



A Formação na Maturidade como Apropriação da Própria História de Vida

Insa Fooken¹

¹Universität Siegen, Siegen – Alemanha

RESUMO – A Formação na Maturidade como Apropriação da Própria História de Vida. No presente artigo, a disposição e a competência para a apropriação da própria história de vida são consideradas como modos de formação¹ na maturidade. Estas se relacionam com fatores históricos e sócio-políticos e estão inscritas em contextos multigeracionais de formação e processos de desenvolvimento ao longo da vida. Nesta perspectiva, conceitos como *geração*, *geracionalidade*, *geratividade* e *transmissão transgeracional* ganham destaque e serão aprofundados no texto. A linha argumentativa que sustenta este ponto de vista baseia-se em estudos de países de língua alemã sobre crianças da Segunda Guerra Mundial que envelheceram. Apesar de se tratar de uma situação específica, nos parece possível a extensão das reflexões também para o contexto brasileiro.

Palavras-chave: História de Vida. Formação Intergeracional. Geracionalidade. Geratividade. Crianças de Guerra na Velhice.

ABSTRACT – Education in Old Age as Appropriation of One's Own Life History. In this paper, the capacity and willingness to the appropriation of one's own life history will be evaluated as an expression of Education in old age. These relate to historical and socio-political factors and are entered in multigenerational educational contexts and processes of development throughout life. In this perspective, concepts such as *generation*, *generationality*, *generativity* and *transgenerational transmission* are highlighted and will be discussed. The line of argument supporting this point of view is based on studies from German-speaking countries about children of World War II who have aged. Although this is a specific situation, it seems possible to extend the reflections to the Brazilian context as well.

Keywords: Life History. Intergenerational Training. Generationality. Generativity. Children of War in Old Age.

Envelhecer: pontos de *crystalização* dos processos de formação ao longo da vida

Os processos de formação acontecem ao longo de toda a vida, indo *do berço ao túmulo*. Eles estão inseridos em biografias individuais e histórias de vida, bem como em um contexto sócio histórico. Para o indivíduo isso geralmente significa que uma espécie de *contabilidade da vida* é realizada na maturidade, o que pode ser entendida como uma apropriação da própria história de vida. Mas o que é e como acontece esta *contabilidade*? As referências para este processo são, por um lado, as expectativas de vida mais ou menos conscientes do próprio sujeito que foram constituídas em fases anteriores da sua existência. Estas servem de referência para uma comparação interindividual onde o indivíduo considera o que conseguiu ou não realizar. Por outro lado, esse processo de *contabilidade* acontece através da comparação social intersubjetiva com outras pessoas. Isso significa que os pares de idade de sua própria geração assumem, muitas vezes, a função de *referência social*. Assim, podemos dizer que uma pessoa avalia o seu estado de saúde ou o seu *status social* ao confrontar a sua condição de vida com a de outros indivíduos da mesma idade (Lehr; Thomae, 1987).

Além disso, como em todas as outras fases de vida, o enfrentamento dos desafios normativos e das tarefas evolutivas típicas da idade, bem como dos eventos inesperados e graves – positivos ou complicados –, constitui uma característica essencial do desenvolvimento e da formação na maturidade (Fooker, 2005). Todos esses processos são tanto uma expressão e um resultado da formação na maturidade quanto, simultaneamente, uma característica constitutiva dos processos formativos no percurso do envelhecimento. Nesse sentido, muito do que se pode considerar como formação ao longo da vida se torna visível para a pessoa somente na maturidade, quando essa olha para o seu percurso a partir do final da sua existência. Assim, postulou Charlotte Bühler, em 1933, no prefácio do seu livro *O curso da vida humana como problema psicológico*: “[...] Em vez disso, pareceu-me absolutamente necessário a partir do todo e, especialmente, a partir do final da vida humana, captar o que *afinal* as pessoas realmente querem na vida e como, até o fim, seus objetivos são estruturados” (Bühler, 1933, p. VII).

A velhice traz um valioso ensejo para o sujeito: a oportunidade de ser capaz de fazer uma revisão de *toda* a sua vida, de reorganizar e reavaliar muitos eventos e experiências que ocorreram no seu curso. Contudo, não se deve restringir esta tarefa de revisão do passado como a única função desta fase de vida. Não por acaso postulou o filósofo dinamarquês Søren Kierkegaard: “É bem verdade que a filosofia diz que a vida só pode ser compreendida olhando-se para trás. Mas nisso esquece-se o outro princípio de que a vida só pode ser vivida olhando-se para frente” (Kierkegaard, 1843; 1923, p. 203). Assim, também, e especialmente na velhice, ainda se trata de um *viver olhando-se para a frente* que, na verdade, só termina com a morte.

Durante muito tempo os processos formais de educação foram privilégios concedidos mais aos homens do que às mulheres. Contudo, os processos formativos, objetos de estudo deste artigo, se aplicam igualmente a homens e mulheres na maturidade. Neste contexto é interessante pontuar que uma das primeiras feministas do século XIX, Hedwig Dohm (1903-1979), avó de Katja Mann, esposa do poeta Thomas Mann, na idade de 72 anos formulou um apelo veemente para o potencial de desenvolvimento da mulher idosa: “Escute, mulher velha, o que outra mulher velha te diz: Resista! Tenha coragem de viver! Não pense em nenhum momento na tua idade. [...] Se tu vives somente por um dia, tu tens um futuro na tua frente.” (Dohm 1903, p. 220).

Nesse sentido, a formação na maturidade constitui-se por *três tempos simultâneos*: [1] Da necessidade de querer “viver olhando para frente” e [2] simultaneamente compreender a vida vivida “no passado”, bem como [3] viver o presente se relacionando com as pessoas da própria geração, com pessoas mais jovens e com aquelas (ainda mais) velhas. Na velhice, uma série de temas e estilos de vida marcados pela biografia se cristalizaram e podem servir, ao mesmo tempo, como base para *novos inícios e liberdades tardias*. Nesta perspectiva, o presente artigo considera principalmente as relações inter e multigeracionais, bem como o contexto sócio histórico, como quadro de referência e fatores de influência ao processo de formação na maturidade.

Formação na Maturidade como Formação Intergeracional no Contexto de Discursos Político-Educacionais e Psicológico-Desenvolvimentistas

Construções Conceituais Centrais: processos formativos intergeracionais e a psicologia de desenvolvimento ao longo da vida

As expectativas em relação a uma formação voltada para a intergeracionalidade podem ser derivadas de perspectivas muito diferentes. Em seguida serão apresentados, de forma exemplar, três acessos possíveis: [1] reflexões sobre a questão do conceito de geração e suas variações, [2] a (redescoberta) da perspectiva da multigeracionalidade e seu aparente valor, especialmente para os processos formativos na maturidade, e [3] algumas evidências sobre o fenômeno da transmissão transgeracional como um determinante parcialmente *invisível*.

Neste artigo, a formação na maturidade é considerada como uma parte do processo do desenvolvimento humano. Isso faz com que os pressupostos e as perspectivas de uma *psicologia de desenvolvimento ao longo da vida* possam ser aplicados como um quadro de referência (Brandtstädter; Lindenberger, 2007). Assim, para a especificação de uma *formação na maturidade* precisam-se considerar os processos e trajetórias de desenvolvimento na sua interação com as condições his-

tóricas e seus fatores de influência. Desta forma, o construto da *geracionalidade*, discutido dentro da ciência da história e da história contemporânea (Reulecke, 2003), complementa, de certa forma, o conceito da *geratividade* da psicologia do desenvolvimento (Erikson, 1959; 1966). Trata-se de uma aproximação a processos subjetivos, de produção de sentidos nos quais o sujeito situa a si mesmo e aos outros no *seu tempo* tomando como referência as constelações biográficas típicas da sua geração e as estruturas sócio-históricas gerais.

Mas quais são as conclusões que podem ser tiradas de uma análise contextualizada dos enfrentamentos com desafios e das experiências biográficas? De qualquer modo, trata-se de considerar estes processos como elementos-chave que influenciam processos formativos na maturidade.

O que se Gera? Sobre o Significado de Geração, Geracionalidade e Geratividade

A origem etimológica da palavra *geração* e seus derivados (geracionalidade, geratividade, etc.) remete à palavra latina *genus* e ao verbo *gignere*. Nesse sentido, refere-se ao fenômeno da capacidade de gerar, ao que está sendo gerado, ao processo de gerar e ao evento de dar à luz (Kluge, 1995). A partir da família de palavras em latim desenvolveu-se, passando pela língua francesa, um campo semântico complexo e multifacetado. Inicia-se com as palavras *genre, general, geral, generalizar, gerar, gendarm, genética, gênio, genital, genitivo, gentleman, genuíno*, passando por *engenheiro, prenante, impregnar*, bem como por *naívo, nação, natura, renascença*, em um espectro que se estende até a palavra germânica *kind* (criança) (Kluge, 1995). Especialmente nas palavras compostas por aspectos relacionais (inter-, trans- e multigeracionais) fica evidente que este *a ser gerado*, ou *o gerado*, sempre remete a relações sociais multidimensionais e complexas. Assim, não surpreende que o conceito de geração esteja *na moda* há décadas, tendo sido utilizado tanto nas ciências históricas como nas ciências sociais, nas ciências comportamentais e nas diferentes disciplinas psicoterápicas e educacionais, assim como nos discursos midiáticos. Em uma revisão da literatura com foco no desenvolvimento histórico, Jureit (2006; 2010) demonstra que se trata de um conceito multifacetado e iridescente, que escapa a uma definição única justamente pela heterogeneidade do seu uso nas diferentes disciplinas científicas. Mesmo assim podemos, para o contexto educacional deste artigo, destacar alguns critérios que são válidos – ainda que parcialmente – para uma visão transdisciplinar desses termos:

Geração: a partir da ciência histórica se pressupõe que as condições continuadas de socialização de um determinado momento histórico exercem uma influência coletiva às pessoas e levam à constituição de formas mais ou menos parecidas de sentir, pensar e agir, indepen-

dentemente dos sujeitos estarem cientes, ou não, deste processo. A perspectiva histórica focaliza principalmente a *cunhagem* simultânea e de forma horizontal de um coletivo de pessoas. *No olhar* das ciências voltadas para a família, as relações entre as gerações constituem-se mais numa perspectiva vertical ou sequencial, destacadas, por exemplo, nas relações pais-e-filhos ou nas redes ampliadas de familiares. Em ambos os casos o conceito de geração remete tanto aos processos imanentes de socialização, educação e transmissão de tradições, quanto ao fato de existir uma distinção: as unidades de gerações são diferentes entre si por definição.

Geracionalidade: segundo Reulecke (2003), o conceito de geracionalidade remete às estruturas de significação subjetivas do sujeito, à percepção subjetiva da sua própria história de vida e à apreensão dos contextos nos quais estes se situam. Apesar dos acontecimentos históricos serem vividos simultaneamente pelas pessoas, isso não significa que haja estruturas geracionais objetivas. Afinal, são as atribuições subjetivas de sentido que produzem efeito a partir do deduzido pertencimento a uma determinada geração. Assim, o construto da *geracionalidade* remete-se tanto às estruturas relacionais *intrageneracionais* – ou seja, à concordância ou à disparidade existente dentro de uma geração –, quanto às relações *intergeracionais* – como, por exemplo, a capacidade de diálogo entre as diferentes gerações. Ambos valem tanto para o quadro intrafamiliar, quanto para as relações geracionais dentro da sociedade.

Geratividade: o conceito de geratividade é usado em diversas disciplinas científicas de formas diferentes. Neste artigo ele remete ao significado utilizado na psicologia do desenvolvimento, como foi elaborado, por exemplo, por Erik H. Erikson (1966) através do modelo epigenético do desenvolvimento do *Eu* e da elaboração de crises psicossociais durante o curso de vida. Tanto nas relações geracionais presentes na sociedade, quanto nas estruturas familiares e de parentesco – que possuem pela sua natureza estruturas multigeracionais –, a geratividade refere-se à ideia da transmissão de estruturas de conhecimento, de experiências e de emoções em um contexto de cuidado, tanto para as gerações anteriores, quanto para as posteriores. Trata-se, portanto, da participação, atenção e cuidado do/com o outro, assim como do fato de se passar um legado adiante. Isso significa que a geratividade não se dá na distinção e separação das unidades de geração, mas na relação e na continuidade entre elas. Neste processo, e especialmente durante o envelhecimento, é necessário existir a adequação e a equilíbrio entre a disposição de cuidar das outras gerações, por um lado, e a capacidade de dar atenção às necessidades da própria geração, por outro. A conquista deste equilíbrio é um desafio constante. Mesmo que Erikson localize o tema da *geratividade* (*versus* estagnação) principalmente na meia idade da vida adulta, trata-se, no fundo, de um tema de desenvolvimento que perpassa a vida inteira, podendo também ser vivenciado

e expresso já por crianças pequenas. Desta forma, estamos falando de uma *socialização gerativa* (Liegle; Lüscher, 2008), que acontece durante a vida inteira. Isso significa que podemos experienciar tanto a nossa capacidade de influenciar pessoas de outras gerações, quanto ter a experiência de ser constituído socialmente pelos membros das outras gerações. Os modos como estes processos recíprocos de socialização se apresentam e podem ser entendidos como processos de formação intergeracional foram demonstrados na pesquisa de Ramos (2011) sobre as relações entre avós e netos no Brasil.

Multigeracionalidade – sobre a mais valia das relações intergeracionais

Com o amplo processo de mudança demográfica na estrutura etária da população, típico para a maioria dos países europeus industrializados – mas também cada vez mais relevante para países como o Brasil –, parece ter-se desenvolvido uma nova sensibilidade sobre as relações entre as gerações na sociedade, criando-se uma espécie de *consciência das gerações*. Isso possui implicações relevantes para a formação de e com pessoas idosas. Tal pressuposto supera, de certa forma, a questão por muito tempo discutida de forma controversa sobre as concepções educacionais integrativas (integrando gerações) ou diferenciadas (separadas por gerações). Uma postura deste tipo levou a Alemanha a criar novas formas de administração política (como, por exemplo, existir o cargo de Encarregado de questões demográficas² e a criação de uma Secretaria das Gerações³, etc.). Estas formas de institucionalização demonstram que não se trata mais de destacar os *vitóriosos* e os *perdedores* nas constelações das gerações do século XXI e que *slogans* como *guerra das gerações* ou *velhos versus jovens* se tornaram obsoletos. Trata-se, na verdade, de encontrar equilíbrio e consenso sobre normas de reciprocidade intergeracional. O aconselhamento científico da política na Alemanha demanda há bastante tempo um *diálogo entre as gerações*. Em conformidade com isso, as secretarias estaduais e os ministérios federais encaminham uma série de projetos e medidas sobre o tema do diálogo intergeracional.

Também no campo da pesquisa sobre esta temática encontram-se, cada vez mais, estudos sobre a importância da percepção recíproca entre as gerações (sempre considerando os momentos históricos) nas conversas intergeracionais familiares de filhos adultos com seus pais idosos (Mayer, 2002). Nessas situações pode-se perceber que para uma compreensão adequada destes contextos de encontro é necessário considerar o momento histórico das gerações envolvidas. Esta temática também se encontra nas políticas de exposição de vários museus. Como exemplos podemos citar as exposições *Velhos & Jovens: A aventura das gerações*, no *Museu Alemão de Higiene* em Dresden, (Lepsius, 1997) ou *Velhos e Jovens. Do envelhecimento na história e no futuro*, em um mu-

seu ao ar livre próximo da cidade de Hamburgo (Schürmann; Geuther; Thaut, 2011).

Outro aspecto interessante são projetos como o das *Casas de várias gerações* do Ministério Federal de Família da Alemanha⁴, o que demonstra uma perspectiva claramente multigeracional. Trata-se de estruturas de ofertas públicas adequadas às gerações, tanto de serviços quanto de apoio, bem como de ofertas educacionais para membros de todas as gerações. No conjunto das relações intergeracionais ainda é válida a fórmula da intimidade à distância (Rosenmayr; Köckeis, 1965) ou *da proximidade interna através da distância externa* (Tartler, 1968). Na Alemanha, especialmente no contexto da singularização progressiva da velhice, parece haver uma complexa combinação de necessidades referentes às relações intergeracionais: tanto os membros da geração mais nova, quanto os da geração mais velha, não desejam uma proximidade ou um afastamento demasiado.

Para as pessoas idosas é extremamente importante o equilíbrio entre, de um lado, a manutenção da autonomia pessoal e social e o medo da dependência e, de outro, o desejo de pertencimento e inclusão, bem como a confiabilidade das redes sociais (Fooken, 1999). Segundo a perspectiva sistêmica bioecológica de Bronfenbrenner e Morris (1998), trata-se de uma conexão dos diferentes níveis do *sistema individual* de pessoas idosas com os *microssistemas* relevantes (por exemplo, formas de morar, configuração familiar, lugares de encontro), no sentido da criação de *mesossistemas* diferenciados.

Do ponto de vista teórico mostram-se, neste contexto, aproximações interessantes sobre a importância e a definição do *capital social*. Assim, Coleman (1990) aborda as relações e as interações familiares como expressão do capital social, que se destaca pela intensidade das relações intergeracionais, pela união estrutural e pela estabilidade temporal das relações familiares. Putnam (2000), por sua parte, diferencia capital social que constrói pontes (*bridging*) e capital social que vincula (*bonding*). Enquanto que o *capital social que vincula (bonding)* aproxima os membros de uma família de forma intergeracional criando distância com o mundo externo, o *capital social que constrói pontes (bridging)* possibilita uma maior abertura para fora da família, integrando pessoas de fora e, com isso, uma melhor utilização de ofertas e serviços externos. Neste contexto podemos nomear também as assim chamadas *oficinas de memória* (Behnken; Mikota, 2008) que surgiram na Alemanha com o intuito principal de promover a elaboração da história individual e familiar das *crianças de guerra*; ou seja, das pessoas que vivenciaram a Segunda Guerra Mundial como crianças. Trata-se de *oficinas de formação* para pessoas idosas, nas quais são abordados processos *intrageracionais*, tais como o esclarecimento das diferenças e dos elementos comuns dentro de uma mesma geração. Além disso, eles têm a possibilidade de, por meio do contato *intergeracional*, transmitir conhecimentos e experiências de vida às gerações mais novas.

Com isso, a *mais valia* potencial das relações multigeracionais de vida e de educação é considerada, tanto em nível da sociedade quanto em nível das relações intrafamiliares. A *geratividade*, enraizada no programa psíquico do ser humano, representa, portanto, a *ligação* entre as gerações e possibilita a inclusão igualitária das pessoas idosas nas medidas educacionais. De qualquer maneira, esta perspectiva pressupõe processos de socialização recíprocos ou retroativos entre os membros de diferentes gerações, principalmente quando se trata do ambiente familiar. O intergerativo espaço educativo *família* se mostra – segundo o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (Krais; Gebauer, 2002) – especialmente “[...] quando a educação não é vista somente como *input* (transmissão, passar adiante), mas ao mesmo tempo como *intake* (apropriação, aceitação), inserida na prática social da família” (Büchner; Brake, 2006, p. 29).

Transmissão Transgeracional como Contexto Formativo – riscos e chances

As redes de relações intergeracionais podem ser analisadas, em princípio, a partir dos aspectos da vida que uma geração transmite para outra. Às pessoas idosas foram transmitidos – quando crianças e jovens, no contexto da sua socialização –, conhecimentos, valores, temas, tabus, posturas, privilégios, riscos, etc. da geração de seus pais ou avós, de forma consciente ou inconsciente. Agora são elas que transferem tudo isso de forma semelhante ou modificada à próxima geração. Estas transmissões constituem-se como um elemento central dos processos formativos intergeracionais. A maneira como as pessoas idosas lidam com a sua própria história de vida e se apropriam dela pode ser entendida como uma parte do seu *capital de formação* e representa, também, uma forma de *instrumento de transmissão* nas relações intergeracionais. A maior parte dos levantamentos empíricos mostra que, pelo menos no contexto familiar, a norma da reciprocidade social ainda orienta o comportamento de muitas pessoas. Neste processo muitas vezes são repassadas, da geração dos pais para a geração dos filhos, *mensagens, delegações e tarefas*, as quais nem sempre as duas gerações têm consciência.

Assim, profissionais que lidam com problemas e sofrimentos psicossociais relatam numerosas experiências em que as relações intergeracionais – dentro e fora da família – são assombradas por tabus profundamente enraizados, muitas vezes repassados de forma inconsciente ou transmitidos pelo sofrimento das gerações anteriores. As experiências, os atos e as decisões, bem como as atitudes, as posturas e os sentimentos de familiares não deixam seus rastros apenas nas pessoas diretamente envolvidas, sendo transmitidos, muitas vezes, aos seus descendentes. Nestes casos podemos dizer que há *vínculos invisíveis, mitos e segredos familiares*, assim como tabus e traumas que podem gerar fortes efeitos, sendo passados de forma sutil a várias gerações (Bor-

szomenyi-nagy; Spark, 1981). Já no início das terapias familiares ficou rapidamente evidente que problemas infantis podem, em muitos casos, ser entendidos somente a partir da perspectiva de três gerações (Sperling, Massing; Georgi u. a., 1982). Hoje é considerado consenso que esquemas neuropsíquicos podem ser transmitidos através de diferentes formas, perpassando várias gerações (Kaiser, 2008). Os estudos sobre o impacto do Holocausto às gerações posteriores mostraram-se especialmente influentes para a compreensão da transmissão transgeracional do sofrimento e do trauma (ver, por exemplo, Kestenberg, 1972; Kogan, 2008; Rosenthal, 1987). Assim, pode-se supor que guerras, perseguições, extermínios e rompimentos traumáticos na vida de homens e mulheres que vivenciaram o Holocausto no século XX, deixaram traços marcantes nas crianças nascidas posteriormente, assim como sinais parciais em seus netos, trazendo consequências que adentraram o século XXI. Esta forma da transmissão transgeracional e *herança social* ficou evidente no contexto da abordagem de *ferimentos psicológicos* de crianças durante a Segunda Guerra Mundial, fazendo-se ver somente 60 anos após o fim da guerra (Radebold; Bohleber; Zinnecker, 2008). Pessoas que vivenciaram a guerra como crianças e que passaram uma vida de adulto sem sintomas foram *atormentadas* na velhice por seus traumas da infância (Fooken, 2013a).

Todas estas experiências parecem ser uma confirmação da sabedoria bíblica: “Os pais comeram uvas verdes, e os dentes dos filhos se embotaram” (Ezequiel, 18:2). O mecanismo de uma transferência deste tipo pode ser chamado de *telescoping*: uma forma de penetração mútua de gerações (Faimberg, 1987). São estas formas de condensação e fusão intergeracional provocadas pela falta de defesas adequadas, fronteiras maldefinidas do Eu e perda de controle, bastante presentes na velhice, que levam as pessoas idosas, depois de um longo tempo sem sintomas, a serem alcançadas subitamente pelos fantasmas e demônios de suas infâncias, assim formulou o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, na idade de 93 anos “[...] na velhice a infância se acorda” (Gadamer, 1993, p. 22). Especialmente em sociedades que experimentaram recorrentes ondas de migração, a deportação ou a escravização de grupos inteiros da população, deve-se levar em consideração que essas impressões e experiências do passado podem *acordar* de novo na velhice, mesmo quando se tratam das experiências dos pais ou de antepassados. Este fenômeno também pode ser perceptível no contexto brasileiro, tendo em vista suas influências culturais altamente heterogêneas e suas ondas de migrações (sejam as mais ou menos voluntárias, as migrações forçadas da Europa do Sul e da Europa Central, as migrações da Ásia, ou ainda, as deportações da África, etc.). Estas influências provavelmente se manifestam de forma muito variada no contexto do envelhecimento.

Mas mesmo fora do processo transgeracional da transmissão de experiências traumáticas de uma geração para a outra, existe o fato de que determinadas experiências típicas ou autopercepções marcantes

possam ter deixado vestígios na geração posterior criando, em alguns casos, uma espécie de *efeito eco reverso*. Ou seja, muitas vezes há a variação de um movimento contrário. Parece que nós, na posição geracional de filhos, vamos fazer tudo de forma diferente do que os pais fizeram, e acabamos repetindo os mesmos problemas⁵. Pelo menos dentro da família, nestes casos, o diálogo entre as gerações parece se tornar complicado: não se consegue formar uma proximidade psíquica e torna-se difícil desdobrar um capital educacional construtivo multigeracional. Para os países de língua alemã podemos citar o exemplo da geração da *Jugendbewegung* (movimento da juventude). A assim chamada *bündische Jugend* (juventude autoorganizada em grupos) dos anos de 1920 e 1930 definiu-se a si mesma, durante toda a sua existência, como *jugendbewegt* (marcado pelo movimento da juventude). Curiosamente conseguiu, pelo menos em parte, se identificar com as exigências da revolta dos jovens e dos movimentos de emancipação da *geração dos 68* (movimento estudantil). Contudo, as relações com os próprios filhos ficaram, ao mesmo tempo, complicadas e tensas (Reulecke, 1996; Kohut, 2012).

Outro exemplo de relações intergeracionais complexas é o caso dos pais da assim chamada *geração de hippies*, que se confrontam com o fato dos próprios filhos preferirem concepções conservadoras de vida. Somente quando ambas as gerações conseguem, frente à finitude da existência humana, desenvolver uma *maturidade filial* e uma *maturidade parental* (Fooker, 1999), é que surgem as condições para o desenvolvimento de um capital educacional multigeracional.

A Apropriação Reflexiva da Própria Biografia como Processo de Formação: o exemplo de crianças alemãs da Segunda Guerra Mundial, hoje idosas

Cerca de 15% da população alemã que hoje tem entre 65 e 80 anos vivenciou a Segunda Guerra Mundial como crianças. Dois terços delas viveram suas infâncias com experiências de bombardeamento, perdas sociais (principalmente do pai), fuga, expulsão, fome, violência e privação de suas moradias, etc. (Radebold; Heuft; Fooker, 2006). Para a metade destas crianças praticamente não existiam fatores de proteção que pudessem ter amenizado suas condições adversas de vida. Contudo, é interessante notar que para muitas delas estas memórias retornaram somente no início da velhice estando, em muitos dos casos, acompanhadas – depois de uma longa e discreta vida *de sucesso* – de fortes prejuízos psicológicos. Nas consultas médicas se descobre, repentinamente, o *vestígio de uma dor* encoberta por muito tempo, mas que ficou gravada profundamente nas almas e nos corpos destas pessoas. Muitos profissionais de Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPIs) na Alemanha afirmam que as batalhas da Segunda Guerra Mundial continuam acontecendo em seus ambientes de trabalho, sendo lembradas quase que diariamente pelos idosos que vivem nestas instituições.

Contudo, seria simplificado demais considerar que toda essa geração de idosos estaria doente ou perturbada com as suas recordações infantis. Muitas *crianças de guerra* envelhecidas mostram, sob determinadas condições, ter adquirido competência de vida e crescimento psicológico, especialmente quando o sofrimento infantil não foi reprimido, mas enfrentado.

Um levantamento empírico feito com cerca de cem filhas que se criaram sem o pai por causa da guerra mostrou, como resultado principal, que quase todas as mulheres indicaram a *saudade* do pai perdido como tema fulcral de suas vidas (Fooker, 2012; 2013b). Em muitas das mulheres, esta experiência deixou marcas profundas na continuidade de suas trajetórias e funcionou como um *tema de fundo* dos seus sentimentos de vida. Mesmo assim, a maioria delas chegou à velhice com uma solução e com a integração desta experiência precoce de perda. Para que isso ocorra, parece importante que a relação com o pai morto, independentemente se for lembrada real ou simbolicamente, passe por uma elaboração desta perda. Esta pode acontecer também através da aceitação de uma ambivalência continuada, quando, por exemplo, não existem informações sobre as condições de sua morte (Boss, 2006). Outra forma de elaboração pode ser por meio de rituais que favorecem o processo de despedida. A elaboração também pode significar que a saudade do pai desconhecido, ou com o qual se teve pouca convivência, assim como a tristeza em relação a este *vazio*, não foi negada, mas afirmada como parte da sua própria biografia. O enfrentamento do trabalho de luto possibilita a sua aceitação. Quando este enfrentamento aconteceu e o indivíduo achou uma forma adequada de lidar com isso, geralmente é possível – finalmente – viver uma parte da sua própria vida. No contexto desta pesquisa foi fascinante, e ao mesmo tempo comovedor, descobrir como muitas dessas mulheres se colocaram no caminho desse *processo de autoformação* na velhice.

O escritor alemão Dieter Forte também escreveu sobre a sua infância de guerra. De forma memorável ele alerta para o fato de que em algum momento as pessoas têm que decidir se vão se *silenciar* ou se pronunciar sobre o seu passado:

A gente compreendeu que não vai ser possível se libertar, não vai dar para se livrar, mas a gente se torna ciente disso. Isso não sai da nossa cabeça. Fica melhor para lidar com o que aconteceu, mas isso não vai nos abandonar [...]. Pode-se lidar com isso de forma mais consciente, uma pessoa pode se posicionar a respeito e dizer que isso faz parte da sua vida (Forte, 2002, p. 52-53).

A formação na velhice é possível quando a pessoa, agora idosa, consegue se decidir pelo *falar*, quando consegue *pronunciar* a sua história, e quando o ambiente social e a sociedade em que vive estão dispostos a escutá-la, demonstrando ressonância a essa fala.

Seria Possível a Transferência destes Fenômenos e das Experiências Alemãs ao Contexto Brasileiro?

Terminando este artigo coloca-se a pergunta se os exemplos usados do contexto alemão possuem alguma relevância para a sociedade brasileira. Eu acredito que sim. Afinal, é a tese do artigo que processos formativos na maturidade só podem ser compreendidos e estimulados através de uma contextualização adequada. Remeter a projetos e contextos alemães serve somente como um exemplo. Podemos pressupor que a apropriação da própria história de vida e as relações multigeracionais relacionadas com isso são expressão e resultado dos processos formativos e do capital educativo na maturidade. Isso significa que se deve considerar os fatores históricos e políticos do Brasil, bem como o contexto de vida das pessoas, a fim de analisar as biografias dos idosos brasileiros.

Mas isso não muda em nada a relação com os fenômenos e as aproximações elaboradas neste artigo. Trata-se da captação das representações mentais das próprias biografias, da visão subjetiva a respeito da própria vida e do próprio envelhecimento, da vivência da auto- e heterodeterminação e da percepção do próprio *self* nos contextos intergeracionais:

Recordo ainda... E nada mais me importa...
Aqueles dias de uma luz tão mansa
Que me deixavam, sempre, de lembrança,
Algum brinquedo novo à minha porta...
[...]
Eu quero os meus brinquedos novamente!
Sou um pobre menino... acreditai ...
Que envelheceu, um dia, de repente! [...] (Mario Quintana,
1997, p. 13).

Recebido em 09 de junho de 2014

Aprovado em 28 de julho de 2014

Notas

1 N. T.: A versão original do artigo, escrito em alemão, usa a expressão *Bildung im Alter*. O conceito *Bildung* em alemão foi neste artigo traduzido como *formação*. Contudo, o significado em alemão possui uma abrangência bem maior apontando tanto para o processo de formar-se quanto ao resultado de ser educado. Na sua longa história desde o Mestre Eckhardt (1260-1328), fortemente influenciado por Comenius, Kant e Wilhelm von Humboldt, entre outros, esse conceito estava relacionado principalmente à formação da personalidade e à autoformação. Apesar das críticas a sua ambivalência e ambiguidade, *Bildung* continua presente na discussão educacional alemã até os dias atuais (Rittelmeyer, 2011).

2 Em várias cidades alemãs existe o cargo de Encarregado de questões demográficas, que possui a função específica de cuidar do desenvolvimento da

comunidade considerando as necessidades das diferentes gerações a partir da estrutura demográfica do município.

3 Na Alemanha existe, no Estado de Renânia do Norte-Vestfália, a Secretaria para gerações, família, mulheres e integração (*Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration*).

4 O Ministério para famílias da Alemanha, em conjunto com a União Europeia, estabeleceu um programa para promover casas de várias gerações (*Mehrgenerationenhäuser*), onde as diferentes gerações não só convivem, como também intercambiam suporte entre si. Isso significa que a geração mais velha tem alguém por perto, a quem ela pode recorrer em casos de necessidades, e que as gerações mais novas, especialmente as mulheres, têm a possibilidade de retornar ao mercado de trabalho. Disponível em: <<http://www.mehrgenerationenhaeuser.de>>.

5 Lembrando-se da música “Como nossos pais”, interpretado de forma magistral pela cantora Elis Regina (observação do tradutor).

Referências

BEHNKEN, Imbke; MIKOTA, Jana (Org.). **Gemeinsam an der Familienschicht arbeiten**: Texte und Erfahrungen aus Erinnerungswerkstätten. Weinheim/München: Juventa, 2008.

BORSZOMENYI-NAGY, Ivan; SPARK, Geraldine M. **Unsichtbare Bindungen**: zur dynamik familiärer systeme. Stuttgart: Klett-Cotta, 1981.

BOSS, Pauline. **Loss, Trauma, and Resilience**. Therapeutic Work With Ambiguous Loss. New York/London: W.W. Norton & Company, 2006.

BRANDTSTÄDTER, Jochen; LINDENBERGER, Ulman. **Entwicklungspsychologie der Lebensspanne**: Ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer, 2007.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela A. The Ecology of Developmental Processes. In: DAMON, William; MUSSEN, Paul Henry (Ed.). **Handbook of Child Psychology**: theoretical models of human development, New York, Wiley, n. 05, v. 01, p. 993-1028, 1998.

BÜCHNER, Peter; BRAKE, Anna: Transmission von Bildung und Kultur in Mehrgenerationenfamilien im komplexen Netz gesellschaftlicher Anerkennungsbeziehungen. In: BÜCHNER, Peter; BRAKE, Anna (Org.). **Bildungsort Familie**: Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. P. 255-278.

BÜHLER, Charlotte. **Der Menschliche Lebenslauf als Psychologisches Problem**. Leipzig: Hirzel, 1933.

COLEMAN, James S. **Foundations of Social Theory**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

DOHM, Hedwig. **Die Mütter**: Beitrag zur Erziehungsfrage. Berlin: S. Fischer, 1903.

ERIKSON, Erik H. **Identität und Lebenszyklus**. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1959.

ERIKSON, Erik H. **Identität und Lebenszyklus**. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1966.

FAIMBERG, Haydée. Die Ineinderrückung (Telescoping) der Generationen. **Jahrbuch für Psychoanalyse**, v. 20, p. 114-142, 1987.

FOOKER, Insa. Intimität auf Abstand. Familienbeziehungen und Soziale Netzwerke. In: NIEDERFRANKE, Annette; NAEGELE, Gerhard; FRAHM, Eckhart

- (Org.). **Funkkolleg Altern 2**. Lebenslagen und Lebenswelten, Soziale Sicherung und Altenpolitik. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1999. P. 209-243.
- FOOKEN, Insa. Potências de Desenvolvimento na Idade Adulta sob a Perspectiva da Especificidade dos Sexos. **Foro da Pesquisa Qualitativa, Investigação Qualitativa**: pesquisas atuais e perspectivas. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005.
- FOOKEN, Insa. Die Einsamkeit der Sehnsucht – Zur lebenslangen Vater-Sehnsucht vaterloser Töchter. **Psychotherapie im Alter**, v. 17, n. 4, p. 505-518, 2012.
- FOOKEN, Insa. Resilienz und Posttraumatisches Wachstum. In: MAERCKER, Andreas (Org.). **Handbuch der Posttraumatischen Belastungsstörungen**. 4. Auflage. Berlin u. a.: Springer, 2013a. P. 71-93.
- FOOKEN, Insa. “Ich wollte ihm eine Freude machen” – Spuren, toter Kriegsväter’ in den Lebensverläufen der Töchter aus entwicklungspsychologischer Sicht. In: STAMBOLIS, Barbara (Org.). **Vaterlosigkeit in vaterarmen Zeiten**. Beiträge zu einem historischen und gesellschaftlichen Schlüsselthema. Weinheim/München: Juventa 2013b. P. 86-114.
- FORTE, Dieter. **Schweigen oder Sprechen**. Essays. Frankfurt a. M.: S. Fischer, 2002.
- GADAMER, Hans-Georg. Im Alter wacht die Kindheit auf.. Ein Gespräch mit dem 93 Jahre alten Philosophen Hans-Georg Gadamer über den Humor der alten Tage, den Tod und den Schatz der Erinnerungen. **Die ZEIT**, Hamburgo, 1993. P. 22.
- HEILIGE SCHRIFT. **Einheitsübersetzung**. 5. ed. Stuttgart: Deutsches Bibelwerk, 1988.
- JUREIT, Ulrike. **Generationenforschung**. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006.
- JUREIT, Ulrike. Generationen, Generationalität, Generationenforschung. Version: 1.0. **Docupedia-Zeitgeschichte**. Disponível em: <<http://docupedia.de/zg/Generation>>. Acesso em: 13 set. 2013.
- KAISER, Peter. **Mehrgenerationenfamilie und Neuropsychische Schemata**. Göttingen: Hogrefe, 2008.
- KESTENBERG, Judith. How Children Remember and Parents Forget. **International Journal of Psychoanalytic Psychotherapy**, v. 1-2, p. 103-123, 1972.
- KIERKEGAARD, Søren. **Die Tagebücher** (Deutsch von Theodor Haecker). Primeira publicação 1843. Innsbruck: Brenner-Verlag, 1923.
- KLUGE, Friedrich. **Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache**. Primeira publicação 1883. Berlin/New York: De Gruyter, 1995.
- KOHUT, Thomas A. **A German Generation**. An experimental History of the Twentieth Century. New Haven/London: Yale University Press, 2012.
- KOGAN, Ilany. Die Durchlässigkeit der Grenzen in Holocaust-Überlebenden und ihren Nachkommen. In: RADEBOLD, Hartmut; BOHLEBER, Werner; ZINNECKER, Jürgen (Org.). **Transgenerationale Weitergabe Kriegsbelasteter Kindheiten**. Interdisziplinäre Studien zur Nachhaltigkeit historischer Erfahrungen über vier Generationen. Weinheim/München: Juventa, 2008. P. 119-127.
- KRAIS, Beate; GEBAUER, Gunter. **Habitus**. Bielefeld: Transcript, 2002.
- LEHR, Ursula; THOMAE, Hans (Org.). **Formen Seelischen Alterns**. Ergebnisse der Bonner gerontologischen Längsschnittstudie (BOLSA). Stuttgart: Enke, 1987.

- LEPSIUS, Annette (Org.). **Alt & Jung**: das Abenteuer der Generationen. Eine Publikation des deutschen Hygiene-Museums Dresden. Basel/Frankfurt a.M.: Stroemfeld/Roter Stern, 1997.
- LIEGLE, Ludwig; LÜSCHER, Kurt. Generative Sozialisation. In: HURRELMANN, Klaus; GRUNDMANN, Matthias; WALPER, Sabine (Org.). **Handbuch Sozialisationsforschung**. 7. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, 2008. P. 141-156.
- MAYER, Anne-Kathrin. **Alt und Jung im Dialog**. Weinheim u. a.: Beltz/PVU, 2002.
- PUTNAM, Robert D. **Bowling Alone**. New York: Simon & Schuster, 2000.
- QUINTANA, Mario. **Quintana de Bolso**. Rua dos Cataventos & Outros Poemas. Porto Alegre, Brasil: L&PM Pocket, 1997.
- RADEBOLD, Hartmut; HEUFT, Gereon; FOOKEN, Insa (Org.). **Kindheiten im Zweiten Weltkrieg**: Kriegserfahrungen und deren Folgen aus psychohistorischer Perspektive. Weinheim: Juventa, 2006.
- RADEBOLD, Hartmut; BOHLEBER, Werner; ZINNECKER, Jürgen (Org.). **Transgenerationale Weitergabe kriegsbelasteter Kindheiten**. Interdisziplinäre Studien zur Nachhaltigkeit historischer Erfahrungen über vier Generationen. Weinheim/München: Juventa, 2008.
- RAMOS, Anne Carolina. **Meus Avós e Eu**: as relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças, 2011, 463 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- REULECKE, Jürgen (Org.). **Die Freideutschen**: Seniorenkreise aus jugendbewegter Wurzel – ein Modell für sinnerfülltes Alter. Abschlußbericht eines Forschungsprojekts des BmFSFJ. Siegen: Universität Siegen, 1996.
- REULECKE, Jürgen (Org.). **Generationalität und Lebensgeschichte im 20. Jahrhundert**. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2003.
- RITTELMAYER, Christian. **Bildung**. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer, 2011.
- ROSENTHAL, Leopold; KÖCKEIS, Eva. **Umwelt und Familie alter Menschen**. Neuwied/Berlin: Luchterhand, 1965.
- ROSENTHAL, Gabriele. Der Holocaust im Leben von drei Generationen. In: MANSEL, Jürgen; ROSENTHAL, Gabriele; TÖLKE, Aneqlika (Org.). **Generationen-Beziehungen, Austausch und Tradierung**. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1987. P. 57-73.
- SCHÜRMMANN, Thomas; GEUTHER, Moritz; THAUT, Lioba (Org.). **Alt und Jung**. Vom Älterwerden in Geschichte und Zukunft. Rosengarten-Ehestorf: Förderverein des Freilichtmuseums am Kiekeberg, 2011.
- SPERLING, Eckhard; MASSING, Almuth; GEORGI, Hans u.a. **Die Mehrgenerationen-Familientherapie**. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1982.
- TARTLER, Rudolf. Innere Nähe durch äußere Distanz. Die neue Harmonie zwischen Alter und Familie. In: THOMAE Hans; LEHR, Ursula (Org.). **Altern. Probleme und Tatsachen**. Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft, 1968. P. 410-414.

A Formação na Maturidade como Apropriação da Própria História de Vida

Insa Fooken é formada em psicologia (cursando também sociologia, etologia, psiquiatria, pedagogia) pela Universidade de Bonn, Alemanha. Formação em psicoterapia. Atuação profissional em aconselhamento educacional. Colaboração em um projeto de pesquisa gerontológica longitudinal; doutorado sobre a temática “Mulheres na velhice”. Desde 1992 é professora para psicologia de desenvolvimento na Universidade de Siegen, Alemanha. Desde 2014, é professora sênior na área de estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento na Universidade de Frankfurt.

E-mail: fooken@psychologie.uni-siegen.de

Tradução: Johannes Doll

Revisão do português: Caroline Stumpf Buaes e Anne Carolina Ramos