

Os vinte anos do PEUS: motivo de celebração por quem nele sente a presença do seu EU

Preâmbulo

Merece o tema – “O que faço EU no meio do PEUS...”, proposto a alunos, docentes e funcionários a ele ligados, com vista à escrita de um texto a figurar na publicação destinada a assinalar os vinte anos do Programa, uma explicação sucinta à luz da psicolinguística.

Quando se pergunta a alguém, com base numa sigla, num acrónimo ou numa designação comercial de uma instituição, de uma empresa ou de um programa, o que faz no seu meio, presume-se que a atenção de quem ouve essa “etiqueta” se foque no seu significado, naquilo a que ela se refere, atribuindo-lhe uma leitura transparente. Como nota Cazden (1974), a nossa audição atravessa formas verbais tidas como transparentes chegando desse modo ao significado pretendido.

Poderá, contudo, suceder que se gere ambiguidade em alguns ouvintes quando se trate de uma “palavra”/acrónimo-sílaba – caso de PEUS. Para esclarecer o equívoco que possa causar será preciso alertar para o facto de serem possíveis duas “leituras” do acrónimo-sílaba em pauta: uma em que a atenção recaia unicamente no significado – condizente com a teoria da transparência, na designação de Cazden, ou com a teoria da vidraça (“glass window theory”), segundo Luria (Cazden, 1974; Downing, 1988; Luria, 1988), e outra em que o foco se centre na forma do acrónimo-sílaba, reclamando uma consciência da sua opacidade, da cadeia/barreira sonora que lhe corresponde, passível de análise nos seus constituintes, e que o consubstancia como objeto com existência própria. Parece clarificada a razão da ambiguidade do tema em virtude de o acrónimo-sílaba PEUS poder ser ele também objeto de uma incidência do en-

foque na sua configuração, na sua constituição, na sua forma, à semelhança do que se passa noutras palavras. A partir do momento em que se toma consciência metalinguística da forma de uma palavra, torna-se possível submetê-la a uma audição/leitura opaca, a complementar a audição/leitura transparente, direta ao significado, mais acessível e anterior numa ótica ontogenética. A transição de uma “leitura” transparente para uma opaca verifica-se no decurso da aquisição da linguagem pela criança, fruto da conceção da língua que vai desenvolvendo, e, como parece lógico, em quem não tenha ao longo da sua vida trabalhado a consciência metalinguística.

Observe-se agora em mais pormenor a constituição da forma do acrónimo PEUS, na sua condição de sílaba. Bem no seu centro existe uma outra palavra – isto é: EU –, que constitui o seu núcleo ramificado enquanto sílaba – P EU S – e, porque coincidente com uma palavra, permite igualmente as duas “leituras” aludidas: transparente e opaca, originando desse modo o “calembour” contido no tema – “o que faço EU no meio do PEUS”. Como facilmente se compreende, está excluído neste contexto que EU remeta para a sigla de “the European Union”.

O “calembour” passa então a ser reconhecido quando se sentir que existem duas leituras possíveis do tema: uma apoiada na leitura opaca de PEUS e assente numa consciência metalinguística fina, motivadora de uma resposta caracterizada por um intrigante e inusitado toque de animismo – “EU sou o núcleo ramificado”, e outra que se firma na sua leitura transparente, que vai direta ao significado e que se ajusta a uma abordagem ao tema menos dependente de uma consciência metalinguística, como, por exemplo, “EU sou aluno”.

Perante a existência de muitos “EU” com funções no Programa e de outros tantos com pensamentos a seu respeito, o seu acrónimo-sílaba parece ter-se precavido, aditando-lhe, num novo rasgo de animismo, um S: P EUS, ou seja, a coda S, que juntamente com o núcleo ramificado EU perfaz a rima EUS da sílaba, que tem como ataque silábico P. E assim se desmembrou o acrónimo-sílaba PEUS nos seus constituintes. Se a gramática da língua portuguesa admitisse a habitual desinência de plural (s) no pronome reto de primeira pessoa, tal como acontece na terceira, o acrónimo-sílaba em apreço conteria ainda a possibilidade de abrigar um EU-nós, mais congruente com o público que frequenta o PEUS, dado que gosta de apren-

der com a permuta de pontos de vista e de conviver com os colegas, alguns dos quais já convertidos em amigos.

A recetividade do PEUS ao fenómeno do animismo, na trilha do pensamento infantil (Piaget, 1964), e a sua visível abertura a uma análise a partir da leitura opaca a que tão bem se ajusta distinguem-no exemplarmente enquanto acrónimo dos restantes congêneres que, como sintetiza Berger (2018), mais não são do que rótulos que, porque “separados da criatura da sua linguagem [...] [f]icam então inertes e vazios” (p. 13), refletindo a “tendência para a insubstancialidade” (p. 68). Quem lida amiúde com o acrónimo PEUS pode, porém, sentir que algo mais o diferencia dos demais. É que a sua singularidade no plano do animismo parece brotar da sua essência e não de qualquer crença exterior. Infere-se por isso com rapidez que uma demasiada proximidade, neste como noutros cenários, tem o (des)mérito de distorcer a realidade e de fomentar a fantasia.

Elenquem-se então, a partir da leitura transparente e não opaca de PEUS, funções nele exercidas por diferentes “EU” ao longo das suas duas primeiras décadas de vida – a) e possíveis reações de outros tantos “EU” ao projeto – b):

a)

há o eu que lhe dá origem;

há o eu que o abriga;

há o eu que o procura e o elege;

há o eu que nele ensina;

há o eu que nele aprende;

há o eu que alia a aprendizagem ao convívio, à camaradagem, à amizade;

há o eu que complementa o que aprende com pesquisa bibliográfica e na internet, bem como com visitas de estudo e com viagens;

há o eu que participa em intercâmbios;

há o eu que organiza conferências, exposições, visitas;

há o eu que lhe presta serviços administrativos;

há o eu que nele colabora em diversos domínios;

há o eu que o coordena cientificamente;

b)

há o eu que sabe bem da sua existência;
há o eu que o estima;
há o eu que se sente grato;
há o eu que não vê o projeto com agrado;
há o eu que o olha com indiferença;
há o eu que o critica;
há o eu que o ignora.

Cabe então a quem coordena cientificamente o PEUS continuar este texto com: 1) uma ligeira apresentação do Programa, porquanto já muito sobre ele escreveu no livro publicado em 2008 (Pinto 2008) e na publicação coorganizada dada à estampa em 2016 (Pinto, Babo & Soares, 2016); e 2) uma incursão nos seus fundamentos teóricos.

Da origem e razão de ser/existir do Programa

Há mais de vinte anos, em 2004, aquando de uma reunião sobre Educação Contínua na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) dirigida pelo Professor Doutor José Carlos Marques dos Santos, então Vice-Reitor da Universidade do Porto, era à época Diretora da FLUP a Professora Doutora Ana Monteiro, foi proposto à signatária do presente texto que apresentasse um programa educativo vocacionado para pessoas mais velhas, programa esse que veio a ter início em fevereiro de 2006, com a participação de uns trinta e poucos alunos. Nessa ocasião propalava-se tanto a aprendizagem ao longo da vida que não era de excluir que a Universidade do Porto (UP) também avançasse com um projeto que tivesse como alvo esse público. Não se destinaria a competir, mas a complementar a oferta vigente para lá dos muros da Universidade, nas designadas Universidades da Terceira Idade (UTIs) ou em associações, institutos, academias que servissem a mesma finalidade. A heterogeneidade da população mais velha, seja em idade, seja em experiência, seja em formação, clamava diversidade nos programas educativos disponibilizados. Apesar de a idade ter sido evocada, só se pode concordar com especialistas de programas educativos para pessoas de mais idade quando recomendam que a atenção dos promotores desses programas deve incidir em primeiro lugar na circunstância de o seu público ser cons-

tituído por pessoas, que, para além de outras características, são mais velhas. Em língua portuguesa, entre outras, por sorte e a acentuar o reportado, somos confrontados com a expressão “pessoa sénior” ou similar, surgindo pessoa em primeiro lugar e só depois a referência à idade. Essa observação fora também feita por Mariano Sánchez Martínez em relação ao castelhano. A tónica desta opção educativa deve, por isso, recair antes de tudo em pessoa.

Dos objetivos do Programa

O programa que a sua fundadora foi incumbida de propor e que viria a chamar-se Programa de Estudos Universitários para Seniores da Universidade do Porto, mais conhecido quase desde o seu início por PEUS, um acrónimo convertido em “nickname”, não visava reciclar o conhecimento por força das exigências do mercado do trabalho, mais do foro da andragogia, modelo de educação esse mais consonante com uma aceção que passaria a absorver quase na totalidade, por motivos mais economicistas do que porventura sociais e ainda menos psicológicos, o significado da expressão “aprendizagem ao longo da vida”. O PEUS objetivava, antes, facultar ao seu público – adultos a partir dos 55 anos com formação superior, então requisito para a inscrição nos cursos de Educação Contínua da UP – um plano de estudos orientado para a reatualização, confronto e equacionamento de conhecimentos, abrindo ou ampliando o trilha da aquisição, admitindo que seja este o termo mais apropriado, da sabedoria mais do que da ciência, uma vez que esta teria sido objeto de maior investimento em fases prévias de ensino-aprendizagem. Em mente estava um modelo na linha não da andragogia mas da gerontagogia (Lemieux, 1999; 2001) direcionado para a aquisição da sabedoria na pessoa sénior a fim de que esta atingisse, nas palavras de Lemieux (1999), professor da *Université du Québec à Montreal* (UQAM), “une meilleure gestion de sa vie personnelle et sociale” (p. 34). E este académico deixa claro que, num programa educativo assente no conhecimento metacognitivo, a educação deve ser concebida de maneira a alcançar os objetivos psicológicos mais elevados da vida e a convidar sobretudo a *ser* – com os outros – e não unicamente a *ser produtivo*.

Era um imperativo nortear quem viesse procurar o programa para o questionamento, para o levantamento de questões, para a problematização, para a aceitação de perspetivas diferentes, para o

autoconhecimento, para a exercitação da metacognição, para a obtenção de uma competência que melhorasse o seu bem-estar tanto físico como psicológico e social: princípios afinal da gerontagogia. Teria de ser um modelo teórico em educação de pessoas mais velhas centrado na “autoatualização” e já não na reciclagem e acumulação de conhecimentos (Lemieux, 1999), reclamando portanto um esforço cognitivo por parte de quem o elegeisse condizente com o pensamento do adulto (Marchand, 2002) e em convergência com um envelhecimento saudável, que de pleno direito se deve enquadrar no não há muito emergente conceito de “saúde existencial”, posto que o precede no tempo e inclusive lhe pode servir de evidência para a sua defesa e concretização.¹

Da saúde existencial

Ao fazer alusão ao programa da Cimeira Anual da *European University Alliance for Global Health* (EUGLOH), que decorreu em junho de 2023 na Suécia, na Universidade de Lund, escreve Fátima Vieira na notícia constante da nota 1 deste texto: “Com efeito, um dos três temas em foco ao longo dos trabalhos, com a participação de vários oradores das áreas das Artes e Humanidades, intitulava-se «Arte e Saúde»”. E prossegue:

Confesso a minha total ignorância prévia sobre o conceito de “saúde existencial”, mas quando Max Lijefors, professor de História de Arte na Universidade de Lund, propôs o conceito, fez para mim todo o sentido: a saúde existencial mede-se em função da nossa capacidade para “florescermos a partir de dentro” e de experienciarmos alegria, gratidão, conexão com outros seres humanos e com a natureza [...]

Acrescenta ainda Fátima Vieira: “A nossa percepção estética do mundo – defendeu Lijefors – depende da nossa capacidade para encontrarmos beleza e significado no que nos rodeia”.

Visite-se o conceito “beleza” recorrendo à pena de Martim Sousa Tavares (2024) apoiado numa minissérie televisiva, convertida depois em livro, intitulada “Modos de ver” da autoria de John

1. Motiva o referido, o texto “Saúde existencial”, da autoria de Fátima Vieira, Vice-Reitora da UP, publicado na Newsletter Casa Comum_ Cultura UP.Porto, n.º 145 de 19 de junho 2023.

Berger. A forma de olhar parece ser a senha. Lê-se na obra de Sousa Tavares (2024) que Berger, em “Modos de ver”, deposita na pessoa que observa a faculdade de conferir beleza rejeitando dar ao objeto observado essa função, ou seja: o que se observa não comporta um “valor absoluto e intrínseco” (p. 17). E ao capítulo dedicado a este tema deu Sousa Tavares o título: “A beleza está no olhar de quem vê”. O ensinamento a retirar de Berger consiste, para Sousa Tavares, em tudo ser feito para que as pessoas aprendam a olhar melhor e a achar belo o que antes não achavam. Será de avançar que, fruto da aprendizagem, a descoberta da beleza radica num movimento eferente e não aferente, a que se regressará a breve trecho.

John Berger é também mencionado por James Wood (2024) quando este autor compara o tempo que um leigo dedica a olhar as coisas, o mundo natural ou as pessoas com o que é despendido por um escritor ou um artista plástico. E porque não por um especialista em literatura ou de arte em geral, como são os professores e os críticos de arte ou literários?

Firmado em John Berger, James Wood faz a distinção entre ver e observar, associando *ver* ao cidadão comum e *observar* aos artistas. A transformação de ver em observar carece de esforço, requer muito mais tempo, vive de experiências prévias e de outras tantas vivências com génese em terceiros, razão pela qual, para Berger na leitura de Wood, “[o] nosso exame [do mundo] é sempre mediado por outras representações do olhar” (p. 49).

Neste enquadramento, não perdendo de vista que está em discussão um programa educativo com bases gerontagógicas, a passagem que se segue de Wood (2024) revela-se da maior pertinência: “a experiência de observar as coisas é intensamente auto-consciente – pois se o desenho de uma árvore não é uma árvore, mas «uma árvore que é observada», então a descrição verbal de uma árvore não é uma árvore mas uma árvore-que-é-observada a ser descrita” (p. 50-51).

Os docentes que colaboram no PEUS com a experiência que possuem nas suas áreas de trabalho não se absterão de dar a aprender aos seus discentes, ora em aula ora no terreno por meio de visitas guiadas, como transformar “ver” em “observar” os conteúdos temáticos de que são especialistas e que reivindicam essa transformação.

Evidência dessa operação transformadora pode inferir-se da

leitura dos “Detalhes” do cartaz da exposição “O Porto visto pelo PEUS: Exposição de imagens e de som”, inaugurada no dia 4 de fevereiro de 2025 e patente ao público numa das salas da Biblioteca da FLUP durante o mês de fevereiro desse ano, organizada por Sónia Duarte, docente do PEUS na unidade curricular “Porto: Imagens, território e devoções” durante o primeiro semestre do ano letivo de 2024-2025, a saber:

O propósito desta exposição nasce no âmbito da unidade curricular semestral denominada «Porto: imagens, território e devoções» leccionada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, por Sónia Duarte. Ao longo das aulas foi pedido aos alunos que *pensassem*: no antes e no depois. O depois, que, em boa verdade, é o agora. *Diante de uma imagem pré-existente de autoria conhecida, ou ignota*, havia de se ‘*ver melhor*’ como estava o espaço, no presente. Pois é de imagens e de sons que vive esta exposição; de um antes e de um depois.

Os itálicos assinalados pela signatária deste texto no excerto acima citado da autoria de Sónia Duarte visam destacar, respetivamente, o que antes foi reportado sobre: 1) a autoconsciência que deve acompanhar a experiência de observar o mundo; 2) a fruição de experiências vividas por outros; e 3) a conversão de *ver* em *observar*.

Acerca do projeto, escreve ainda a organizadora da exposição:

Para tal [para a exposição “O Porto visto pelo PEUS: Exposição de imagens e de som”], muito contribuiu o trabalho de campo e as visitas a espaços e coleções do Porto – como o Mosteiro de S. Bento da Vitória; a iconografia do Porto representada nas coleções do Museu Nacional Soares dos Reis; os retratos e as memórias com música da Casa do Largo da Paz; a Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio e o seu jardim; a Casa do Campo Pequeno; ou Convento de Santa Clara.

Por seu turno, os dois excertos que abaixo se transcrevem da autoria de dois alunos do PEUS, Joaquina Vasconcelos e Valeriano Lemos, são um testemunho valioso de como se processa a assimilação dos conteúdos das aulas do Programa, em conformidade com os princípios gerontagógicos, ou não tenha sido frequentado ao longo da sua existência (2006-2026) por um público que evidencia

um modo de pensar da ordem do pensamento do adulto, tido como o mais ajustado para uma aprendizagem favorável à apreçoada “saúde existencial”:

1.

[...] frequentei disciplinas das diversas áreas do saber, como Literatura, História da Arte, História do Cristianismo, A influência da Bíblia na Cultura Ocidental, História do Livro e Bibliotecas, Geografia Urbana, etc.

...

Todos estes conhecimentos transmitidos em aula, também foram consolidados no “terreno”, com o precioso acompanhamento dos professores [...].

...

[...] em relação à cidade do Porto, agora, quando entro numa igreja, sei dizer qual é o estilo da talha dourada dos seus altares, barroco nacional, barroco joanino, rococó, neo-clássico [...]. Tudo isto aprendi na disciplina de “Porto, Território, Devoções e Imagens”.

...

Li muitos textos aconselhados pelos professores e até realizei viagens que nunca tinha pensado fazer [...].

...

Mesmo com a pandemia da Covid 19, o PEUS continuou com aulas por Zoom! Destaco neste período de tempo a disciplina de História do Livro e Bibliotecas, onde nos foram mostradas desde as mais antigas bibliotecas do mundo, com rolos de papel/papiro nas prateleiras, passando pelas bibliotecas de mosteiros, abadias, palácios e universidades, até as mais modernas do ponto de vista arquitetónico, donde destaco a Nova Biblioteca de Alexandria [...].

– *Joaquina Vasconcelos*

2.

Adquiri conhecimentos diferentes da minha formação académica e profissional, passei da linguagem racional dos números para uma linguagem bem diferente das humanidades. Essa mudança de interesses está bem refletida no compartimento onde guardo os livros, antes, de Economia, Gestão, Finanças, Contabilidade e afins, agora, de História, Geografia, Literatura, História de Arte, etc. Olho agora para

o que me rodeia de um modo diferente, mais desperto, informado e com um leque de interesses alargado.

Em 2020-2021 atravessamos o difícil período da pandemia. A FLUP e os seus professores rapidamente se adaptaram às novas tecnologias, proporcionando-nos o acesso *online* à continuidade letiva o que constituiu algo de muito positivo, pois quebrou o isolamento a que estávamos sujeitos, contribuindo para o nosso bem-estar psíquico. O ecrã era a “janela” possível para passarmos duas horas gratificantes num tempo de afastamento e medo.

– *Valeriano Amorim de Lemos*

Das bases gerontagógicas

Ressalta dos fragmentos transcritos e do exposto que enveredar por um programa educativo assente na gerontagogia implica que quem por ele opte esteja pronto a tomar a atitude compaginável com alguém empenhado numa aprendizagem que se opere num movimento de interação com o docente e com os colegas. Para tal, a coordenação científica do Programa tem, entre outras responsabilidades, a de zelar por uma equilibrada distribuição dos alunos por turma, estabelecendo um número mínimo e máximo para as inscrições por unidade curricular. Não é conveniente que a turma seja quer muito numerosa, correndo o risco de as aulas se tornarem expositivas e não viabilizarem a participação e interação dos alunos, em contramão com os princípios gerontagógicos, quer em número muito reduzido, obstando à dinâmica que sempre se augura de uma aula, dado que não se pode excluir a hipótese de a turma não ter sempre presente a totalidade dos alunos inscritos. Se os alunos são em número reduzido e, além disso, não são frequentadores assíduos, o resultado, por certo, também se afasta do que é preconizado gerontagógicamente. Promover a participação em aula, basilar para a já aludida interação entre docente e discentes e entre estes, tem importância porque poderá igualmente beneficiar a autoestima dos que quantas vezes nem ouvem as suas vozes por viverem na solidão ou em ambientes em que não lhes é concedido, como desejariam, o direito de se fazerem ouvir. Atenção, no entanto, aos que preferem não se expressar abertamente em aula, aos “ouvintes ativos” – embora a audição não seja por natureza passiva –, isto porque na melhor das oportunidades surpreendem qualquer um e podem mesmo gerar silêncio à sua volta. O respeito pelo

temperamento e ritmo de cada pessoa é imperioso em qualquer situação, dentro logicamente de parâmetros razoáveis.

A relevância da participação dos alunos em aula é posta em devido realce pelas palavras de um outro aluno do PEUS, Alípio Barra, palavras essas que servirão de advertência aos professores que se distraem e não deixam espaço para essa componente tão saudável do ensino-aprendizagem, não importa em que idade:

Gostava que muitos professores que tenho conhecido [no PEUS], ainda que de grande craveira académica, se centrassem mais nos alunos dando-lhes espaço de participação, por exemplo, encaixando algumas atividades abertas ou propondo textos para análise.

A atividade profissional exercida por Alípio Barra legitima bem o seu posicionamento em relação à concessão de espaço de participação aos alunos, que em nada diverge do de estudiosos que propõem que os docentes universitários devem esforçar-se por dar mais protagonismo aos alunos do ensino superior facultando-lhes um lugar central na comunidade de aprendizagem (Marchand 2008). Atente-se, todavia, no público que frequenta o PEUS: uma comunidade com muito mais potencial em várias vertentes do que a que se inscreve por norma numa universidade e que a busca seguramente por outras razões.

Da neuroplasticidade

À coordenação científica do Programa cumpre ainda satisfazer tanto quanto possível os diversificados interesses científicos dos alunos que o escolhem, assegurando-lhes: unidades curriculares variadas para a escolha não ser demasiado restrita, conteúdos renovados de unidades curriculares repetidamente frequentadas e novas unidades curriculares quando entendido necessário. Prestaria a coordenação científica do PEUS um serviço contraproducente em matéria de neuroplasticidade (cerebral) se não tivesse como preocupação oferecer a quem opta por continuar a frequentar o PEUS unidades curriculares novas, nutriente para colmatar o insabido, o desconhecido, a ausência de novidade, fazendo tudo o que está ao seu alcance para que o seu público não se refugie, por inércia ou outro motivo, no repetido, no conhecido, no supostamente sabido. Pense-se, a título ilustrativo, na diferença que existe,

com distintas repercussões na neuroplasticidade, entre enveredar despreocupadamente por um trilho bem traçado, já calcorreado vezes sem conta por outros e, portanto, bem delimitado e de trânsito fácil e rasgar pela primeira vez uma passagem num silvado para aparentemente encurtar caminho. Um outro exemplo de tarefa promotora de neuroplasticidade adaptável, que muito tem a ver com programas educativos, é sugerido por Levitin (2020): ouvir alguém falar com um sotaque nunca ouvido. Quem frequentou cursos nos Estados Unidos da América sentiu seguramente dificuldade em acompanhar o início da aula de um professor natural de um estado diferente do do professor que o precedeu. O “switch” dá-se, sim, mas leva uns minutos, tanto a estrangeiros como a americanos. E é nessa adaptação que Levitin vê um impulso para a neuroplasticidade. Imagine-se agora o que será ouvir em aula matérias não familiares ou menos familiares. A novidade constitui sempre um valor acrescentado no plano da adaptação do cérebro, da neuroplasticidade. Não há como ignorar o que com ela granjeia um envelhecimento com sucesso.

O imperativo de inovação justifica-se, ainda, porque uma boa parte dos alunos estão a frequentar o Programa há muito tempo. É de salientar que alguns estão inscritos no Programa desde a sua fundação em 2006. Quem os tem acompanhado durante estes dois decénios sabe bem quais são as suas preferências: a tendência recai sobre as Humanidades por efeito em grande parte das formações que detêm. Tem sido, em consequência disso, possível constatar como o panorama dos planos de estudo do Programa tem precisado de ser ajustado ao perfil do seu público, a fim de eliminar o risco de este não se inscrever em unidades curriculares que não lhe complementem os seus conhecimentos ou que divirjam dos seus interesses. Lamentarão alguns que a participação de docentes de outras Faculdades da UP, tal como aconteceu nos primeiros anos do Programa, tenha vindo a dar lugar a uma participação sobretudo de docentes da Faculdade de Letras. Para tentar suprir lacunas em áreas disciplinares, organiza a coordenação científica do Programa, com alguma periodicidade, conferências com professores convidados de diferentes saberes. Apesar do esforço, é notório que os alunos se sentem mais atraídos por palestras da área das Humanidades.

Os intercâmbios universitários tão atrativos para alguns dos alunos do PEUS concorrem sem dúvida também para uma aproxi-

mação à novidade, ao insabido, deles resultando, por isso, mais uma valiosa abertura à neuroplasticidade.

Do princípio integrador do Programa: o pensamento do adulto

Custa, é bem certo, a admitir que o “cardápio”, o elenco das unidades curriculares disponibilizadas, se tenha vindo a adequar cada vez mais ao público-PEUS. Não se trata, porém, de um programa educativo estilo “cafétéria”, em que cada um escolhe o que deseja de entre uma bolsa de matérias sem nenhum nexos. Esse modelo só pode merecer um repúdio visceral. O cardápio referido, ao contrário do que se possa imaginar, comporta uma estrutura com nexos e uma justificação aceitável para a sua existência. Perante um público com forte poder de análise e que se sente agradado por conteúdos mais do foro das Humanidades, torna-se árduo aceitar que as portas da instituição não se lhes franqueiem para o que lhes desperta mais curiosidade. Operar um afunilamento nas áreas disciplinares postas à disposição acarreta, sim, desconforto e obriga a tomar medidas nem sempre condizentes com o que, quantas vezes, apraz mais à coordenação científica e a um ou a outro aluno que se refugia, não obstante, em percepções (Duffy, 2025), por natureza subjetivas, posto que de construções se trata. De pouca razoabilidade se revestiria, sem embargo, uma situação em que houvesse oferta sem procura. Ademais, contactar docentes de diferentes áreas científicas, de várias Faculdades, solicitar-lhes programas de unidades curriculares das suas especialidades e, face à ausência de inscrições, ter de lhes anunciar que essas unidades curriculares não podiam funcionar pela razão indicada, veio a revelar-se extremamente pouco respeitoso e causador de embaraço. Em suma: durante estes vinte anos a coordenação científica do Programa pôde ir aprendendo a conhecer o “seu público”: um universo que permanece atraído por uma aprendizagem de matérias do seu gosto ministradas por professores com muita qualidade ou não fosse a qualidade o lema da instituição. É que se trata de um universo crítico, conhecedor e reivindicativo que sabe tirar partido dessa aprendizagem de qualidade e somar-lhe a camaradagem que vai cultivando. Mais: alguns elementos desse universo, por iniciativa própria, complementam e aprofundam as aprendizagens por meio da consulta e aquisição de bibliografia, bem como de viagens pelas mais variadas geografias,

como pôde constatar-se nos excertos transcritos da autoria de Joaquina Vasconcelos e de Valeriano Lemos.

Também Alípio Barra dá nota, no fragmento *infra*, provando bem a predisposição de quem está disposto a aprender, como serviram o aprofundamento do (seu) conhecimento as viagens via ecrã que o PEUS os fez fazer aquando da pandemia, e as ulteriores leituras em torno das matérias abordadas em aula:

Como já disse, entrei no PEUS em 2019. Passados cinco anos, sinto que a experiência amadureceu e continua gratificante. Os anos dramáticos da pandemia trouxeram clausura e barreiras nunca antes vividas, mas o PEUS soube transformar-se em praça aumentada. Com a ajuda das tecnologias da informação, reencontrámo-nos povoando um ecrã de rostos numa sala de aula virtual imaterial numa praça ilimitada que incluía, sem as demolir, as paredes materiais da FLUP. Fizemos viagens sem sair do lugar, sobrevoámos o empedrado das ruas e praças do Porto com uma professora poeta, com outro mestre calcorreámos mentalmente o cardo e o decumanus de tantas cidades, sorvemos a beleza dos frescos de Nebamun sem nunca termos estado no Antigo Egito. Cada sessão “zoomiana” servia-ME como um comprimido. Estar no meio dessa praça aumentada era como que um exercício de autodefesa contra a depressão e o medo. Após a aula naquela praça imaterial, EU continuava os temas na Internet, nos livros da biblioteca doméstica e nos outros que chegavam pelo correio.

A segunda década do Programa permitiu consolidar o móbil da sua procura por parte do público que o tem habitado. Em tese, se alguém procura o que quer que seja é porque sente motivação para tal. É verdade que, se não se fizerem perguntas, não se podem obter respostas, mas, aos poucos, com o tempo, estas foram ficando claras e daí a adaptação do cardápio.

A existir alguém que rejeite o termo “cardápio”, tão pejorativo neste contexto educativo, essa pessoa é sem reservas a coordenadora científica do Programa. O PEUS começou por ter um plano de estudos que em tudo se podia comparar com um curso de pós-graduação de três anos: dois curriculares e um terceiro consagrado à escrita de uma monografia. Sintetiza muito bem esse modelo educativo o aluno Joaquim Correia Pinto:

Inscrevi-me logo no primeiro ano de funcionamento do PEUS. E porque é que me inscrevi? Inscrevi-me porque o Programa apresentado relativamente às disciplinas era aliciante, uma vez que versava sobre matérias com as quais tinha menos afinidades; a sua durabilidade previa a duração de 3 anos com a possibilidade, para quem quisesse, de elaborar [no terceiro ano] uma monografia sobre um tema à escolha do aluno ou sugerida pelo professor orientador. Como a minha expectativa não foi defraudada, bem como a dos meus colegas que comigo iniciaram este percurso, acabados os 3 anos solicitámos à criadora do PEUS, a Professora Doutora Graça Pinto, que abrisse o leque de possibilidades de novas disciplinas para que nós nos mantivéssemos ligados à Universidade.

Com um plano de estudos de três anos constituído por unidades curriculares das áreas disciplinares dos blocos temáticos que comportava, sendo o de Estudos Portuenses obrigatório ou não estivesse o Programa sediado na Universidade do Porto, na cidade do Porto, o PEUS manteve esse figurino até ao momento em que esgotou a possibilidade de manter o perfil que tanto tinha aliciado os primeiros alunos inscritos. O Programa nunca foi conferente de grau e, muito ao gosto de quem o procurava, não requeria que os participantes fossem avaliados. No entanto, a proposta de escrita de uma monografia sobre um tema abordado em aula e que lhes tivesse suscitado algum interesse em ver desenvolvido sob a orientação de um professor da especialidade – que tudo levava a crer que seria desafiante – por poucos foi abraçada. E o desafio não era assim tão ingénuo. A escrita constituía, por si só, uma tarefa benéfica para o envelhecimento saudável de quem a praticasse. A inércia ganhou a partida e com ela ficou esvaziada a razão de ser do terceiro ano do curso. Houve, por conseguinte, que optar por um modelo que continuasse a atrair público apesar de passar a ter uma outra estrutura.

O PEUS nunca teve uma oferta curricular que tivesse a finalidade de consciencializar o seu público para o que dele espera a sociedade e para o que desta deve esperar em várias vertentes, à imagem do programa/curso alicerçado na gerontagogia aventado por Lemieux (1999; 2001), especialista que via nesse modo de sublinhar a teoria educativa gerontagógica o princípio integrador do curso.

O currículo programático desse modelo de curso comportava as áreas da educação, da psicologia, do direito e da arte, com uma tónica no envelhecimento, na terceira idade, estando vocacionado

para o conhecimento da sabedoria (ver Lemieux (1999) e consultar Lemieux (2001) para um currículo mais desenvolvido). Repare-se que um curso desse cariz era da responsabilidade das Faculdades de Educação e estava sujeito a avaliação, requisito indispensável para um programa universitário do primeiro ciclo de educação reservado à terceira idade.

A preocupação na aquisição da sabedoria por parte da pessoa mais velha a fim de esta atingir uma melhor gestão pessoal e social, conforme já expressei usando palavras de Lemieux, é a todos os títulos uma aspiração atrativa, mas ignora-se se atingível só por via do plano de estudos alvitado. Convém esclarecer que a signatária deste texto nunca presenciou o curso em ação e desconhece se chegou a concretizar-se ou se está ou esteve em vigor na *Université du Québec à Montreal*.

Subjacente à ideia de aquisição da sabedoria encontra-se a vontade de sensibilizar quem procura um curso desta índole para o tipo de pensamento compatível com os princípios gerontagógicos enunciados, afinal para o que Marchand (2002) designa por “pensamento do adulto”, já antes invocado neste texto, de preferência a pós-formal, dada a pouca homogeneidade de teorizações em torno de um pensamento para lá do pensamento formal, a que nos introduziu a teoria de desenvolvimento intelectual de Piaget (Piaget & Inhelder 1975).

Como assinala Marchand (2001), escorada na literatura compulsada, a não aceitação generalizada do termo “pós-formal” provém do facto de o que caracteriza o pensamento do adulto parecer correr em paralelo com o pensamento formal sem haver a necessidade de se considerarem fases para lá do formal.

Tomando de empréstimo palavras de Labouvie-Vief transcritas por Marchand (2001, p. 138-139),

“o termo pós-formal pode não implicar um desenvolvimento na complexidade formal. Contrariamente, poderá significar que para alguns sujeitos o pensamento formal constitui uma base a partir da qual se desenvolvem ramos de pensamento em domínios não formais”.

Assuma-se, na sequência de Marchand, que o debate à volta do suposto pensamento pós-formal teve o mérito de apelar para a necessidade de se estudar melhor a cognição do adulto, bem como de alargar a análise da sua cognição para áreas como as emoções, o

afeto, a reflexividade, a criatividade, que, para Marchand (2021, p. 139), “embora possam pressupor aspectos formais do pensamento, tudo sugere se desenvolvem paralelamente a estes.”

Também quando são enfatizadas as dimensões contextual, autorreferente, pragmática e metarreflexiva do pensamento pós-formal, em harmonia com uma proposta de análise mais integrativa do pensamento do adulto, é de supor que não estarão em causa estádios além do formal, mas sim desenvolvimentos que se verificam paralelamente ao pensamento formal (Marchand 2001).

Confluem os diversos estudos sobre o pensamento do adulto, como prossegue Marchand 2001, p. 139), quando aventam “que se torna, progressivamente, menos puramente objetivo, impessoal e racional, passando a ser mais subjectivo, interpessoal e, eventualmente, menos racional.” E Marchand convoca, de novo, Labouvie-Vief quando transcreve a seguinte passagem: “«agora o subjectivo e o objectivo, o individual e a comunidade, o self e o outro, a razão e a emoção, a mente e o corpo estão em genuína interação» (2001, p. 140). Resulta desta interação a capacidade de o adulto analisar e resolver corretamente situações do dia a dia que sejam complexas e se apresentem deficientemente estruturadas e que, conforme adianta ainda Marchand, não podem ser só solucionadas lógico-matematicamente.

Querer, mediante os conteúdos do curso anunciado por Lemieux (1999; 2001), que quem o frequente se passe a movimentar bem a nível do pensamento pós-formal, conquanto nem o pensamento formal que o antecede seja universal – só cerca de metade dos estudantes universitários manifestam possuir as operações formais –, parece ser, na opinião da autora deste texto, uma empresa de difícil concretização (ver Marchand, 2001; Pinto, 2024), admitindo, contudo, que possa não estar certa e que um dos requisitos do curso em apreciação seja um grau de escolaridade compatível com uma visão gerontagógica, ou seja: em que todos estejam de posse das condições típicas do pensamento do adulto, de preferência a pensamento pós-formal, tal como apresentado até este momento.

Apesar de não existirem provas científicas da existência de uma relação entre pensamento formal e os desempenhos académicos, existem estudos, seguindo Marchand (2001), que apontam para essa relação em disciplinas ligadas à matemática e às ciências. Isto porque, com fundamento na mesma referência, o pensamento formal caracteriza a cognição do adulto no que ela tem de mais cien-

tífico. Num outro artigo sobre as implicações pedagógicas do desenvolvimento intelectual dos estudantes do ensino superior, Marchand (2008), partindo de estudos de Kitchener e colaboradores, salienta o papel que o nível de escolaridade mais do que a idade cronológica tem no desenvolvimento do juízo/pensamento reflexivo. Pensamento reflexivo esse que, na perspetiva de Dewey, “«é marcado pela aceitação ou rejeição de algo enquanto razoavelmente provável ou improvável»” (Marchand, 2004, p. 92), sendo seus fatores essenciais, segundo a mesma fonte, “«manter o estado de dúvida e desenvolver investigação sistemática»” (p. 92). Em síntese: face a situações ambíguas que motivem perplexidade, dúvida, hesitação, dilema, deve iniciar-se, de acordo com Marchand, a busca de soluções para esse fim, isto é: acionar o processo de reflexão. Assim, para Dewey (Marchand, 2004, p. 93),

“reflexividade é sinónimo de processos de pensamento elevados, meta-analíticos [e] pressupõe [...] reconhecer os pressupostos subjacentes ao conhecimento, às crenças e comportamentos; ajuizar a racionalidade (i.e., a validade) das justificações das ideias e das acções; fazer inferências, generalizações, analogias, discriminações e sucessivas avaliações, nomeadamente em situações deficientemente estruturadas [que possam ser objeto de várias soluções e para as quais podem inclusive nem existir respostas totalmente certas].”

O pensamento reflexivo correrá, assim, em paralelo com o pensamento crítico, que terá de transitar de um objetivismo/absolutismo total para um relativismo progressivo e para um modo de pensar dialético, indo na senda do pensamento do adulto, cujas características, em conformidade com os estudos de Kramer, são: “(1) a consciência e compreensão da *natureza relativista* e não absolutista do conhecimento; (2) a *aceitação da contradição*, enquanto parte da realidade e (3) a *integração da contradição em sistemas abrangentes*, isto é, num todo dialético” (Marchand, 2008, p. 11) (itálico no original).

Documenta bem o pensamento reflexivo a passagem seguinte retirada do texto de Alípio Barra, destinado – como os demais textos de outros alunos do PEUS de que se transcreveram e transcreverão fragmentos – à publicação que marca os vinte anos do Programa: “Agora, as propostas de disciplinas para cada novo semestre causam expectativa elevada que se transforma ora em sa-

tisfação, ora em desilusão. Partilho informações e emoções com colegas, antecipo dúvidas programáticas e acerto escolhas.”

O autoconhecimento, a consciência e a compreensão do eu também se inserem de direito nos postulados gerontagógicos e a sua referência faz todo o sentido quando se pretende que no decurso da evolução cognitiva se instalem os pensamentos relativista e dialeticista que reivindicam uma postura descontextualizada, uma paulatina compreensão da missão do eu, no processo de aprendizagem formal ou não, na convicção de que qualquer ponto de vista é apenas um entre todos os possíveis. Tem, portanto, toda a relevância que, no plano educativo em debate, os docentes também: 1) incentivem a aprendizagem autodirigida, motivando os estudantes a organizar/escolher os seus currículos escolares, a descobrir projetos inovadores e a trabalhar com problemas deficientemente estruturados; 2) tragam os estudantes para o centro da comunidade de aprendizagem, fazendo deles atores merecedores desse destaque na sala de aula; 3) analisem com os estudantes as implicações emocionais que tenham sido previamente detetadas ao longo do processo de aprendizagem; e 4) exortem os estudantes a pensar de modo mais reflexivo, dialético e dialógico (Marchand, 2008).

De regresso ao princípio integrador de um curso desenhado para um público sénior em moldes gerontagógicos, pode questionar-se se o que pesa mais nesse princípio será o plano de estudos qualquer que seja o modelo ou será a forma como o ensino-aprendizagem se desenrola. No caso do público que frequenta o PEUS, na sua maioria com formação superior, a resposta à pergunta colocada só pode ser direcionada para o “como” se ensina-aprende e não tanto para “o que” constitui a oferta letiva. Acresce que as unidades curriculares que constam da oferta letiva podem ser objeto de escolha por parte dos alunos e tendem a ir ao encontro das tendências manifestadas em sintonia com a advogada aprendizagem autodirigida acima aludida.

A despeito de o plano de estudos do PEUS se poder assemelhar, em boa verdade, a um “cardápio” de escolha múltipla abrangendo diversos domínios do saber, tem a vantagem de não se aproximar de nenhum programa que trate do envelhecimento e da terceira idade como um tópico de estudo, porventura mais ajustado à formação de gerontagógicos. De resto, não será inacessível a um público com tanta curiosidade como o que frequenta o PEUS consul-

tar a literatura que se tem vindo a publicar sobre terceira idade nas várias áreas disciplinares. Aliás, saciar essa curiosidade equivale, sem mais, a que cada um se inteire dos seus direitos e deveres enquanto cidadão, atendendo a que é mesmo de cidadania que se trata. Além do mais, o “cardápio” aduzido tem efetivamente um princípio integrador, mas assente num movimento eferente e não aferente, gerado pelo grau de pensamento adulto de cada aluno. Não se estará neste capítulo longe do que se disse, seguindo Sousa Tavares, a respeito da beleza, que está mais no olhar de quem vê do que no objeto que é visto. Num caso como no outro, apesar de tudo, muito se processou, antes, da ordem de movimentos aferentes. O aluno empresta o toque gerontagógico ao currículo que escolhe e que decerto o desafia, em resultado do grau de pensamento adulto que lhe foi inculcado pela formação académica, pelo nível literário, pela experiência profissional ou outra que detenha e pelas múltiplas convivências.

Do poscénio da criação do PEUS

A partir de uma dada etapa da vida, quando alguém se reporta a marcos da sua existência secciona com frequência a fita do tempo em décadas. No atinente ao interesse que a população mais velha despertou na autora deste texto, o recurso a esse procedimento é inevitável. Se há um pouco mais de duas décadas principiou o trabalho de pesquisa que conduziu em 2006 à criação do PEUS, foi há quatro décadas com Andrée Girolami-Boulinier, Professora de Ortofonia em Paris, que a linguagem das pessoas de muita idade passou a constar das suas áreas de interesse em investigação. Nada de surpreendente visto que tinha começado uma década antes, há meio século, a colaborar no Laboratório de Estudos da Linguagem do Serviço de Neurologia e Neurocirurgia do Hospital de São João/Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. Estava, por consequência, familiarizada com perturbações da linguagem da esfera neurológica em adultos de diferentes grupos etários e de distintas proveniências sociais.

Estando em questão um programa educativo para pessoas mais velhas e sendo a sua formação em psicolinguística e neurolinguística e não em ciências da educação, tornou-se premente saber como funcionavam esses programas fora de Portugal, dado ainda não existir nenhum no nosso país como o que veio a ser o

PEUS. Interessava-lhe sobretudo estar ao corrente das bases teóricas em que esses programas se respaldavam (ver Pinto, 2008). No terreno, constatou como a sua formação e o seu percurso académico lhe facilitavam o entendimento do que representava envelhecer e do que era tido como imprescindível para que esse processo se tornasse ativo e saudável. E isto passou-se também há mais de duas décadas. Não se iluda quem julgue que as expressões “envelhecimento ativo” e sobretudo “envelhecimento saudável” correspondem a conceitos e políticas hodiernos e que os programas educativos para mais velhos, com um enfoque agora muito em particular no PEUS, não têm contribuído para o que se tem mais recentemente designado “saúde existencial”. A não relação de conceitos/designações – afinal preocupações – já existentes com outras que possam estar mais em moda legitima a remissão para um ensaio de George Orwell (2021) intitulado “Politics and the English Language”. Bastará substituir língua inglesa por língua portuguesa.

Nem de propósito, o fragmento abaixo, da autoria do aluno José Manuel Soares, sublinha o lado terapêutico de programas educativos como o PEUS, isto é, a cultura de uma saúde existencial na terminologia de outros especialistas:

Pertença ao grupo de sobreviventes do primeiro ano do PEUS. É uma pequena vida. Pasmese: quase um QUARTO dela! Pensando bem, sinto-me como se tivesse sido capturado pelo Peus. Sempre que aqui entro, deixo lá fora os problemas, doenças e demais inquietações. É o seu sortilégio.

...

De facto, não há registo de existir, noutra universidade portuguesa, curso tão longo! Tem princípio, mas não tem fim. A diversidade de disciplinas foi tal que, alguns – nos quais me incluo, claro – são já distintos polímatas. E continuamos a persistir. Fiéis ao aforismo: “o saber não ocupa lugar”. Será? A convivência e camaradagem que se estabelecem é o cimento agregador, que gera amizades e mesmo solidariedades bem tocantes. Às salas de aula, os sofás do bar, os convívios, as viagens e intercâmbios serão, em boa medida, os responsáveis por este ambiente “sui generis”. Apetece perguntar como é que uma população tão heterogénea, com experiências profissionais diversas, cursos académicos variados, idades nem sempre próximas, foi capaz de construir tal ambiente. A merecer um “estudo de caso”. Digo eu “Ex Cathedra”! ...

Convívio (combater a solidão) e obter mais conhecimentos são as duas respostas mais óbvias à questão: “Que faço eu no Meio do Peus?”.

Já o aluno Valeriano Lemos sabe bem contrapor o ambiente do PEUS, assim se infere, com a passividade em que se via envolvido antes: “Foi o que cá fiz no meio do PEUS nesta década, ao mesmo tempo que me fui livrando da passividade, pouca motivação e perda de convívio, em que com facilidade somos envolvidos com a falta de objetivos.”

Conclusão

Importa aditar, para terminar, que, se as ciências da educação não tomaram a seu cargo a criação de um programa educativo para um público sénior na UP, o que parece ser a prática mais comum nas universidades tradicionais no estrangeiro, talvez tenha sido por ter faltado interesse pela população em foco ou talvez pouca sensibilidade para o fenómeno de envelhecimento demográfico em Portugal, que já dava sinais há mais de duas décadas.

Não é incontestável que o destino do programa com essa origem tivesse sido idêntico. Constatar, não obstante, que o PEUS conseguiu atingir duas décadas de atividade permanente já representa muito porque projetos deste teor conhecem impreterivelmente continuidades com flutuações e enfrentam dificuldades providas dos mais diversos quadrantes. Resumindo com uma frase inspirada em Abad Faciolince (2024): a vida do Programa não transcorria sempre mergulhada numa entediante rotina prazenteira e sorridente.

A formação em psicolinguística e neurolinguística da sua fundadora serviu certamente não só de motor gerador de empatia pelo enquadramento teórico que deve presidir à criação de um programa educativo talhado para o público visado, mas também de capacitação para gerir toda a espécie de vicissitudes.

Visível deve ter ficado que a coordenadora do Programa pertence ao mundo académico, o que a faz ver na investigação um fãl que deve guiar qualquer projeto. Acomodou-se assim o seu perfil à concretização do projeto dimanado da proposta que teve para delinear um programa de educação contínua vocacionado para a aprendizagem ao longo da vida de um público sénior, como se teria adequado caso tivesse de projetar um curso de formação ge-

rontagógica para quem pretendesse ensinar esse público. Aliás, uma ideia que lhe viera à mente antes mesmo da proposta que recebeu para planear o PEUS e a que também teria servido de alicerce o quadro teórico da gerontagogia. Casual não parece ser que André Lemieux (2001), no seu livro “La gérontagogie: une nouvelle réalité”, mas já antes noutras iniciativas, apresente dois programas de gerontagogia: um desenhado para um público sénior da competência dos professores das faculdades de educação e outro dirigido a formadores e igualmente vinculado a essas faculdades. Estriba, porém, o autor essa ligação entre programas em noções que apontam em grande escala para a psicologia, conquanto sobretudo o programa reservado a formadores seja mais do domínio das ciências da educação. Como conceber, contudo, o ensino e a aprendizagem sem as bases psicológicas que tanto seduziram a autora deste texto e a levaram a cruzar o que ouvia e lia sobre gerontagogia com o que aprendera no domínio da psicologia e da psicolinguística piagetianas, na *Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation da Université de Genève* nos anos setenta do século passado, e inclusive na esfera da ortofonia aplicada à linguagem das pessoas com muita idade, nos anos oitenta do mesmo século em Paris, com Andrée Girolami-Boulinier e colaboradoras?

A sua pertença ao mundo académico também explica e justifica a sua escrita pontuada por citações: umas de autoridades da temática em balanço e outras respigadas, após uma leitura atenta e interessada, de textos saídos da pena de alunos do Programa. Terão sido em grande quantidade para alguns leitores e em número equilibrado para outros que reconhecem a necessidade do recurso a fontes diretas, não parafraseadas, em conteúdos científicos que, em virtude de demandarem um tipo de leitura mais exigente, reclamam uma escrita polifónica, um jogo de vozes com crédito no tema em análise. A tolerância de alguns leitores talvez radique na sua sensibilidade para a dinâmica que se liberta dessas vozes, que tanto beneficia a compreensão leitora como serve de referência a quem quiser conhecer melhor o pensamento do adulto, tido como pilar da abordagem gerontagógica a ser adotada por qualquer programa educativo para um público sénior que clame bases teóricas apropriadas aos objetivos em vista.

Aos leitores que tenham conseguido chegar até aqui sem terem saltado páginas ou citações e sem terem sentido o mínimo desconforto com o número de transcrições, os designados leitores fiéis, re-

veste-se de oportunidade partilhar o toque de humor fino de Julio Cortázar (2023) quando no início do seu livro “A volta ao dia em 80 minutos” comenta que muito provavelmente o leitor já terá verificado que na sua escrita as citações formigam. Exclua-se, todavia, a ideia de que o autor mostra arrependimento e altera o seu estilo. Ao invés disso, ele previne que muitas mais virão, nada igualável ao número já detetado. Em tom que só pode ser jocoso, acrescenta “ou seja, quase tudo” (p. 11).

Neste texto, não terá sido quase tudo. À guisa de legitimação do emprego desse artifício, um outro esclarecimento é devido. As citações retiradas de produções escritas de alunos foram usadas porque espelham seminalmente a tese segundo a qual – sobretudo numa população adulta como a que frequenta o Programa – o moldar do objeto de ensino está mais do lado de quem se decide pelo processo de aprendizagem do que do lado desse objeto, reproduzindo o movimento eferente já mencionado. As demais citações visam compartilhar literatura sobre o processo de envelhecimento cognitivo, ou seja, como aduzido, acerca do pensamento do adulto e seu potencial: pensamento que supostamente domina no público-PEUS. O texto onde estão encastradas as citações é da criação da signatária deste escrito, que com ele põe também à prova o seu pensamento de adulto.

Transcorridos dois decénios de existência, o PEUS denota uma identidade, ou melhor, uma continuidade de identidades, como advertiria Manoel de Oliveira², reconhecida por grande parte dos “EUS” nele agregados. Fatiada a continuidade identificadora do Programa, podem verificar-se ao longo do primeiro decénio duas identidades: a primeira correspondente a um modelo educativo com três anos e a segunda adaptada à vontade que os alunos manifestaram em nele permanecer, o que motivou uma remodelação que também se ajustasse às temáticas que mais lhes agradavam. Já no decurso do segundo decénio destacam-se três identidades: uma antes da pandemia, outra durante a pandemia e a terceira após a pandemia. Serão cinco as identidades que, porque governadas por um princípio integrador, ganham uma continuidade assegurada

2 Programa “Roda Viva”, Manoel de Oliveira, 20/11/2000, minuto 18-19, https://www.youtube.com/watch?v=UY_VMKa6nzE, acedido a 6 de março de 2025.

pela marca identitária do PEUS, pela sua impressão digital. Uma impressão digital que atrai alunos, que, porque satisfeitos, trazem outros.

Com a lisura própria do seu animismo muito singular, o PEUS não ficará por certo indiferente, muito pelo contrário, à sua divulgação pelos alunos junto de colegas e amigos. E verá igualmente com gratidão a celebração dos seus vinte anos por quem sinta que o seu EU é dele o núcleo.

Por tudo o que foi exposto, merece bem o PEUS que todos os “EUS” se unam para de alguma maneira festejarem os seus vinte anos.

Maria da Graça Pinto

Coordenadora Científica do PEUS

Professora Emérita da UP

Referências

- Abad Faciolince, H. (2024). *Somos o esquecimento que seremos*. Tradução de Margarida Amado Acosta do original *El olvido que seremos*. 1.ª edição 2023, 1.ª republicação 2024. Lisboa: Alfaguara.
- Berger, J. (2018). *Confabulações*. Tradução de Maria Eduarda Cardoso do original *Confabulations*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Cazden, C. B. (1974). Play and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. *The Urban Review*, 7 (1): 28-39.
- Cortázar, J. (2023). *A volta ao dia em 80 minutos*, 5.ª edição. Tradução de La vuelta al día en ochenta mundos, por Alberto Simões. Lisboa: Cavalo de Ferro.
- Downing, J. (1988). Comparative perspectives on the development of the cognitive psychology of reading in the U.S.S.R. In J. Downing (Ed.) *Cognitive psychology and reading in the U.S.S.R.* (pp. 1-27). North Holland: Elsevier Science Publishers B. V.
- Duffy, B. (2025). *Os perigos da percepção*. Talvez estejamos errados acerca de quase tudo. Tradução do original *The perils of perception* por Ilda Luís. Lisboa: Livros Zigurate.
- Lemieux, A. (1999). La gérontagogie et les programmes universitaires pour les personnes du troisième âge. Perspective pour les facultés d'éducation. *Conference on Elder University Programs: Education, Research, Social Reengagement and Collaboration Networks*, organisée par L'Université de Granada, Le Ministère du Travail et des Affaires Sociales d'Espagne, L'Année internationale de la personne âgée, Le Conseil Régionale d'Andalousie. 17 décembre 1999, 53 p.
- Lemieux, A. (2001). *La gérontagogie: une nouvelle réalité*, avec la participation

de Mariano Sánchez Martínez: Montréal: Editions Nouvelles.

Levitin, D. J. (2020). *Successful aging. A neuroscientist explores the power and potential of our lives*. USA: DUTTON.

Luria, A. R. (1988). The pathology of grammatical operations. In J. Downing (Ed.) *Cognitive psychology and reading in the U.S.S.R.* (pp. 95-141). North Holland: Elsevier Science Publishers B. V. (Este texto foi publicado originalmente em língua russa, em Izvestiia, APN, RSFSR, 1946, n.º 17.)

Marchand, H. (2001). *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso*. Coimbra: Quarteto Editora.

Marchand, H. (2002). Em torno do pensamento pós-formal. *Análise Psicológica* 2 (XX): 191-202.

Marchand, H. (2004). O desenvolvimento da reflexividade na vida adulta: teoria, dados e implicações na formação. *Revista da Educação*, XII (1): 91-101.

Marchand, H. (2008). Desenvolvimento intelectual e ético em estudantes do ensino superior – implicações pedagógicas. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 7 (set/dez 08): 9-18.

Orwell, G. (2021). *Porque escrevo e outros ensaios*, 2.ª edição. Tradução de Desidério Murcho. Lisboa: Antígona.

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Genève: Éditions Gonthier, S. A.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1975). *La psychologie de l'enfant*. Collection "Que sais-je?", N.º 369. Sixième Édition. Paris: Presses Universitaires de France.

Pinto, M. da G. L. C. (2008). *Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes, depois*. C05 CAPFLUP. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pinto, M. da G. L. C. (2024). Do pensamento de adulto e da sua projeção na Universidade e no mundo. *VERBUM*, 13 (2), 9-40.

Pinto, M. da G., Babo, A., & Soares, J. M. (Orgs.) (2016). *Dez anos de um projeto inédito na Universidade do Porto*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Sousa Tavares, M. (2024). *Falar piano e tocar francês. Arte, cultura e humanismo na era dos memes*. Lisboa: Livros Zíгурate.

Wood, J. (2024). *A coisa mais próxima da vida*. Tradução do original *The nearest thing to life* por Joana Jacinto. Lisboa: Livros Zíгурate.