org/10.1590/1809-9823.2015.1405>.
- Stenner, P., Mcfarquhar, T. y Bowling, A. (2011). Older people and 'active ageing': Subjective aspects of ageing actively. *Journal of Health Psychology* 16 (3), 467-477. <https://doi.org/10.1177/1359105310384298>.
- Tovel, H. y Carmel, S. (2014). Maintaining successful aging: The role of coping patterns and resources. *Journal of Happiness Studies*, 15 (2), 255-270. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9420-4>.
- UNESCO (1997). *Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes – la déclaration d'Hambourg l'agenda pou l'avenir*. Hambourg, Alemania.
- Ventosa, V. (2006). *Perspectivas actuais de la animación sociocultural: cultura tiempo libre y participación cultural*. Madrid, España: Editorial CCS.

- Ventosa, V. (2009). Animação sociocultural e terceira idade. En Pereira, J. y Lopes, M. (Coords) *A animação sociocultural na terceira idade* (pp. 333-341). Amarante, Portugal: Intervenção.
- World Health Organization (2002). Active aging: A policy framework. Geneva, Suiza: World Health Organization (WHO) <https://apps.who.int/iris/handle/10665/67215>.
- Yassuda, M. y Silva, H. (2010). Participação em programas para a terceira idade: impacto sobre a cognição, humor e satisfação com a vida. *Estudos de Psicologia* 27 (2), 207-214. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X201000020008>.
- Yenerall, J. (2003). Educating an aging society: the University of the Third Age in Finland. *Educational Gerontology* 29 (8), 703-716. <https://doi.org/10.1080/03601270390225785>.