



Universidade do Minho
Instituto de Educação

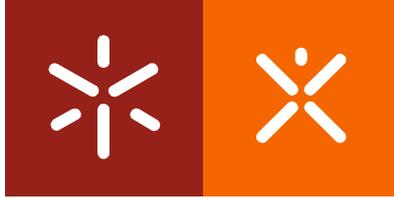
Daniela do Rosário da Silva Fernandes

**Aprender a envelhecer:
intervenção numa Universidade Sénior**

Daniela do Rosário da Silva Fernandes **Aprender a envelhecer: intervenção numa Universidade Sénior**

UMinho | 2018

outubro de 2018



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Daniela do Rosário da Silva Fernandes

**Aprender a envelhecer:
intervenção numa Universidade Sénior**

Projeto de Estágio
Mestrado em Educação
Educação de Adultos e Intervenção Comunitária

Trabalho Efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Clara Costa Oliveira

DECLARAÇÃO

Nome:

Daniela do Rosário da Silva Fernandes

Endereço Eletrónico: rdanielafernandes@gmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 14848535

Título do Relatório de Estágio:

Aprender a Envelhecer: intervenção numa Universidade Sénior

Orientador(es):

Prof. Doutora Maria Clara Faria Costa Oliveira

Ano de conclusão: 2018

Designação do Mestrado:

Mestrado em Educação – Área de Especialização em Educação de Adultos e
Intervenção Comunitária

1. É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/____

Assinatura: _____

À querida avó **Gina**, eternamente *vó das cuxos*;
à memória dos meus avós **Celeste, Chico e Martinho**,
que a vida me obrigou a viver com a sua dolorosa ausência;
por todos os valores, amor e conhecimentos transmitidos, com a
certeza de que é possível envelhecer com dignidade, esperança e sabedoria.

Agradecimentos

Este espaço é dedicado às pessoas que sem a sua influência e auxílio este projeto não obteria o sucesso que alcançou, tornando o caminho mais fácil e deleitável de ser percorrido.

Obrigada à professora Clara, orientadora científica, por toda a paciência, conselhos e acompanhamento proporcionados. Pelas suas sábias palavras e pelos momentos de sossego agradavelmente inquietantes.

À professora Alexandra Nobre, por toda a colaboração, confiança e o seu significativo contributo para a elaboração do projeto.

À Doutora Carolina Fraga, acompanhante institucional, pelo tempo disponibilizado; e restantes profissionais pela receção, acolhimento e facilitação do processo.

Agradeço às pessoas que conheci ao longo do percurso, participantes e não participantes no projeto, por todos os ensinamentos, a animação e o encorajamento.

Um enorme agradecimento à família, porque é a principal responsável pela pessoa que sou hoje; em especial aos meus pais, irmãos e cunhada, pelo apoio, a força e a resistência com que me ensinaram a ultrapassar os momentos difíceis; ao Valentim, pela alegria, inocência e esperança que me faz ver (n)o mundo; com um agradecimento particular à minha irmã e confidente, que me acompanhou diariamente nesta jornada; e aos meus tios, Cila e Guima, por terem sido uns segundos pais ao longo da minha formação.

Não desfazendo de todos os meus amigos(as), porque são as pessoas que nós escolhemos deliberadamente para integrar a nossa história, não podendo nomear todos eles, expresso a minha distinta gratidão às incansáveis amigas de infância Natália e Marlene, por toda a paciência, ouvidos e braços disponíveis; por me apoiarem e acompanharem nos bons e nos custosos momentos.

E com profundo agradecimento a estas (e outras) pessoas que deixo estas palavras, porque sem este apoio e presença, realmente, este percurso não teria o rumo obtido.

APRENDER A ENVELHECER: INTERVENÇÃO NUMA UNIVERSIDADE SÉNIOR

Daniela do Rosário da Silva Fernandes

Mestrado em Educação: Educação de Adultos e Intervenção Comunitária

Universidade do Minho

2018

RESUMO

O presente projeto desenvolve-se no âmbito do estágio profissionalizante do Mestrado em Educação, especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária. O projeto decorreu numa universidade sénior em meio rural, em contexto de educação de adultos não-formal, com um grupo de 25 pessoas (idades entre os 49 e 80 anos). Após uma análise diagnóstica (formal e informal) de interesses e necessidades da população, foram delineadas com o grupo as atividades e objetivos a concretizar, e a avaliar/ajustar continuamente. A finalidade do projeto centra-se na promoção do envelhecimento ativo e do bem-estar do grupo. O projeto tem como objetivos gerais incentivar a capacitação dos educandos para uma melhor qualidade de vida; desenvolver competências sociais, culturais e pessoais; facultar aos educandos novas experiências e aprendizagens; e incitar à arte, à cultura e à educação. As atividades desenhadas estão distribuídas pelos seguintes temas: arte, saúde, ludicidade e cultura, ciência e intergeracionalidade. O processo foi desenvolvido numa metodologia de investigação-ação participativa, vinculada a uma perspetiva holística e complexa. Será apresentado todo o processo de intervenção/investigação e, conseqüentemente, a avaliação e os resultados decorrentes do mesmo. No final, encontramos um público mais consciente e concretizado, com novos conhecimentos e experiências, com maior autoestima; em suma, encontramos pessoas mais felizes e mais ativas.

Palavras-chave: educação de adultos; universidade sénior; envelhecimento; bem-estar

LEARNING TO GROW OLD: INTERVENTION AT A SENIOR UNIVERSITY

Daniela do Rosário da Silva Fernandes

Master in Education: Adult Education and Community Intervention

University of Minho

2018

ABSTRAT

This project is developed in the ambit of the professionalizing internship of the Master in Education, specialization in Adult Education and Community Intervention. The project has elapsed at a senior university in rural areas, in a context of non-formal adult education, with a group of 25 persons (ages 49 to 80 years). After a diagnostic analysis (formal and informal) of the interests and needs of the population, the activities and objectives to be realized were outlined with the group, and to evaluate/adjust continuously. The finality of the project focuses on promoting the active ageing and well-being of the group. The general objectives of the project are to encourage the training of students for a better quality of life; develop social, cultural and personal competences; to provide new experiences and learnings; and incite to art, culture and education. The activities are distributed in the following themes: art, health, ludicity and culture, science and intergenerationality. The process was developed in a participatory action-research methodology, linked to a holistic and complex perspective. The whole process of intervention/investigation will be presented and, consequently, the evaluation and results resulting from it. In the end, we found a more conscious and accomplished group, with new knowledge and experiences, with greater self-esteem; in sum, we find happier and more active people.

Keyword: adult education; senior university; ageing; well-being

Índice

1. Introdução.....	15
2. Enquadramento Contextual do Estágio.....	17
2.1. Caracterização da instituição em que decorrerá o estágio	17
2.2. Caracterização do público-alvo.....	19
2.3. Apresentação da área de intervenção/investigação	22
2.3.1. Relevância no âmbito da área de especialização do Mestrado	22
2.3.2. Finalidade e objetivos da intervenção.....	22
2.3.3. Integração na instituição em que foi realizado o estágio	23
2.4. Diagnóstico de necessidades/interesses	24
3. Enquadramento teórico do tema/área de estágio.....	27
3.1. Apresentação de outras experiências e/ou investigações sobre o tema.....	27
3.2. Exploração das correntes teóricas / autores que constituíram referentes importantes na exploração da problemática do estágio.....	31
3.2.1. Envelhecimento	31
Envelhecimento Ativo e Bem-estar.....	36
3.2.2. Educação.....	39
Educação de Adultos e Idosos.....	42
Universidades Seniores	45
3.3. Identificação dos contributos teóricos mobilizados para a problemática específica de intervenção/ investigação.....	47
3.3.1. Educação para o Desenvolvimento Sustentável	47
3.3.2. Educação para a Saúde.....	49
3.3.3. Educação e Ciência	51
3.3.4. Educação pela Arte	54
4. Enquadramento Metodológico do Estágio.....	57
4.1. Apresentação e fundamentação da metodologia de intervenção/investigação	57
4.1.1. Paradigma de investigação/ intervenção	57
4.1.2. Metodologia de investigação/ intervenção	59
4.1.3. Métodos e técnicas de investigação/intervenção e avaliação.....	60

4.1.4. Métodos e técnicas de análise de dados.....	66
4.2. Identificação dos recursos mobilizados.....	67
4.3. Identificação das limitações do processo	70
5. Apresentação e Discussão do Processo de Intervenção/Investigação.....	73
5.1. Apresentação do trabalho de intervenção/investigação desenvolvido em articulação com os objetivos definidos	73
5.1.1. Descrição das atividades realizadas	76
5.1.2. Descrição das atividades institucionais	94
5.1.3. Descrição das atividades realizadas fora do contexto institucional.....	94
5.2. Evidenciação de resultados obtidos (previsíveis e não previsíveis)	95
5.3. Discussão dos resultados em articulação com os referenciais teóricos mobilizados	113
6. Considerações Finais.....	115
7. Bibliografia	119
Apêndices	127
Apêndice I – Questionário de avaliação diagnóstica.....	129
Apêndice II – Questionário de avaliação de oficinas I.....	131
Apêndice III – Questionário de avaliação de oficinas II.....	132
Apêndice IV – Questionário de avaliação final.....	133
Apêndice V – Extrato de diário de Bordo	135
Anexos	137
Anexo I – Autorização institucional para divulgação do nome	139
Anexo II – Certificado de participação no Seminário de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, Universidade do Minho	140
Anexo III– Certificados de participação no AgeingCongress2018, Coimbra	141
Anexo IV– Narrativa da Orientadora Científica	142
Anexo V– Narrativa da Assistente Técnica da USVM	144

Índice de Gráficos

Gráfico I- Sexo dos alunos	19
Gráfico II- Idade dos alunos.....	19
Gráfico III- Localidade dos alunos	20
Gráfico IV- Distância aproximada a que os alunos vivem da USVM.....	20
Gráfico VI- Escolaridade dos alunos.....	21
Gráfico VII- Aulas em que estão inscritos na USVM	24
Gráfico VIII- Atividades favoritas realizadas pelos alunos	25
Gráfico VIII - Avaliação geral da Oficina ExpressArte.....	99
Gráfico IX - Avaliação geral da Oficina Educação para a Saúde.....	101
Gráfico X - Avaliação geral da Oficina de Jogos	102
Gráfico XI - Avaliação geral da Oficina Jornadas de Reflexão.....	103
Gráfico XII - Avaliação geral da atividade peddy-paper.....	104
Gráfico XIII - Avaliação geral da Oficina Energias	106
Gráfico XIV - Avaliação geral da Oficina Animais e Plantas	107
Gráfico XV - Avaliação geral da Oficina Intergeracionalidade	108
Gráfico XVI - Avaliação geral da atividade Natal decorado	110

Índice de Tabelas

Tabela 1- Recursos materiais e humanos mobilizados por atividade.....	68
Tabela 2- Atividades desenvolvidas em articulação com os objetivos delineados	74
Tabela 3- Avaliação geral da Oficina Ciência do dia-a-dia	105

Índice de Figuras

Figura 1 - Índice de Envelhecimento por território, rácio % (Fonte: INE, PORDATA)	33
Figura 2- População residente: total e por grandes grupos etários (Fonte: INE, PORDATA)	34

Índice de siglas/abreviaturas

ADA – Associação o Direito de Aprender

EDS – Educação para o Desenvolvimentos Sustentável

INE – Instituto Nacional de Estatística

ODS – Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

RUTIS – Associação Rede de Universidades da Terceira Idade

STOL – Science Through our Lives

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

US – Universidade Sénior

USVM – Universidade Sénior de Vieira do Minho

UTI – Universidade da Terceira Idade

1. Introdução

A realização do projeto *Aprender a Envelhecer: intervenção numa Universidade Sénior* surgiu no âmbito do mestrado em Educação - especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária. Este projeto foi concretizado na Universidade Sénior de Vieira do Minho (USVM), instituição integrada na Câmara Municipal do mesmo concelho, e tem como finalidade promover o envelhecimento ativo e o bem-estar dos participantes.

O projeto aqui apresentado foi desenvolvido em contexto de estágio profissionalizante na referida área de especialização, tendo este iniciado em outubro de 2017 e a terminar em junho de 2018, mas que por necessidade se prolongou até ao mês de julho.

A escolha da área de intervenção onde se desenvolveu o projeto prendeu-se com o facto de considerarmos uma área em constante investigação/intervenção, uma vez que o número percentual de pessoas idosas tem tendências a aumentar continuamente; e por esta constituir uma realidade que nos é próxima. Assim, tendo como campo de intervenção uma universidade sénior, instituição de educação não-formal, este é um espaço extremamente pertinente para o acolhimento de projetos educativos e para a atuação na área da Educação de Adultos e Intervenção Comunitária.

O grupo-alvo do projeto é constituído por um grupo de 25 indivíduos, maioritariamente mulheres, com idades compreendidas entre os 49 e os 80 anos, todos residentes no concelho. Inicialmente, foi realizado um diagnóstico de interesses e necessidades através da aplicação de um inquérito por questionário aos participantes, conversas informais e observação participante. Consequentemente, em conformidade com esse diagnóstico e com o trabalho já desenvolvido na USVM, foram delineados os objetivos e as atividades a concretizar.

De forma a atingir a finalidade e os objetivos propostos, foram projetadas diversas atividades distribuídas por cinco áreas temáticas distintas, mas complementares: ExpressArte (atividades de expressão), Educação para a Saúde, atividades lúdicas e culturais, Descobrir (com) a Ciência e Intergeracionalidade. Para a concretização do projeto, recorreremos a uma metodologia de investigação-ação participativa, numa perspetiva holística e complexa.

O título *Aprender a Envelhecer: intervenção numa Universidade Sénior*, por sugestão de alguns participantes seniores, surgiu, inicialmente, numa perspetiva de continuidade – aprender enquanto se envelhece: tal como envelhecemos a partir do momento em que nascemos, também aprendemos ao longo de toda a vida; só depois nos apercebemos da índole educativa – aprender como se envelhece, transportando-nos para um envelhecimento saudável e ativo, tema em torno do qual se desenvolve todo o projeto.

O relatório de estágio que aqui se apresenta subdivide-se em cinco capítulos essenciais. Assim, exhibe-se de seguida a estrutura do mesmo.

O capítulo 2 refere-se à caracterização da instituição, onde referimos a história da instituição e outros aspetos relevantes sobre a mesma; é realizada a caracterização do público-alvo; identificação e justificação da área de intervenção/investigação, bem como da sua relevância para a área de especialização do Mestrado; neste capítulo são, ainda, apresentados a finalidade e os objetivos da intervenção, expondo os objetivos gerais e específicos delineados, e a avaliação do diagnóstico de necessidades, motivações e expectativas do grupo.

O capítulo 3 é constituído pelo enquadramento teórico do tema e/ou problemática de estágio. Neste espaço, referimos e apresentamos outras experiências e estudos sobre o tema e exploramos os conceitos/autores e os contributos teóricos importantes para a problemática específica de intervenção/investigação.

O capítulo 4 corresponde à apresentação e fundamentação da metodologia adotada, capítulo em que definimos o paradigma, os métodos e as técnicas basilares ao projeto; enumeramos os recursos que foram necessários à intervenção e as limitações que surgiram ao longo do percurso.

No capítulo 5 realizamos a apresentação e a discussão do processo de intervenção, são descritas as atividades realizadas em articulação com os objetivos definidos e exibidos e discutidos os resultados obtidos.

Por fim, no capítulo 6 é apresentada uma análise crítica dos resultados e das suas implicações, evidenciando, também, o impacto do projeto a nível pessoal, institucional e a nível da área de especialização do estágio.

2. Enquadramento Contextual do Estágio

2.1. Caracterização da instituição em que decorrerá o estágio

Vieira do Minho é uma vila portuguesa do distrito de Braga, região Norte e sub-região do Ave, que dá nome ao concelho. O município tem 218,05 km² de área e 12 997 habitantes, segundo os Censos de 2011.

Com longa tradição de artesanato e marcado por paisagens de austera beleza, Vieira do Minho é constituído por dezasseis freguesias: Cantelães, Eira Vedra, Guilhofrei, Louredo, Mosteiro, Pinheiro, Parada de Bouro, Rossas, Salamonde, Tabuaças, Vieira do Minho; e as uniões de freguesias de Anissó e Soutelo, Anjos e Vilar Chão, Caniçada e Soengas, Ruivães e Campos, Ventosa e Cova.

A Câmara Municipal de Vieira do Minho, entidade máxima representativa do concelho e de todos os seus munícipes, possui como atual presidente o Engenheiro António Cardoso, reeleito no ano de 2017 para executar o seu segundo mandato.

Todas as valências da respetiva Câmara estão distribuídas por três vereações notáveis. Assim, o vereador Dr. António Afonso Ribeiro Barroso é o responsável pela gestão económica e financeira, gestão e modernização administrativa, recursos humanos, desenvolvimento económico, transportes e parque de viaturas; o vereador Dr. Paulo Domingos Truta Fraga de Miranda Fernandes é o responsável pela proteção Civil, trânsito, ambiente, água, saneamento, resíduos sólidos, mercados e feiras; e a vice-Presidente e vereadora Dr.^a Elsa Carla Monteiro Pereira Ribeiro é responsável pela ação social, educação e transportes escolares.

Integrada na Câmara Municipal, a Universidade Sénior de Vieira do Minho (USVM) é composta pelo conselho diretivo, órgão de consulta, apoio e participação na definição das linhas gerais de atuação da universidade, constituído pelo presidente da Câmara de Vieira do Minho, que nomeia o secretário e vogais; e pelo conselho pedagógico, constituído pelo representante do conselho diretivo, representante dos alunos, representante dos professores, coordenador e o presidente, que é o mesmo que preside ao conselho diretivo. Os colaboradores e professores participam voluntariamente ao abrigo do regime de voluntariado previsto na Lei n.º 71/98, de 3 de novembro (USVM, 2017).

A USVM funciona desde março de 2011 na Casa Museu Adelino Ângelo. O Mestre Adelino Ângelo que deu nome à Casa Museu, outrora de sua família, exhibe, aqui, a sua

coleção de quadros renovada semestralmente. A Casa está instalada numa antiga moradia de família, a Casa de Lamas, propriedade da Câmara, localizada no centro da vila e destina-se ao acolhimento de atividades culturais. Fisicamente, possui dois pisos, uma capela e dois pátios, interior e exterior, de notáveis dimensões.

A USVM destina-se a adultos com mais de 50 anos com vontade de aprender, independentemente do nível de escolaridade. São admitidos alunos com idade inferior a 50 anos em casos excecionais, quando se comprove a necessidade de reabilitação e/ou integração de uma pessoa através da frequência de atividades promovidas pela USVM, situação a ser analisada pelo conselho pedagógico.

A USVM tem como objetivos gerais: a) promover a educação não formal dos seniores; b) impulsionar o envolvimento dos seniores em atividades culturais, de cidadania, de ensino e lazer; c) facilitar o acesso e aprendizagens ao nível das novas tecnologias de informação e comunicação; d) divulgar a história local, as tradições, a cultura e artes locais; e) apoiar e incentivar as relações interpessoais e o intercâmbio entre as várias gerações; f) fomentar o voluntariado, trabalhando em parceria com outras instituições particulares ou públicas, bem como a solidariedade entre os alunos e com a comunidade em geral; g) contribuir para a melhoria da qualidade de vida do público-alvo ao nível da sua participação cívica. E como objetivos específicos: a) oferecer aos alunos, um espaço de vida socialmente organizado e adaptado às suas idades, para que possam viver de acordo com a sua personalidade e a sua relação social; b) proporcionar aos alunos a frequência de aulas e cursos onde os seus conhecimentos possam ser divulgados, valorizados e ampliados; c) criar espaços de encontro na comunidade que se tornem incentivos e estímulos a um sã espírito de convivência e de solidariedade humana e social; d) divulgar e preservar a nossa história, cultura, tradições e valores; e) desenvolver ações de formação social, pessoal e profissional para toda a comunidade (USVM, 2017).

A Universidade Sénior conta já com cerca de 100 alunos que dividem o seu tempo entre diversas aulas lecionadas voluntariamente: inglês, canto coral, informática, dança, arte do gancho/pintura, ginástica, hidroginástica, cavaquinho, concertina, psicologia e expressão dramática, a não funcionar no presente ano. Não constituindo apenas um local de aprendizagem, a USVM disponibiliza um horário para a partilha e convivência entre os alunos denominado “chá das terças”.

2.2. Caracterização do público-alvo

Apesar da Universidade Sénior de Vieira do Minho contar já com 100 alunos inscritos, maioritariamente mulheres, com idades compreendidas entre os 49 e os 90 anos, residentes no mesmo concelho, o público-alvo é um grupo de 25 pessoas.

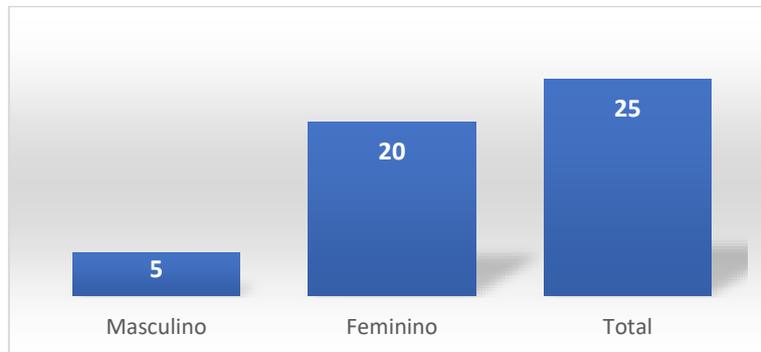


Gráfico I- Sexo dos alunos

Para a definição do grupo-alvo, depois de apresentar o âmbito e contexto da realização do projeto, os alunos interessados inscreveram-se no mesmo como acontece com as aulas facultadas pela USVM. Após as inscrições dos alunos foi implementado um inquérito por questionário (apêndice I).

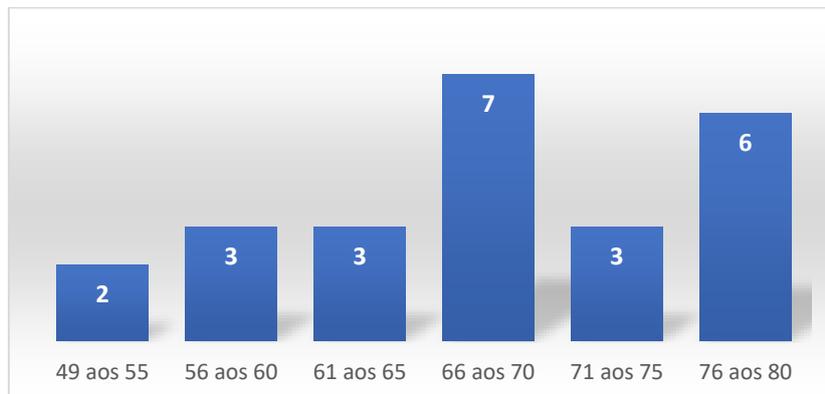


Gráfico II- Idade dos alunos

Neste projeto específico, participam 25 alunos da USVM, maioritariamente do sexo feminino (gráfico I), com idades que variam entre os 49 e os 80 anos (gráfico II), sendo que o intervalo de idades entre os 66 e os 70 anos é o que predomina (7 pessoas).

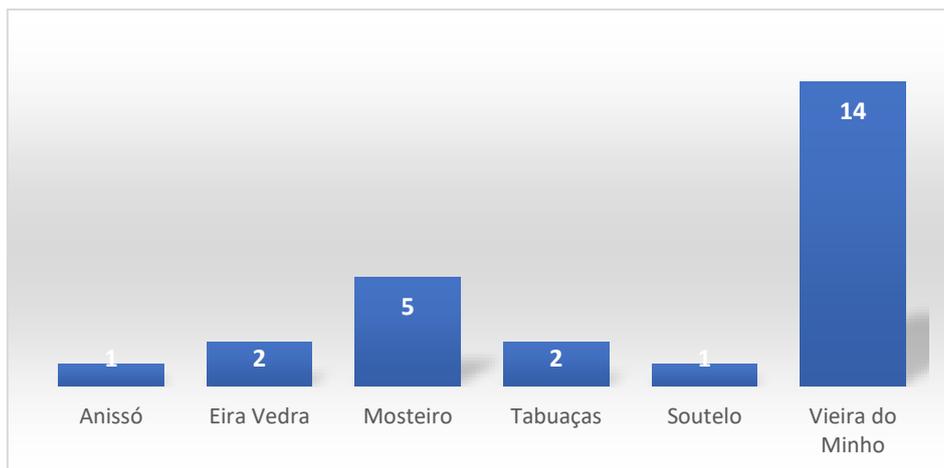


Gráfico III- Localidade dos alunos

Os educandos, todos residentes no Concelho de Vieira do Minho, dividem-se entre as freguesias de Anissó, Eira Vedra, Mosteiro, Tabuaças, Soutelo e Vieira do Minho, freguesia onde se verifica o maior número de residentes (14 pessoas) (gráfico III).

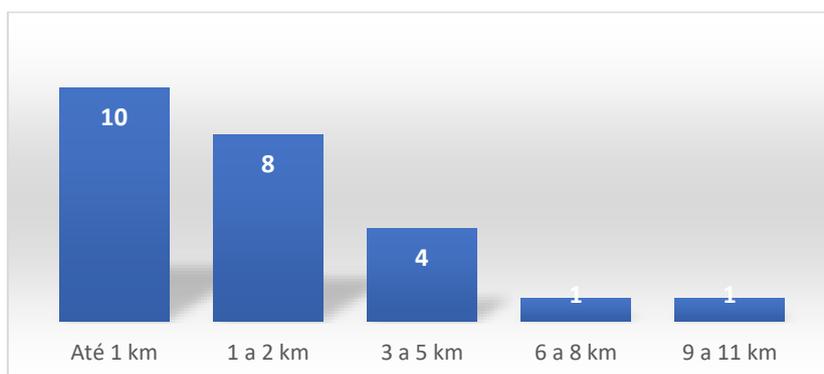


Gráfico IV- Distância aproximada a que os alunos vivem da USVM

Assim, alguns educandos vivem perto das instalações da Universidade Sénior, a apenas a alguns metros de distância (10 pessoas), enquanto os outros se distanciam entre 1 e 10 quilómetros das mesmas (gráfico IV).

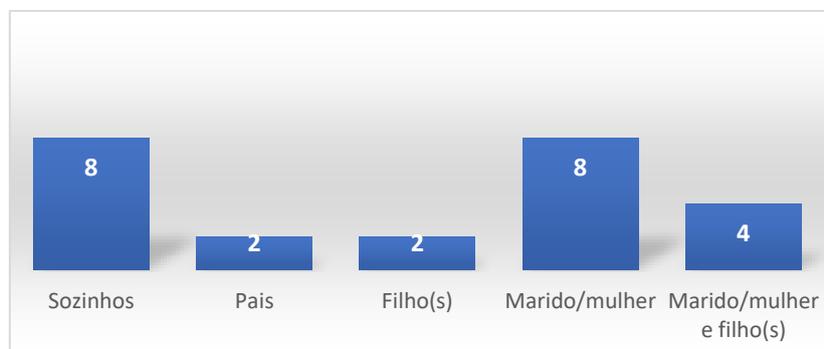


Gráfico V- Com quem vivem os alunos

A maioria dos educandos vive acompanhada (17 pessoas) e os restantes (8) vivem sozinhos. Destes 17 educandos, dois vivem com os pais e os restantes vivem com o

marido/mulher e/ou filho(s) (gráfico V). Dos 25 indivíduos somente dois não têm familiares ou amigos próximos da sua habitação.

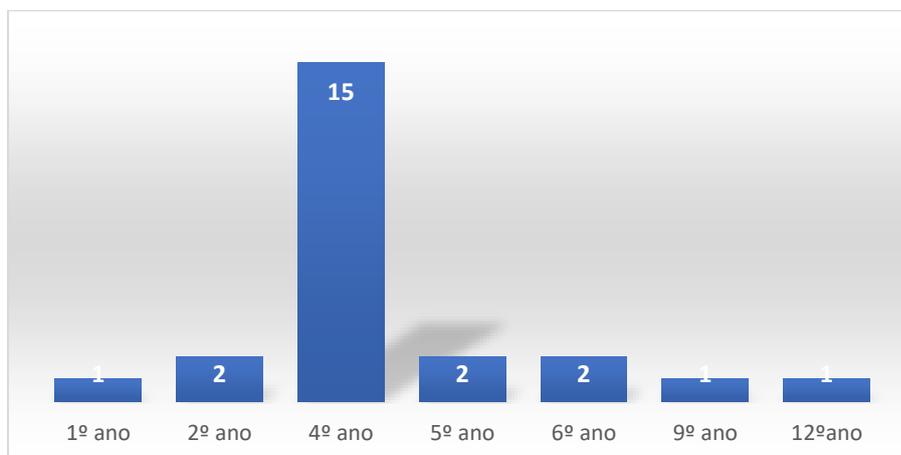


Gráfico VI- Escolaridade dos alunos

Quanto à escolaridade dos sujeitos, todos foram à escola, sendo que um grande número terminou a 4ª classe (15 pessoas) e apenas um educando não sabe ler nem escrever (gráfico VI).

No que diz respeito à atividade laboral, os educandos exerceram diversas profissões como ajudante familiar e de cozinha, auxiliar de ação médica, de ação direta e de limpeza, operário fabril (2), serralheiro, carpinteiro, motorista, modista, empregado de balcão, escriturário, construtor civil, guarda noturno, soldador e doméstica como a mais preeminente (8 pessoas). Entre os 25 educandos, apenas um nunca trabalhou.

Relativamente ao estado de saúde, os educandos apresentam problemas gástricos, de articulações, dos ossos (3), dos otorrinos, da coluna (3), musculares, tensão arterial (2), diabetes (2), de tiroide (3), reumatismo (2), depressão (4). Ainda, quatro pessoas são afetadas por problemas cardíacos e uma já sofreu um Acidente Vascular Cerebral. Quanto às faculdades físicas e cognitivas, os educandos não possuem dependência de mobilidade, à exceção de uma pessoa que necessita do auxílio de moletas para se movimentar, temporariamente; há um sujeito com algumas dificuldades na motricidade ao nível das mãos e são perceptíveis dificuldades cognitivas em dois indivíduos.

Como grande potencialidade para o desenvolvimento do projeto, revela-se o interesse e o entusiasmo refletido pelo grupo em aprender.

2.3. Apresentação da área de intervenção/investigação

O projeto que intitulamos “Aprender a Envelhecer: intervenção numa Universidade Sénior” debruça-se e desenvolve-se **sobre, para e com** adultos e idosos que frequentam uma Universidade Sénior.

2.3.1. Relevância no âmbito da área de especialização do Mestrado

De imediato verifica-se a pertinência de intervir com e para adultos e idosos frequentadores de uma Universidade Sénior. Por um lado, tendo presentes a Educação de Adultos, uma educação ao longo da vida, integradora de todos os indivíduos independentemente da sua formação, experiência, classe social, etc., é notória a congruência com o público-alvo que, como referi anteriormente, é representado por indivíduos da faixa etária adulta e idosa.

Por outro lado, estes indivíduos frequentam uma instituição (Universidade Sénior) que se caracteriza por um espaço de educação não-formal e informal, que intervém aos níveis cultural, comunitário, social e educativo (RUTIS, 2016). Desta forma, a Educação de Adultos e Intervenção Comunitária surgem como áreas de colossal pertinência neste espaço.

Tendo em conta as características atuais da população (mais envelhecida, mais exigente e heterogénea), torna-se imperativa a existência de repostas sociais que correspondam a essas necessidades e especificidades e a consequente intervenção a esses níveis. Assim sendo, a área/problemática deste projeto “adultos e idosos que frequentam uma Universidade Sénior” revela-se de grande importância e pertinência no e para o mestrado em Educação, especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária.

2.3.2. Finalidade e objetivos da intervenção

Os resultados que se esperam alcançar na implementação de um projeto de educação de adultos e intervenção comunitária são expressados através da fixação de finalidade, objetivos gerais e específicos. Neste sentido, a finalidade deste projeto centrou-se na promoção do envelhecimento ativo e do bem-estar dos educandos. Foram definidos os objetivos gerais e específicos, que passamos a apresentar de seguida.

Objetivos Gerais:

- Incentivar a capacitação dos educandos para uma melhor qualidade de vida;
- Desenvolver competências sociais, culturais e pessoais;
- Facultar aos educandos novas experiências e aprendizagens;
- Incitar à arte, à cultura e à educação.

Objetivos Específicos:

- Sensibilizar os utentes para hábitos de vida saudável e questões de saúde através de uma atitude preventiva;
- Desenvolver a autoestima e autoconfiança a partir de atividades a nível físico, expressivo, lúdico e/ou intergeracional;
- Fomentar a relação interpessoal e a integração social;
- Incentivar a participação ativa, reflexão, motivação e criatividade, desenvolvendo a desinibição e crítica;
- Valorizar as capacidades, competências, aptidões, saberes, vivência pessoal e cultura do adulto/idoso;
- Proporcionar a expressão de emoções;
- Facultar aos educandos uma perceção de factos e experiências fundamentada na Ciência;
- Reforçar os laços dos educandos e outras gerações através de encontros intergeracionais;
- Incentivar a expressividade e o desenvolvimento de competências através da dança, da expressão corporal e outras vertentes artísticas;
- Dinamizar momentos culturais.

2.3.3. Integração na instituição em que foi realizado o estágio

Com o ideário de transformação presente nas nossas mentes e cansados de nos advertirem de que ninguém consegue mudar o mundo, contrariando essas advertências e conscientes de que pequenas ações podem fazer a diferença, o primeiro pensamento que nos assomou foi em começar pelo que nos é mais próximo. Assim, quando nos avisaram de que deveríamos procurar uma instituição para realizarmos o estágio

curricular, desde logo a nossa atenção recaiu sobre a Câmara Municipal de Vieira do Minho.

Desta forma, seguiu-se a apresentação aos alunos, na reunião geral que antecede o início de atividade anual. Neste primeiro contacto foi feito o convite para transformarem o projeto num projeto de cada um deles e conforme podiam inscrever-se nas aulas facultadas pela universidade, os interessados podiam inscrever-se num espaço destinado às nossas intervenções. Após as inscrições realizadas, foi delimitado um horário em conjunto com o grupo de inscitos para, assim, iniciarmos a nossa tão aguardada jornada.

2.4. Diagnóstico de necessidades/interesses

Para que um projeto de intervenção seja planeado e implementado de forma eficaz é imprescindível o levantamento das necessidades, interesses e potencialidades do grupo ao qual o mesmo se destina.

Desta forma, para a realização do diagnóstico de necessidades e interesses recorreremos ao inquérito por questionário (apêndice I), conversas informais e observação participante.

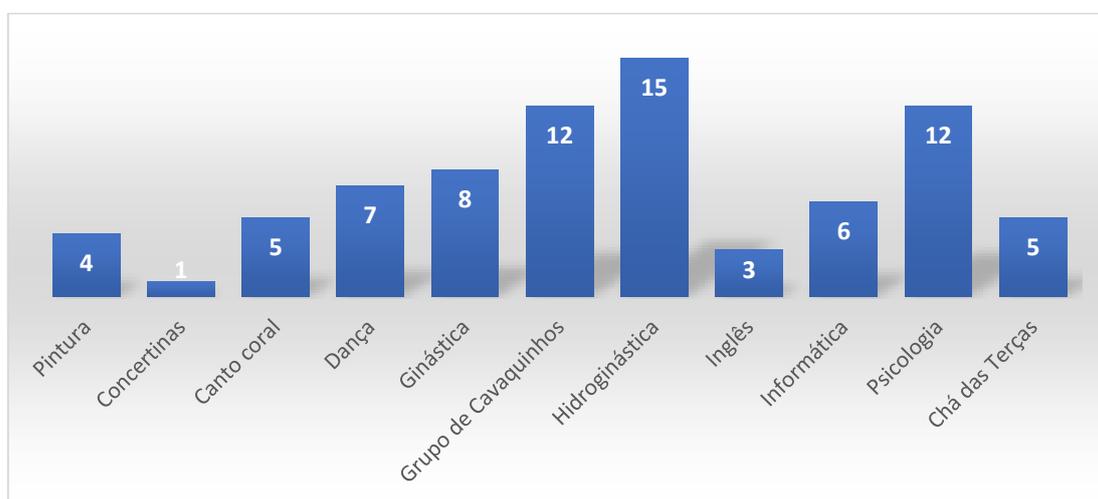


Gráfico VII- Aulas em que estão inscritos na USVM

Para perceber os interesses do grupo face às atividades oferecidas pela USVM, tornou-se pertinente registar as aulas em que os elementos do grupo estavam inscritos. Assim, à exceção de dois educandos, todos estão inscritos em mais de uma aula, sendo a hidroginástica (15 pessoas), psicologia (12 pessoas) e o grupo de cavaquinhos (12 pessoas) aqueles com maior aderência (gráfico VII).

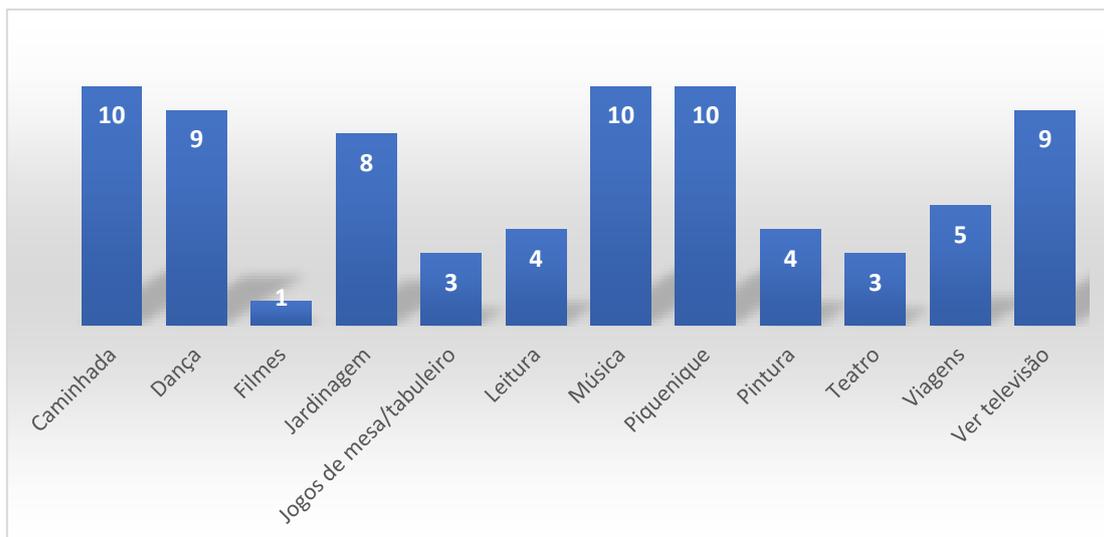


Gráfico VIII- Atividades favoritas realizadas pelos alunos

Quanto às atividades que os sujeitos mais gostam de realizar, as respostas variaram entre a caminhada, dança, escrita, filmes, jardinagem, jogos de mesa/tabuleiro, leitura, música, piquenique, pintura, teatro, viagens e ver televisão, destacando-se as atividades de caminhada (10 pessoas), música (10 pessoas) e piquenique (10 pessoas) (gráfico VIII).

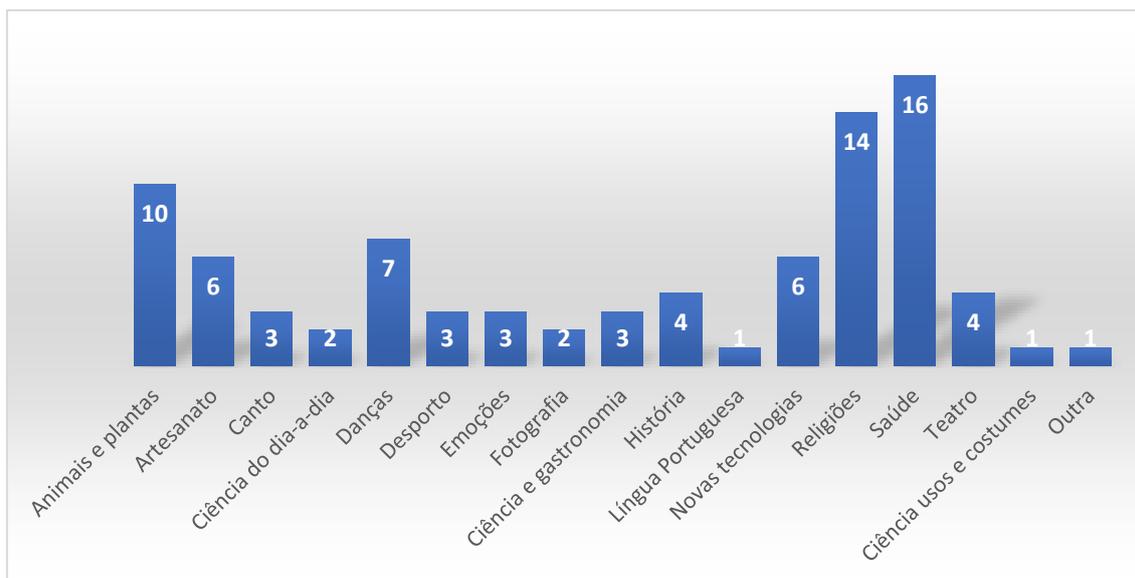


Gráfico IX- Áreas de interesse dos alunos

Questionados sobre as áreas de interesse, para obtermos informação à cerca dos temas que os cativam e/ou que gostavam de serem abordados nas sessões, as áreas da saúde (16 pessoas), das religiões (14 pessoas) e dos animais e plantas (10 pessoas) foram as de maior destaque (gráfico IX). Nesta questão, uma pessoa selecionou a resposta “outra(s)”, pois interessa-lhe o tema de futebol.

3. Enquadramento teórico do tema/área de estágio

3.1. Apresentação de outras experiências e/ou investigações sobre o tema

- “A vertente artística no âmbito das universidades da terceira idade: um estudo de caso” (Universidade do Minho, 2000), dissertação de mestrado de Amália Lemos Silva Fonseca

Estudo português pioneiro no âmbito das Universidades Seniores, foi realizado na Universidade do Autodidacta e da Terceira Idade de Guimarães (UNAGUI) e teve como objetivos: conhecer a natureza das práticas de formação artística realizadas na Universidade verificando o impacto destas na aprendizagem/educação do público; e compreender as estratégias que possam contribuir para uma educação permanente e comunitária num público adulto/idoso.

Para a realização desse estudo, no que concerne à metodologia, a autora utilizou o estudo de caso com recurso à sua presença no contexto em análise contactando diretamente com os intervenientes. A autora recorreu à observação direta, entrevistas, questionários e testemunhos escritos para recolher os seus dados de análise.

Através do referido estudo verificamos que a frequência e inscrições na instituição é significativa, constituindo-se o gosto e o desejo em atualizar conhecimentos motivos para se inscreverem. Quanto à relevância da expressão artística, como elementos motivadores à frequência nessas áreas distinguiram o prazer e a admiração pela arte, a realização pessoal e o desenvolvimento de competências. De forma geral, o estudo possibilitou conhecer melhor este tipo de instituições – Universidades Seniores, com chamada de atenção para o facto da educação na terceira idade não poder ser apenas encarada como uma forma de ocupar o tempo livre, mas uma forma de “continuar a viver”.

- “Um estudo comparativo da aptidão física funcional e da percepção da qualidade de vida entre idosos frequentadores e não frequentadores da Universidade Sénior” (Instituto Superior de Ciências Educativas - ISCE, 2014), realizado por Clarissa Biehl-Printes, Diogo Teixeira, Armando Costa, Valter Pinheiro, Paulo Sousa, Joana Cruz e Pablo Tomas-Carus

Como o próprio título nos indica, o estudo teve como objetivo analisar as contribuições das Universidades seniores pelas atividades disponibilizadas na aptidão

funcional e qualidade de vida de idosos participantes neste tipo de instituição e não participantes. Os intervenientes deste estudo foram dois grupos de 25 pessoas com mais de 65 anos cada: um com participantes na Universidade Superior de Odivelas (SUO) e o outro com não participantes do SUO. Foram excluídos idosos frequentadores de outra Universidade ou outra organização social para a terceira idade.

Os dados foram coletados através de questionários: um questionário geral sobre as características sociodemográficas, problemas cognitivos e funcionamento da Universidade; outro sobre a qualidade de vida (a versão portuguesa do Grupo de Qualidade de Vida da Organização Mundial de Saúde - *WHOQOL-BREF*); e dois testes da bateria *Fullerton Functional Fitness Test* para avaliar a força corporal, a agilidade e o equilíbrio.

Os resultados do estudo mostraram uma maior aderência da população feminina, bem como diferenças significativas entre os grupos quanto à força corporal menor, no domínio físico. Ao contrário das nossas expectativas, não foram registadas diferenças significativas para os outros domínios como na agilidade e no equilíbrio dinâmico. Assim, verificou-se que apesar dos idosos participantes apresentarem melhor domínio físico do que os não participantes, nos outros domínios não foram encontradas diferenças entre os grupos, tendo apresentado uma boa classificação na qualidade de vida.

Apesar do estudo não demonstrar resultados e conclusões notáveis, consideramos este como um estudo aliciante para o desenvolvimento de estudos mais abrangentes e impactantes.

- *“An evaluation of the role of the University of the Third Age in the provision of Lifelong Learning”* (Universidade da África do Sul, 2006), tese de doutoramento de Lydia Karola Hebestreit

A questão de partida desta investigação de natureza exploratória foi “quais os contributos da Universidade da Terceira Idade na educação ao longo da vida de pessoas idosas?”, tendo como objetivos: descrever os modelos educacionais disponíveis aos adultos mais velhos, as barreiras que impedem os adultos mais velhos de participar na educação ao longo da vida e determinar as causas do desequilíbrio de género; investigar os pontos de vista de uma amostra de membros da Universidade da Terceira Idade (UTI)

e dos presidentes dos ramos das UTI na Austrália e determinar como as opiniões deles diferem por meio de uma investigação empírica; fazer recomendações baseadas neste estudo, a fim de melhorar a oferta educacional das UTIS, e incentivar a participação de adultos mais velhos, especialmente os homens, nos programas na Austrália.

A autora realizou uma revisão da literatura e incluiu uma investigação empírica através de uma metodologia quantitativa. Esta investigação teve como amostra de análise os membros de duas UTIS e os presidentes de sessenta e oito UTIS em Vitória, na Austrália, aos quais aplicou dois questionários distintos. As respostas foram analisadas no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) e agrupadas em variáveis. Foram também utilizados outros testes para analisar e comparar variáveis, apresentando todos os resultados em tabelas e narrativas.

Os resultados do estudo não são suscetíveis de serem generalizados para os adultos mais velhos, nem para os membros presidentes das UTIS. No entanto, o estudo foi concebido como sendo de natureza exploratória, interpretando os resultados como sendo sugestivos para futuras orientações de investigação.

- “Acampavida”, organizado pelo Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade (NIEATI), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (Brasil)

Um exemplo positivo de atuação na promoção do envelhecimento ativo através da multi e interdisciplinaridade é o projeto “Acampavida”. Este é um programa que ocorre anualmente, desde 1998, onde os adultos com idade superior a 55 anos têm oportunidade de conviver dentro da universidade e experimentar várias atividades com o objetivo de aumentarem a autonomia dos seus movimentos e garantir uma melhor qualidade de vida. Este projeto tem sido um sucesso ao longo das suas edições, envolvendo já outras instituições de ensino superior além da UFSM.

Este programa baseia-se na interdisciplinaridade e intergeracionalidade, colocando professores e alunos, jovens e idosos, a articular teoria/prática e ação/reflexão. A interdisciplinaridade verifica-se na participação de cursos de diferentes áreas como a Educação Física da UFSM, pioneira e organizadora, a Psicologia, o Direito, entre outras. Neste evento participam aproximadamente 1000 idosos por edição, onde são oferecidas diversas oficinas, como: dança, nutrição, atividades aquáticas, psicologia, musculação, ginástica, enfermagem, fisioterapia, avaliação biomecânica, hidroponia, memória,

direito, odontologia, desporto orientação, *Chi Kung, Tai Chi Chuan*, canoagem, espanhol, educação ambiental, reeducação postural, zootecnia, etc.

O sucesso deste programa é comprovado através da publicação de vários artigos em revistas científicas, a participação em congressos, a organização de um seminário dedicado à Terceira Idade/Envelhecimento e, também, a publicação do livro “Acampavida” com a história das primeiras 10 edições do programa (Acosta, 2015).

- “Incubadora de Valores”, organizada pela Universidade Permanente da Universidade de Alicante (Alicante, Espanha)

A Universidade Permanente da Universidade de Alicante (UPUA) existe desde 1999 e é um programa “[...] de desenvolvimento científico, cultural e social da Universidade destinado a promover a Ciência e Cultura, ao mesmo tempo que as relações intergeracionais, para melhorar a qualidade de vida dos idosos e promover sua participação no contexto como facilitadores sociais [...]”. A UPUA está integrada no âmbito do ensino universitário específico para pessoas mais velhas, destinada a todos aqueles com mais de 50 anos residentes na Comunidade Valenciana sem a necessidade de qualificações prévias, como resposta aos interesses e necessidades da população.

Desde 2003, a UPUA participa em projetos europeus dando início a um número considerável de iniciativas que são coletadas na “Incubadora de Valores”, que passaremos a apresentar. Desenvolvida em colaboração com os alunos, ex-alunos, voluntários e os próprios idosos, esta é uma plataforma na qual os participantes podem contribuir com as suas ideias e projetos. Na Incubadora de Valores, as iniciativas são avaliadas e experimentadas durante algum tempo até se tornarem sustentáveis. Desta forma, os alunos não só se envolvem nas iniciativas, mas também adquirem conhecimento útil através de estudos colaborativos.

Atualmente, os alunos da UPUA podem participar e cooperar nas seguintes iniciativas: as Atividade Práticas de Solidariedade; o *Club EuCoNet*, com o objetivo de ajudar os idosos adquirir habilidades e competências para utilizarem as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação; o *BookCrossing*, um grupo de palestras sem limites geográficos com o objetivo de trocar livros gratuitamente; as Conversas na Sede promove a colaboração entre os alunos a fim de lhes permitir satisfazer as suas necessidades individuais desenvolvendo as habilidades sociais. É uma estratégia para

explorar os conhecimentos e a experiência dos idosos, por exemplo na aquisição da linguagem; a iniciativa “MAYMECO” (Idosos e Meios de Comunicação de Massa) é um projeto de duração ilimitada, em que os alunos investigam a imagem do idoso em temas distintos (os idosos na literatura, na pintura, no cinema, nos *Mass Media*, na publicidade, os idosos e as leis, os idosos e a economia) com o intuito de melhorar a apreciação social quanto às pessoas idosas e a sua autoestima; a poesia solidária “*Verse by Verse*” consiste em Workshops de escrita criativa onde o grupo se reúne para estudar poetas e os próprios trabalhos, além de ler poemas; e os *trails*, grupos de caminhada que pretendem melhorar a saúde e o bem-estar dos cidadãos através da prática regular de exercício físico, mais concretamente, da caminhada.

Estes são exemplos de boas práticas no campo da Educação de Adultos e Idosos.

- Com Alma – Abraçando o Espírito da Vida (Braga, Portugal)

A “Com Alma” é um projeto fundado por Marta Chaves, Técnica Superior de Educação, com especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, pela Universidade do Minho. Este projeto está a funcionar desde 2017 e é dedicado ao desenvolvimento pessoal e espiritual. Para além das consultas de Astrologia, decorrem na Com Alma formações em iniciação à Astrologia, *Workshop’s* temáticos e programas educativos. Assim, estão disponíveis ao público diversas atividades como a meditação, *Chi Kung* e *Reiki*. Além destas mencionadas, também oferece atividades de expressão corporal, danças circulares e sessões de Educação para a Saúde, sendo estas as de maior impacto no nosso projeto.

O objetivo deste projeto foi experienciado e verificável quer a nível de transformação pessoal quer como forma de inspiração para o nosso trabalho.

3.2. Exploração das correntes teóricas / autores que constituíram referentes importantes na exploração da problemática do estágio

3.2.1. Envelhecimento

Segundo a Organização das Nações Unidas, a terceira idade é o estágio da vida que começa aos 65 anos nos países desenvolvidos, como é o caso de Portugal, e para aqueles que têm 60 ou mais anos nos países em desenvolvimento, devido à esperança média de vida ser mais baixa (WHO, 2015).

O processo de envelhecimento da sociedade a nível mundial constitui um dos acontecimentos mais importantes e preocupante na atualidade. Como veremos ao longo deste ponto, este processo pode ser analisado sobre uma perspetiva individual e coletiva, termos distintos, mas relacionados entre si (Rosa, 2012).

Segundo a perspetiva individual podemos identificar dois conceitos diferentes: o envelhecimento cronológico e o biopsicológico. O primeiro relaciona-se com o fator da idade, “é um processo universal, progressivo, inevitável – ao que parece, inscrito nos genes. Envelhecemos desde que somos concebidos, faz parte do processo de desenvolvimento do ser humano, ao qual ninguém com vida escapa [...]” (Rosa, 2012, p.19).

Já o envelhecimento biopsicológico, entendido como o reflexo do anterior, não é tão linear nem fixo em termos de idade, “depende de pessoa para pessoa (da sua vivência passada, hábitos, estilos de vida, género, condicionantes genéticas e da própria sociedade em que se vive). Por isso, cada pessoa manifesta os sinais de envelhecimento de modo singular.” (Rosa, 2012, p.20), “[...] podendo ser acelerado quando o potencial inicial não é desenvolvido ou quando surgem processos patológicos. Contrariamente ao envelhecimento fisiológico, um “envelhecimento” patológico pode ser reversível.” (Fontes & Fonseca, 2016, p.67). É notório que o avanço da idade nos indivíduos interfere não só nos papéis sociais que estes desempenham como na autoidentidade/autoconceito e no corpo. Assim, “as marcas corporais constituem, porventura, a mais indisfarçável presença do envelhecimento, mas as mudanças em torno da identidade e do entrelaçamento de papéis sociais que o sustenta, se bem que menos visíveis, não são menos importantes”, sendo o envelhecimento associado a diferentes ciclos de vida como a reforma e a viuvez (Cabral *et al.*, 2013, p.25).

À semelhança do envelhecimento individual, no envelhecimento coletivo também nos deparamos com a existência de dois termos diferentes: envelhecimento demográfico e envelhecimento societal ou da sociedade. Quanto ao primeiro termo apontado, “[...] o envelhecimento demográfico é uma tendência relativa (proporcional) e absoluta de idosos numa sociedade [...]” (Fontes & Fonseca, 2016, p.66), sendo que “a ciência demográfica tem bem identificadas as causas do processo de envelhecimento populacional. São duas: a redução da mortalidade e a redução da fecundidade.” (Rosa, 2012, p.29).

Nesta perspetiva, verificamos que a fertilidade continuará a diminuir ao longo dos próximos anos: *“the global TFR will fall to 2.2 in 2045-2050 under the “medium” projection variant, or to 1.8 children per woman under the “low” variant. The faster the speed of fertility decline, the more rapidly ageing will take place.”* (United Nations, 2013, p.3), enquanto a esperança média de vida aumenta tendencialmente

“the extension of average life span is one of the greatest achievements of humanity. [...] Continued progress in life expectancy contributes to the increase in the proportion of older people, as more individuals survive to ever older ages. Thus, eventually, lower mortality and higher life expectancy end up reinforcing the effect of lower birth rates on population ageing.” (United Nations, 2013, p. 6).

Em 2014, Portugal era o quinto país mais envelhecido da Europa, tendo 138,6 idosos por cada 100 jovens, constituindo 20% da população portuguesa (WHO, 2015). Segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística, em 2016, o índice de envelhecimento aumentou para 151 pessoas idosas por cada 100 jovens, localizando-se no Norte do país uma taxa de 20% da população com mais de 65 anos (INE, 2018). Neste sentido, importa explorar esta evolução no contexto em que nos inserimos e localizamos a nossa intervenção.

Territórios	Índice de envelhecimento		
	Anos 📅	2001	2017
Portugal		101,6	153,2
— Continente		103,8	156,1
— Norte		79,4	149,8
+ Alto Minho		131,7	210,8
+ Cávado		60,4	118,9
— Ave		60,1	131,0
Cabeceiras de Basto		89,5	139,0
Fafe		71,0	145,7
Guimarães		52,0	126,0
Mondim de Basto		92,9	199,4
Póvoa de Lanhoso		74,5	139,5
Vieira do Minho		109,8	213,5
Vila Nova de Famalicão		55,9	124,9
Vizela		40,0	104,2

Figura 1 - Índice de Envelhecimento por território, rácio % (Fonte: INE, PORDATA)

Nesta situação, verificamos que no concelho de Vieira do Minho o índice de envelhecimento (número de idosos por cada 100 jovens) entre os anos de 2001 e 2017 aumentou de 109,8 para 213,5.

Indivíduo ver tabela completa

Territórios	Total		65+	
	1960	2011	1960	2011
Portugal	8.889.392	10.562.178	708.569	2.010.064
— Continente	8.292.500	10.047.621	669.161	1.937.788
— Norte	3.040.516	3.689.682	210.973	631.439
+ Alto Minho	277.748	244.836	26.553	56.628
+ Cávado	270.978	410.169	19.085	58.667
— Ave	311.726	425.411	18.704	62.799
Cabeceiras de Basto	21.141	16.710	1.628	3.221
Fafe	43.782	50.633	3.083	8.441
Guimarães	116.272	158.124	5.724	21.568
Mondim de Basto	10.328	7.493	761	1.609
Póvoa de Lanhoso	22.033	21.886	1.659	3.830
Vieira do Minho	18.920	12.997	1.638	2.965

Figura 2- População residente: total e por grandes grupos etários (Fonte: INE, PORDATA)

Quanto à população residente na região, no ano de 2011, o número total da população residente do concelho era de 12997, sendo que 2965 correspondia ao número da população com mais de 65 anos. Confirmamos, assim, um aumento da população idosa e do índice de envelhecimento ao longo dos anos, movimentos que mantêm a tendência para aumentar.

O segundo conceito – envelhecimento societal - parece resultar do envelhecimento demográfico. Contradizendo esta afirmação, Rosa declara que “de facto, uma população pode estar a envelhecer e a sociedade não, o que significa que esta pode reagir à alteração do curso dos factos, encontrando uma forma adequada de os enfrentar.”, correspondendo o envelhecimento societal “[...] à estagnação de certos pressupostos organizativos da sociedade, por razões por vezes difíceis de compreender como a retratada na expressão <<sempre foi assim!>>. (2012, p.24-25).

Concluimos, então, que o envelhecimento é um processo incontornável, inerente ao ser humano, todos os indivíduos envelhecem. Por essa razão, deve ser aceite como uma etapa natural da vivência humana, respeitando as individualidades de cada pessoa, uma vez que este processo ocorre a distintos níveis, de diferentes formas.

“Assim, é preciso ter a noção de que a população continuará a envelhecer e perceber que o problema da sociedade portuguesa não é o do envelhecimento da sua população mas antes o da incapacidade de pensarmos de modo diferente perante uma estrutura populacional que tem outros contornos, porque envelhece.” (Rosa, 2012, p.81).

Nesta ordem de ideias, é imperativo compreender que “[...] as pessoas idosas não devem, necessariamente, ser vistas como inactivas, ou mais pobres, ou menos instruídas, do que outras parcelas da população.” (Rosa, 2012, p.55), entendo que as mesmas “podem [e devem] desempenhar outras tarefas, continuando a contribuir activamente para a sociedade. Tudo dependendo da sua idade, das suas qualificações e do estado de envelhecimento em que se encontram.” (Rosa, 2012, p.57). Para isso, é extremamente necessário trabalhar contra os preconceitos e as visões idadistas.

O idadismo “[...] significa a discriminação, habitualmente negativa, das pessoas com base na idade.” (Rosa, 2012, p.56), enquanto o estereótipo “[...] é um “chavão”, uma opinião feita, uma fórmula banal desprovida de qualquer originalidade, ou seja, é uma “generalização” e simplificação de crenças acerca de um grupo de pessoas ou de objectos, podendo ser de natureza positiva ou negativa.” (Azeredo, 2016, p.251).

Neste sentido, importa esclarecer que “a tríade (1) estereótipo (cognição) (2) preconceito (afecto) (3) discriminação (comportamento), obedece a uma dialéctica própria e não necessariamente na ordem que conduz da cognição ao afecto e deste ao comportamento”, ou seja, “será porventura de admitir que seja o preconceito enquanto avaliação sócio-afectiva a mediar a relação entre estereótipo e a discriminação.” (Fontes & Fonseca, 2016, p.78).

No caso dos idosos, “[...] a valorização dos estereótipos projecta sobre a velhice uma representação social gerontofóbica e contribui para a imagem que estes têm de si próprios, [...] pela perturbação que causam uma vez que negam o processo de desenvolvimento.” (Azeredo, 2016, p.250). Este problema revela-se quando envelhecer é entendido como um fator prejudicial. Neste contexto, frequentemente vemos as pessoas mais velhas representadas como fracas, frágeis, incapacitadas, antiquadas, incapazes ou inúteis.

Isto significa que “é importante não padronizar os idosos como uma categoria única, mas reconhecer que essa população apresenta características tão diversas quanto qualquer outro grupo etário [...]” (UNFPA, 2012, p.4). Contrariando os preconceitos, estereótipos e visões idadistas, “as pessoas, em todos os lugares, devem envelhecer com dignidade e segurança, desfrutando da vida através da plena realização de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.” (UNFPA, 2012, p.3).

Em suma, podemos considerar que

“o Idoso é um ser que agrega um conjunto de situações históricas, orgânicas, psicológicas e sociais, que agem entre si de tal forma emaranhadas que uma causa pode provocar diferentes efeitos e por sua vez um efeito pode-se transformar num fator causal.” (Fontes & Fonseca, 2016, p.67).

3.2.2. Envelhecimento Ativo e Bem-estar

Como resposta aos múltiplos desafios do envelhecimento da população, surge o conceito de envelhecimento ativo, tendo sido constituído o ano 2012 o Ano Europeu do Envelhecimento Activo e da Solidariedade entre Gerações.

Inicialmente, começa a ser referido o envelhecimento saudável, no relatório mundial sobre envelhecimento e saúde, como o processo de desenvolvimento e manutenção da capacidade funcional que permite o bem-estar na idade avançada, conceito esse redutor relacionado apenas com a saúde. Neste sentido, a OMS define o conceito de saúde como o estado de completo bem-estar físico, mental e social (WHO, 2015).

No final dos anos 90, a OMS adotou o conceito de envelhecimento ativo reconhecendo a contribuição de outros fatores para o envelhecimento, além da saúde. O conceito de envelhecimento ativo é assim um conceito mais abrangente, pois apela a diferentes setores transversais ao ser humano. Este conceito assenta no reconhecimento dos direitos humanos e nos princípios da independência, participação, dignidade, assistência e autorrealização, “[...] é o processo de otimização das oportunidades para a saúde, participação e segurança, para melhorar a qualidade de vida das pessoas à medida que envelhecem” (WHO, 2015, p.12-13), tendo por base três pilares fundamentais: a saúde, a participação e a segurança.

Não obstante, este conceito possui uma certa ambiguidade. Se, por um lado, otimiza uma perspetiva individual do (próprio) empoderamento da pessoa, por outro lado, constitui um termo pragmático e economicista relacionado com o facto do indivíduo ser produtor para a sociedade, em vez de mero consumidor. Pois “em suma, o que conta para os economicistas é o “envelhecimento produtivo” de suporte económico e não o “envelhecimento ativo” com suporte educativo.” (Rocha, 2015, p.173). Logo,

“se a noção de “atividade” presente na conceptualização de envelhecimento ativo está associada à de participação (social, económica, cultural, espiritual e cívica) que ultrapassa conotações simplistas de atividade física ou laboral,

será de assinalar que nem sempre a explicitação desse entendimento tem sido perseguida no sentido de superar inconsistências e de averiguar a extensão de influência do conceito.” (Ribeiro, 2012, p.48-49).

Quanto à incerteza/clareza da definição do conceito, podemos declarar que “de um modo geral, o envelhecimento ativo expressa a conquista do envelhecimento como uma experiência positiva, uma vida longa que deve ser acompanhada de oportunidades contínuas de saúde, envolvimento social e segurança.” (Ribeiro, 2012, p.49).

Assim, o modelo de envelhecimento ativo preconizado pela OMS depende de dois determinantes transversais – a cultura e o género – e, ainda, de determinantes pessoais (fatores biológicos, genéticos e psicológicos), do ambiente físico (serviços de transporte, habitação e vizinhança seguras e apropriadas, ar puro, água e alimentos seguros), sociais (apoio social, educação e alfabetização, prevenção de violência e abusos), económicos (rendimentos, proteção social, oportunidades de trabalho digno), comportamentais (hábitos e estilos de vida saudáveis, participação ativa no cuidado da própria saúde), de serviços sociais e de saúde (acessíveis e de qualidade) e da interação entre estes (OMS, 2005; Ribeiro & Paúl, 2011).

No seguimento das ideias, “a promoção do envelhecimento saudável [e/ou ativo] tem como uma das suas principais vertentes a prevenção do isolamento social e da solidão das pessoas idosas.” (Fontes & Fonseca, 2016, p.124), dois conceitos que usualmente aparecem associados ao envelhecimento. Entendendo que “a solidão é, assim, uma reconstrução da experiência, uma narrativa do estar ou do sentir-se só num dado lugar e momento da vida.” (Cabral *et al.*, 2013, p.35), não podemos generalizar esta situação, pois

“se é verdade que o isolamento social que se presume existir nas pessoas que vivem sozinhas pode ser apontado como uma causa importante da solidão, o facto de aqueles que vivem com outros familiares experienciarem o mesmo sentimento com uma intensidade semelhante leva a supor que a co-residência não é suficiente para evitá-lo ou reduzir a sua intensidade. A solidão existe na co-presença de outros e não apenas quando há isolamento físico ou social.” (Cabral *et al.*, 2013, p.38).

Em continuidade, o objetivo do envelhecimento ativo é aumentar a expectativa de uma vida saudável e a qualidade de vida para todas as pessoas que estão a envelhecer, inclusive as que são frágeis, fisicamente incapacitadas e que requerem cuidados (WHO, 2015), ou seja “a preocupação da OMS é responder aos problemas que resultam do

facto de as pessoas viverem mais tempo e da importância crucial de preservarem a saúde, sem a qual não é possível garantir a qualidade de vida.” (Cabral *et al.*, 2013, p.14).

Como asseguram Fontes & Fonseca, na atualidade,

“[...] mais determinante que ter vida é a qualidade de vida que conseguimos dar, aos anos que vivemos: isto é, viver mais tempo em boa saúde física e mental, com sentimento de segurança, de utilidade e de pertença, em contextos de vida amigáveis e dignificantes, desejavelmente entre gerações e em ambiente familiar.”

(2016, p.7), pois, “se envelhecer é uma inevitabilidade do ser humano, envelhecer com qualidade é, sobretudo, uma escolha que deve ser feita o quanto antes melhor.” (Ribeiro & Paúl, 2011, p.7).

Assim sendo, mais do que viver mais tempo é essencial viver melhor, com qualidade de vida. A qualidade de vida constitui, visivelmente, um aspeto dominante do envelhecimento ativo. Apesar da dificuldade de ser esclarecida, esta pode ser definida como “[...] a percepção do indivíduo acerca da sua posição na vida, no contexto cultural e do sistema de valores no qual vive, e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações.” (OMS, 2005, p.13). Este é um conceito abrangente, que coloca em interseção complexa, a saúde física, a saúde mental, o nível de independência, as relações sociais, as cresças e convicções pessoais e a relação com aspetos importantes do meio ambiente (OMS, 2005).

Em suma, como nos declaram Ribeiro & Paúl,

“encontrando-nos perante um modelo que integra, ele próprio, conceitos tão latos como este último de qualidade de vida, facilmente compreendemos a importância de considerar os aspectos valorizados pelas próprias pessoas idosas na definição do seu bem-estar, bem como na adequação do ambiente social e físico em que estão inseridas.” (2011, p.3).

Como verificamos no conceito de saúde apresentado anteriormente, “na verdade, o que a definição acentua é o aspecto positivo da saúde – o facto de ela consistir na integração das dimensões do bem-estar físico, do bem-estar mental e do bem-estar social.” (Simões, 2006, p.29). Neste sentido, e pela importância do tema concebida neste projeto em forma de finalidade, torna-se imprescindível abordar esta questão.

De acordo com Simões, o bem-estar subjetivo “é a percepção subjectiva, acompanhada das reacções correspondentes, daquilo que as pessoas consideram ser <<a vida boa>>.” (2006, p.128), sendo “[...] constituído por uma componente cognitiva, designada satisfação com a vida (a forma como se avalia a própria vida, globalmente

considerada) e por uma componente afectiva (as reacções emocionais, positivas ou negativas, face à dita avaliação).” (2006, p.107).

Assim sendo, “o bem-estar é algo com que nos preocupamos diariamente, pois pretendemos manter-nos saudáveis, bem-dispostos, relaxados e despreocupados com a vida.” (Ribeiro & Paúl, 2011, p.205). Havendo inúmeras situações capazes de afetar o dia-a-dia, as capacidades dos sujeitos e “o que cada um faz para lidar com essas situações é aprendido ao longo da vida, de acordo com a aprendizagem com os pais e outras pessoas significativas, assim como com as experiências vividas.” (Ribeiro & Paúl, 2011, p.205). Em consequência, “[...] um dos privilégios do envelhecimento é o aumento da temperança e sabedoria prática para lidar com as contrariedades que possam surgir e isso tem reflexos positivos no sentimento de bem-estar.” (Fontes & Fonseca, 2016, p.96).

Neste sentido, quando se pensa na população idosa é necessário perspetivar uma intervenção holística e transdisciplinar, aos diversos níveis e funções humanas, pois “quando são incluídas atividades físicas, sociais e culturais nas estratégias de cuidado, a qualidade de vida dos usuários pode ser melhorada de várias maneiras”, sendo que “as atividades físicas ajudam a manter ou restaurar a boa saúde e desempenham um papel importante na garantia da independência das pessoas idosas”, enquanto “as atividades sociais e culturais contribuem para o bem-estar geral, melhorando a conexão social e a inclusão das pessoas idosas e dando-lhes a sensação de serem apreciadas como membros plenos da sociedade.” (UNECE, 2015, p.8, nossa tradução).

Em síntese, podemos concluir este ponto teórico, com a noção de que

“o envelhecimento activo é por nós perspetivado como um novo paradigma para uma velhice e um envelhecimento dignos. É visto como um novo marco que reconhece as pessoas idosas como membros integrantes da sociedade, como cidadãos de pleno direito ao trabalho (se o puderem desenvolver) mas também como cidadãos de pleno direito à educação (e não só à educação para o trabalho) e à cultura.” (Rocha, 2015, p.197).

3.2.3. Educação

De acordo com Frago & Chaves, “a educação é um processo que promove a ascensão do Homem ao seu processo de humanização. [...] Conforme defende Comenius [...] a educação é um processo de completude contínuo e intrínseco a todas as idades.”

(2012, p.25), desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento do homem em todas as suas dimensões.

Seguindo os mesmos autores, “a educação é um processo caracterizado pela relação interpessoal que está impregnada de fatores emocionais e exige que se preste atenção especial às emoções pelas múltiplas influências que têm no processo educativo.”. Neste sentido, entendemos que “a educação deve incluir, nos seus programas de ensino, habilidades tão essenciais aos humanos como o autoconhecimento, o autocontrole, a empatia e a arte de escutar, assim como a resolução de conflitos e a promoção de relações cooperativas.” (Fragoso & Chaves, 2012, p.129). Assim, “a educação tem vindo a adquirir novas dimensões e funções, resultado das necessárias e prementes reformulações enquanto uma atividade forçosa e naturalmente social.” (Crispim, 2018, p.119).

“Desta forma, concebe-se a educação como um processo de aprendizagem permanente e promoção da autonomia e da responsabilidade que se desenvolve ao longo da vida, com o propósito de adquirir, ampliar e atualizar as capacidades, destrezas e conhecimentos, dos cidadãos tanto a nível pessoal como social. Nesse sentido, todos os cidadãos devem ter oportunidade de aprender ao longo das suas vidas, dentro e fora do sistema educativo.” (Crispim, 2018, p.117)

De acordo com a citação, podemos declarar que a educação “[...] deixou de estar remetida a um período determinado da vida das pessoas, nomeadamente às fases da infância e juventude, para ser uma realidade a toda a largura da vida do indivíduo, inclusive até ao final do ciclo da vida.” (Crispim, 2018, p.116).

Nesta linha de pensamento, é essencial abordar a educação permanente e ao longo da vida. Assim, a educação ao longo da vida designa um projeto global que, além da reestruturação do sistema educativo existente, visa o desenvolvimento da formação fora do sistema educativo (educação formal, não-formal e informal) (Dias, 2009).

Decorrente deste conceito, surge a noção de aprendizagem ao longo da vida. Considerando que “a aprendizagem é uma busca contínua, uma dinâmica de encontros dialógicos que emergem nas relações inter-humanas. Trata-se de uma aprendizagem da e para a vida.” (Fragoso & Chaves, 2012, p.36), o que “significa que ao longo de todo o percurso vital possuímos o desejo de aprender e neste sentido é necessário criar condições para que esta se realize, independentemente, de onde e quando ela ocorrer.” (2012, p.45).

No âmbito deste projeto, prestando relevância ao corpo e ao facto de este não ser isolado no ser humano, mas entendido como o instrumento de comunicação ou ligação com o ambiente, “as afecções do corpo neste fluir vão nos constituindo como subjetividade. E é nesta mesma direção que ocorre a aprendizagem: como um acoplamento complexo com a realidade. A aprendizagem é sempre emergência.” (Pellanda & Demoly, 2014, p.73).

Nesta abordagem, Dias apresenta a noção de educação comunitária, a designar “o processo de desenvolvimento global e harmónico de cada comunidade, ao longo da sua história, a partir da interacção da educação ao longo da vida de cada um dos seus membros.” (2009, p.21). Assim, verificamos que a aprendizagem e a educação ao longo da vida de cada um de nós relaciona-se com o nível de educação comunitária de todos nós, tendo em vista que “[...] todas as ocupações têm igual dignidade e que, através delas, cada um de nós interage, como educando e como educador, com todos os seus semelhantes;” (Dias, 2009, p.35).

Ainda a este respeito, Silvestre diz-nos que para ocorrer aprendizagem, a aquisição de conhecimentos e a mudança de comportamentos, exige-se às pessoas *Participação, Cooperação e Envolvimento*. O ato de aprender, de forma simplista, pressupõe o domínio cognitivo (*Saber, Saber Ser*), o domínio afetivo (*Saber Estar, Saber Viver Juntos*) e o domínio operativo (*Saber Fazer, Saber Aprender a Aprender e Saber a Aprender a Desaprender*), levando-nos a afirmar que “[...] no processo de aprendizagem, quanto maior for o número de sentidos envolvidos maior probabilidade existirá de adquirirmos, retermos e refletirmos conhecimentos, saberes e competências.” (2013, p.129).

De acordo com o mesmo autor,

“[...] todos reconhecem o papel da aprendizagem ao longo da vida (embora continuem a afastar o termo permanente) como fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais, bem como a necessidade de um princípio organizador de todas as formas de educação/formação, baseada em valores emancipatórios, livres, humanistas e democráticos e ainda a reafirmação dos quatro (para nós, cada vez mais convictamente, cinco) pilares da aprendizagem: aprender a conhecer/ saber, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver em comunidade e, porque não, o nosso aprender a desaprender...” (Silvestre, 2013, p.139).

Neste âmbito, com recurso a Crispim, podemos acrescentar que o “educador social é o profissional que trabalha **com** pessoas num cenário de **relação educativa mediana**

na tentativa de co-produzir sentido na vida dos sujeitos de educação, acompanhando-os numa postura de **processo e projecto.**” (2018, p.123).

Em suma, a educação ao longo da vida “[...] não se encontra reduzida a um tempo ou um espaço, um edifício ou uma instituição, não corresponde a uma fase da existência, mas abarca todo o tempo e todo o lugar em que o ser humano vive, convive, trabalha e se diverte [...]” (Dias, 2009, p.35) Portanto, no contexto em que decorre o presente projeto, entendemos que “a educação contínua e permanente permite integrar e transformar as mudanças decorrentes do processo de envelhecimento e transformação social.” e “possibilita que o sénior se desenvolva, se crie e se recrie.” (Fragoso & Chaves, 2012, p.18-19).

Desta forma, “através da educação permanente criam-se espaços de comunicação e interação humana que possibilitam ao sénior a transmissão de experiências e a continuação da sua formação pessoal com o objetivo último de permitir que este continue aprendendo e ensinando.” (Fragoso & Chaves, 2012, p.19), uma vez que “neste âmbito, a aprendizagem na e para a velhice pode ser um recurso para a construção de um novo sentido de vida. [...] podendo] surgir novos sentidos existenciais que permitirão ao sénior integrar e transformar as mudanças ocorridas.” (2012, p.36).

3.2.4. Educação de Adultos e Idosos

Nesta ordem de ideias, a “recomendação” de Nairobi apresenta uma definição de educação de adultos que não pode ser considerada como uma entidade em si mesma, pois é integrada num projeto global de educação ao longo da vida, como já abordamos.

“Desde una brevísima referencia internacional podemos indicar el final de la segunda guerra mundial como el momento de mayor impulso para el desarrollo de la educación de personas adultas. Las sucesivas conferencias mundiales impulsadas por la UNESCO van a destacar diferentes aspectos y funciones.” (Osorio, 2004, p.239).

Apesar de reconhecermos a relevância das Conferências Internacionais de Educação de Adultos no apoio aos esforços nacionais e internacionais para estabelecer e ampliar programas e políticas de educação de adultos, não iremos direcionar a nossa atenção para as mesmas (UNESCO, 2010; 2016).

Assim, por sua vez, a educação de adultos, enquanto direito humano e bem comum,

“designa a totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais,

quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades, e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões [...] na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural, equilibrado e independente.” (extraído da Recomendação de Nairobi sobre o desenvolvimento da Educação de Adultos, UNESCO, 1976).

Esta definição é apresentada numa dimensão de educação integral e refere-se a todos os adultos, independentemente das oportunidades e benefícios que usufruíram, ou não, na sua educação e formação.

Em contrapartida, a educação de adultos enfrenta diversas problemáticas ao longo do tempo, estando, sobretudo, relacionadas com fatores economicistas e tecnicistas, limitadas à formação suplementar e à alfabetização. Como resultado, por exemplo, verificamos em Oliveira que “Paulo Freire insinua nas suas obras que uma educação de adultos inserida num contexto escolar (como pretendiam aqueles programas da UNESCO) não deixará de ser uma educação <<bancária>>, ainda que se intitule <<revolucionária>>.” (1999, p.263). A autora complementa o raciocínio realçando a

“[...] concepção de que a realização efectiva de uma educação de adultos não se pode reger por princípios universais do que se considera ser a educação, mas antes em função dos interesses individuais de cada adulto e das características do meio em que essa educação deve ser levada a cabo.” (Oliveira, 1999, p.267).

Neste contexto, “[...] tornou-se prática comum na educação de adultos opor – ou, pelo menos, comparar – pedagogia e andragogia, [...] ao declararem a andragogia como uma perspectiva específica da educação e aprendizagem do adulto, diferente da pedagogia [...]” (Finger & Asún, 2003, p.67). O conceito de andragogia, criado por Malcolm Knowles, “[...] surge, sobretudo, como uma afirmação ideológica, uma espécie de sobreposição do desejo à realidade, misturando conceitos de psicologia humanista com elementos da prática educativa do pragmatismo.” (Finger & Asún, 2003, p.68).

Inicialmente, Knowles “[...] considerou que a andragogia era a antítese da pedagogia, que era a forma dominante de praticar educação.” (Finger & Asún, 2003, p.67), visto que a raiz (do grego) da palavra pedagogia significava criança, a andragogia, por sua vez, referia-se ao adulto. Mais tarde, Knowles passou a construir um modelo andragógico com base em seis aspetos principais sobre a forma como os adultos aprendem: o aprendente (possui um estatuto independente face ao educador); a

necessidade de saber (o educador facilita o educando a formular as suas próprias necessidades e contribui para que as satisfaça); o papel da experiência (a experiência é o recurso essencial e a base da aprendizagem); aprendizagem (resulta da necessidade intrínseca de crescimento e autorrealização); conteúdo de aprendizagem (a aprendizagem faz sentido na sua relação com a pessoas); e a motivação (inerente ao próprio aprendiz) (Finger & Asún, 2003, p.67-68).

A partir de Frago & Chaves entendemos que “o sénior aprende se o **assunto for relevante, aplicável** e diretamente **relacionado com o seu quotidiano** a partir do seu afeto e rede de significações.” e que “o assunto é aplicável na medida em que pode representar mudanças positivas na vida atual. É algo útil e prático quando o enriquece como pessoa e quando faz com que dele decorram novas habilidades e destrezas.” (2012, p.41). Consequentemente, “o *educador sénior* procura integrar emoção, cognição e ação nas situações que dinamiza e realiza em grupo e estas devem ir ao encontro do quotidiano e da realidade do sénior”, uma vez que “trata-se de uma realidade que engloba a emoção, a cognição e a ação e em que todas fazem parte de um mesmo *continuum*.” (2012, p.41).

De acordo com o referido, “a Educação Sénior, devido ao cariz transversal e transdisciplinar da sua ação, poderá oferecer um contributo globalizante, transformador e preventivo no que concerne à educação para o envelhecimento ativo, tanto do próprio idoso/a como da população em geral.” (Frago & Chaves, 2012, p.50).

Nesta linha de pensamento, como verificamos anteriormente, podemos considerar que a educação na/para a terceira idade está inserida no processo de educação permanente. Esta torna-se fundamental para sair de uma cultura excludente, eliminar preconceitos e estereótipos pejorativos, para propiciar uma participação mais ativa e integrada na sociedade aos mais velhos, é um meio de libertação e mudança (Oliveira *et al.*, 2009). Um dos princípios básicos assumidos pela educação para idosos está relacionado com o objetivo de tornar positivos o envelhecimento e a velhice, acentuando as potencialidades do ser humano, seja qual for a sua idade vital (Jacob, 2012).

Globalmente, de acordo com Rocha, se realizarmos uma leitura atenta dos documentos europeus, essa leitura “[...] permite dizer que a ênfase política é colocada nos domínios da acção social e da saúde em detrimento de uma política geral e integrada

para as pessoas idosas que contemple outras dimensões, tal como a educação.” (2015, p.186), confirmando que, em Portugal, não existe uma política geral e integrada de educação de adultos que englobe as pessoas idosas e a política de educação de adultos e a política para a terceira idade não atestam o direito à educação das pessoas idosas. (Veloso, 2007).

Através do que foi exposto, concluímos que “a educação ocorre transversalmente ao longo de toda a vida e é talvez a única forma impulsionadora de liberdade e autonomia do ser humano em todas as fases da vida, incluindo, naturalmente na envelhescência.” (Crispim, 2018, p.140). Neste sentido, apesar de ainda existir um longo caminho a percorrer, “[...] pensamos que a educação aliada à senioridade permitirá a participação democrática e plena dos idosos na comunidade, bem como a construção de uma sociedade mais justa e igualitária onde todos terão lugar.” (2018, p.140).

Por tudo isto, “defendemos a urgência na criação de condições que permitam à população idosa a oportunidade de emancipação através de <<novos espaços>> e <<novos padrões>> de socialização. É por isso fundamental a conceção e implementação de Projetos Educativos para Seniores [...]” (2018, p.124).

3.2.5. Universidades Seniores

Dos modelos não formais de educação e formação para idosos em Portugal, destacam-se dois: os Projetos Universitários para seniores, provenientes das universidades tradicionais, e as Universidades Seniores (UTIs/USs), às quais atribuímos especial atenção.

O movimento das universidades de terceira idade teve início em França, em 1973, na Universidade de Toulouse, como resposta a uma população com maior tempo livre e benefícios económicos (Monteiro & Neto, 2008). Podemos distinguir dois modelos, ambos bem-sucedidos fora dos países de origem: o modelo primogénito francês ou continental, e o seu precursor, o modelo inglês ou britânico. O primeiro associa as USs às universidades formais tradicionais, enquanto o segundo desenvolve outras vertentes além do ensino, num modelo mais livre e independente (Jacob, 2012).

Assim, as USs portuguesas seguem maioritariamente o modelo inglês: funcionam à margem do sistema escolar, mantendo-se fiéis aos princípios da educação não formal e da aprendizagem informal, não atribuindo qualquer tipo de formação certificada aos

alunos, salientando como ponto importante, o facto de serem “Universidades “da” Terceira Idade em vez de Universidades “para a” Terceira Idade”, pois os seniores podem, simultaneamente, desempenhar os papéis de alunos, professores e dirigentes (Jacob, 2012).

Neste contexto, não há uma terminologia definida, sendo que em Portugal são utilizadas diversas designações: “Universidade”, “Clube”, “Academia” “Instituto” ou “Associação”, bem como “Terceira Idade” ou “Sénior”. Ao longo do nosso trabalho seguimos a designação da instituição onde o mesmo decorreu, optando pelo termo Universidade Sénior.

A educação das pessoas idosas em Portugal tem sido proporcionada, essencialmente, nestas instituições

“[...] com base em actividades preferencialmente de carácter não formal e informal, a característica mais particular é que no caso de Portugal não foi o Estado (tal como no caso de Espanha e de outros países) quem tomou a iniciativa de criar estes espaços de formação mas sim a própria comunidade e os próprios utentes” (Osório, 2007, p.25).

Mais concretamente, a primeira universidade portuguesa para a terceira idade nasceu em Lisboa, no ano de 1976, com o nome de Universidade Internacional para a Terceira Idade (UITI), através do engenheiro civil Herberto Miranda com a aspiração de alterar a imagem e a situação do idoso em Portugal, valorizando o idoso e os seus conhecimentos (Velo, 2007).

O número de universidades seniores portuguesas tem vindo a aumentar com o passar dos anos. Segundo os dados da Rede de Universidades de Terceira Idade (RUTIS), antes da década de oitenta, apenas existiam quatro universidades seniores, sendo a partir de 1996 (1997 foi o ano internacional de aprendizagem ao longo da vida, decretado pela UNESCO) que o número começa a expandir-se, o que equivale, atualmente, a mais de 45.000 alunos, 300 entidades e 5.500 professores voluntários. Com esta evolução, as universidades também têm perdido autonomia: das 236 existentes, 52 universidades estão integradas numa autarquia (câmara municipal ou junta de freguesia), como acontece com a Universidade Sénior de Vieira do Minho (cf. RUTIS, 2015).

De acordo com a RUTIS, entidade enquadradora das universidades seniores, estas são “[...] respostas socioeducativas que visam criar e dinamizar regularmente atividades

nas áreas sociais, culturais, do conhecimento, do saber e de convívio, a partir dos 50 anos de idade, prosseguidas por entidades públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos.”, constituindo o programa de educação de adultos com mais sucesso (2016).

Desta forma, as USs objetivam muitas outras ações além da ocupação dos tempos livres: são instituições exemplares de aprendizagem ao longo da vida, integração dos seniores na sociedade, promoção da saúde, fortalecimento de competências individuais e sociais, valorização cultural, entre outras. Não esquecendo o convívio e a diversão, é importante notar que estas universidades não só permitem adquirir conhecimento, mas também criam oportunidades para que os seniores partilhem a sua sabedoria com os mais novos. “Neste tipo de programas o sénior interatua com os demais profissionais, assume-se como parte integrante do seu desenvolvimento e realização, é o protagonista, o autor e ator da sua própria realidade” (Fragoso & Chaves, 2012, p.18).

Assim, podemos afirmar que “em todas as idades também é necessária a educação, para elaborar, de maneira correcta, o projecto da felicidade pessoal e o concretizar, progressiva e funcionalmente, ao longo da vida.” (Simões, 2006, p.135), ainda que, embora existam as universidades seniores e outras instituições de educação não formal, “pode dizer-se que tanto em Portugal como no Brasil, a educação das pessoas idosas não tem sido devidamente tida em consideração por parte das instâncias políticas.” (Rocha, 2015, p.195).

Como forma de concluir este ponto, assumimos que “mais do que comprovar uma teoria, o nosso intuito é trabalhar a pessoa humana em processo de envelhecimento como um todo e neste sentido propomos uma **abordagem transdisciplinar e holística.**” (Fragoso & Chaves, 2012, p.47).

3.3. Identificação dos contributos teóricos mobilizados para a problemática específica de intervenção/ investigação

3.3.1. Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Inicialmente, consideramos pertinente explorar um dos conceitos centrais deste tema: a sustentabilidade. A este respeito, Filipe Duarte Santos diz-nos que

“o desenvolvimento sustentável é um conceito relativamente recente, de finais dos anos 80, e tem como ideia forte que deixemos aos nossos filhos, aos nossos netos, às gerações vindouras um mundo que crie o mesmo tipo de oportunidades com as quais nos beneficiou. O desenvolvimento sustentável

tem associada uma ideia de continuidade no que respeita à prosperidade, à prosperidade humana e ao ambiente, mas também os aspetos sociais, económicos e institucionais, que são muito importantes.” (ADA, 2017, p.32).

Neste sentido, importa referir que quando se fala em sustentabilidade não se restringe apenas a questões relacionadas com a natureza e o ambiente, mas, como declara Susana Fonseca, “[...] quando se fala de ambiente e de proteção do ambiente, estamos a falar também de algo que vai ter um impacto positivo na sociedade, na nossa saúde, no nosso bem-estar, na nossa qualidade de vida e na própria economia [...]”, abarcando uma perspetiva social e económica. (ADA, 2017, p.31-32).

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS daqui em diante) constituem a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e são um conjunto de 17 objetivos, desdobrados em 169 metas. Estes objetivos foram delineados após o sucesso dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio entre 2000 e 2015 (ONU, 2017).

Em consonância com a informação apresentada anteriormente, os ODS abordam uma série de questões sociais económicas e ambientais, como a educação, a saúde, a pobreza, a mudança climática, a energia, a igualdade de género, entre outras, e que promovem a paz e a proteção ambiental e social. Ao analisarmos os 17 objetivos para o desenvolvimento sustentável depreendemos que todos estão (inter)relacionados, ainda que objetivem metas específicas.

Cientes dos desafios globais desenhados para o futuro, acreditamos que na educação de adultos é importante, cada vez mais, educar os indivíduos para e sobre formas de vida mais sustentáveis.

Neste sentido, a UNESCO apresenta a pertinência de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável:

“a Educação, para além de constituir um direito humano fundamental, é igualmente um pré-requisito para se atingir o desenvolvimento sustentável e um instrumento essencial à boa governação, às tomadas de decisão informadas e à promoção da democracia. Consequentemente, a EDS pode contribuir para que a nossa visão se torne realidade. Ela desenvolve e reforça a capacidade dos indivíduos, dos grupos, das comunidades, das organizações e dos países para formar juízos de valor e fazer escolhas no sentido do desenvolvimento sustentável. Pode ainda favorecer uma mudança de mentalidades, permitindo tornar o mundo mais seguro, mais saudável e mais próspero, melhorando assim a qualidade de vida. A EDS pode favorecer a reflexão crítica, uma maior consciencialização e uma autonomia acrescida, permitindo a exploração de novos horizontes e conceitos e o desenvolvimento de novos métodos e instrumentos.” (CNUNESCO, S/D).

Assim, apesar da educação constituir explicitamente o aspeto central de um dos objetivos – garantir o acesso à educação inclusiva de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos – esta é, simultaneamente, fulcral para todos os outros objetivos, sendo que a “educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) capacita os educandos a tomar decisões informadas e adotar ações responsáveis para assegurar a integridade ambiental, a viabilidade econômica e uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras.” (UNESCO, 2017, p.7).

Tendo em vista os objetivos de desenvolvimento sustentável, no presente projeto centramo-nos nos seguintes: 3º saúde de qualidade – garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades; 4º educação e qualidade - garantir o acesso à educação inclusiva de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; 13º ação climática – adotar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos; este último foi explorado relacionando-o essencialmente com o 7º ODS – energias renováveis e acessíveis, com o 12º ODS – produção e consumo sustentáveis e com o 15º ODS – proteger a vida terrestre.

Como exibiremos ao longo do trabalho, todas as áreas do nosso projeto (arte, cultura, saúde, ciência, intergeracionalidade) se ligam entre si, relacionando-se e contribuindo para o desenvolvimento sustentável.

Mais concretamente, ao desenvolver atividades associadas aos temas da natureza e das energias bem como a reutilização de materiais, procuramos que todos os elementos do público-alvo adquira conhecimentos e atitudes necessários à promoção de um futuro sustentável.

3.3.2. Educação para a Saúde

“A noção de educar pessoas (individual e coletivamente) ao nível da manutenção da saúde, da prevenção da doença e do seu tratamento de reabilitação, surge no Ocidente muito lentamente [...]” (Oliveira, 2004, p.44). A UNESCO, no terceiro relatório global sobre a aprendizagem e educação e adultos, defende que a educação possui um papel importante na área da saúde, na prevenção de problemas de saúde e promoção de hábitos saudáveis (2016). Da mesma forma que a educação de adultos é entendida

num processo de educação permanente e ao longo da vida, também “assegurar a saúde e o bem-estar deve ser visto como um esforço ao longo da vida” (UNESCO, 2016, p.68).

A evolução do conceito de saúde teve como marco significativo a Declaração de Alma-Ata, em que a saúde passou a significar positivamente “um estado de completo bem-estar físico, social e mental, e não meramente a ausência de doenças ou enfermidades” (OMS, 1978). Nesta linha de pensamento, um indivíduo, mesmo que doente, pode ser (re)produtor de saúde, dependendo da forma como interpreta e transforma a doença na sua vida (Oliveira, 2004).

“A educação para a saúde deve procurar modificar mais aquilo em que se acredita do que modificar atitudes. [...] O principal objectivo da educação para a saúde é portanto conseguir que aquilo em que as pessoas acreditam, relativamente à saúde, seja congruente com a realidade da saúde e da doença, de forma que as pessoas possam fazer opções com base em informações correctas. Isto não é fácil e não se consegue apenas através de informação.” (Tones, 1987 citado por Oliveira, 2004, p.19).

Após a Primeira Conferência Internacional sobre a Promoção da Saúde, realizada em Otava, em 1986, a Organização Mundial de Saúde apresenta a expressão de “promoção da Saúde” como “[...] o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo.” (OMS, Carta de Ottawa, 1986). Este termo foi sendo utilizado nos documentos seguintes da OMS.

Além disto, a educação direcionada para a promoção da saúde é entendida como um processo cíclico, pois acarreta benefícios não só a nível individual, mas para a sociedade e para a economia, ou seja, quanto melhor o nível de saúde do indivíduo, maior longevidade de forma saudável, o que leva à redução dos custos de saúde, por um lado, e a que as pessoas sejam economicamente mais produtivas, por outro lado. (UNESCO, 2016).

Antonovsky introduziu o conceito salutogénico na saúde, em que *“a salutogenic orientation, then, as the basis for health promotion, directs both research and action efforts to encompass all persons, wherever they are on the continuum, and to focus on salutary factors.”* (Antonovsky, 1996, p.14).

Na sua abordagem salutogénica, Antonovsky desenvolveu a metáfora de um rio “Saúde no rio da vida”. Para o autor não basta promover a saúde evitando a doença ou construindo pontes para impedir que as pessoas caiam no rio. Em vez disso, as pessoas

precisam aprender a nadar. Nesta metáfora, os esforços realizados para ensinar as pessoas a nadar constituem a educação para a saúde (Eriksson & Lindström, 2008).

“The responsibility of health promotion action extends far beyond the health sector and health behaviour to wellbeing and QoL. It is a humanistic approach having the human being, human rights at focus again. The individual becomes an active and participating subject. The task for the professionals is to support and provide options, enabling people to make sound choices, point out the key determinants of health, to make people aware of them and able to use them.”, criando-se, assim, uma reciprocidade de diálogo (Eriksson & Lindström, 2008, p.195).

Neste sentido, importa referir que o nosso propósito não é somente promover a alteração/adoção de comportamentos, mas proporcionar aos educandos, através do fornecimento de informação e esclarecimento, a autonomia e a capacidade para refletirem e tomarem decisões conscientes acerca dos seus comportamentos e atitudes.

Em suma, a educação/promoção da saúde deve ser entendida numa dimensão holística, não se restringindo somente ao sector da doença. O campo de ação da educação para a saúde deve ser toda a comunidade e não ser direcionada, apenas, a um público específico, como os técnicos, sendo a orientação de uma perspetiva salutogénica evidente: deve centrar-se na saúde e não na doença.

Após apresentarmos esta relação de conceitos, torna-se eminente a nossa necessidade em abordar o tema da saúde: (i) a finalidade deste projeto centra-se na promoção do envelhecimento ativo, em que a saúde constitui um dos pilares do envelhecimento ativo, e do bem-estar, componente integrante da conceção de saúde; (ii) tendo em mente o terceiro objetivo do desenvolvimento sustentável – assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.

Para concluir, na concretização do projeto *Aprender a Envelhecer: Intervenção numa Universidade Sénior*, a Educação para a Saúde é objetivada através de temas como a alimentação, a sexualidade, a segurança, a estimulação sensorial (olfato e paladar), bem como a estimulação/expressão emocional.

3.3.3. Educação e Ciência

Reis, recorrendo a Shamos, “[...] considera que a finalidade da educação em ciência deveria consistir na consciencialização da população acerca de como a ciência funciona (*science awareness*) e não na promoção de uma literacia científica centrada em

conteúdos científicos” (2006, p.175). No que diz respeito à literacia científica, com recurso a outros autores, Reis identifica três componentes comuns às distintas definições: “[...] a) a familiaridade com factos, conceitos e processos científicos; b) o conhecimento de métodos e de procedimentos de investigação científica; e c) a compreensão do papel da ciência e da tecnologia na sociedade” (2006, p.168).

Seguindo esta ideia, há a discussão de alguns conceitos que envolvem a ciência e do modo como esta é transmitida ao público e interpretada pelo mesmo. Assim, para Albagli, “[...] a difusão científica pode ser orientada tanto para especialistas (neste caso, é sinónimo de disseminação científica), quanto para o público leigo em geral (aqui tem o mesmo significado de divulgação” (1996, p.397), esclarecendo que “[...] a divulgação [científica] supõe a tradução de uma linguagem especializada para uma leiga, visando a atingir um público mais amplo” (p.397).

Em seguimento, Gonçalves diferencia divulgação científica de comunicação da ciência “[...] na medida em que não pressupõem, exclusivamente, a transmissão de conhecimentos científicos, mesmo que de forma simples ou simplificada” (2004, p.16), em que

“[...] cujos pressupostos remetem para a ideia da interacção do campo científico com outros campos, em função de estratégias de comunicação diferenciadas, umas mais internalistas, outras mais exógenas, consoante a especificidade dos interesses que as animam, os públicos a que se destinam e o impacto social que pretendem obter” (p.16).

Em consonância, defendemos que a população não deve apenas “[...] possuir os conhecimentos e as capacidades indispensáveis à compreensão e à análise crítica das notícias sobre ciência e tecnologia divulgadas pelos meios de comunicação social” (Reis, 2006, p.164), mas também

“[...] ter acesso a informações científicas que se relacionam com problemas da sua vida cotidiana, como saúde e higiene, nutrição, uso de fertilizantes e pesticidas etc, bem como que a instrumentalize para assimilar criticamente e contribuir criativamente para o avanço científico-tecnológico da humanidade em geral.” (Albagli, 1996, p.403).

Em síntese da informação referida, a comunicação da ciência torna-se um dever e um direito dos cidadãos, pois, como afirma Gonçalves,

“[...] ‘ter uma cultura científica’ emerge como um direito social, político e cultural, extensível a todos os níveis sociais. [...] TODOS] deverão obter informação e pareceres válidos sobre a ciência e a tecnologia, na medida em

que esses são os pilares sobre os quais assenta o progresso e as formas de vida nas sociedades actuais e do futuro.” (2004, p.17).

Um exemplo de projeto de comunicação e divulgação de ciência é o STOL- Science Through Our Lives, da Escola de Ciências da Universidade do Minho. Desconstruindo a ideia de que o lugar da ciência é somente na escola, o STOL tem como públicos-alvo estabelecimentos de ensino (de todos os níveis), mas também associações culturais-cívicas, instituições de apoio social, autarquias, empresas. Neste contexto, o projeto conta com inúmeras parcerias já estabelecidas, envolvendo diversas instituições quer públicas quer privadas. Então surgiu a oportunidade de criar a parceria com o referido projeto, neste caso, no âmbito de uma universidade sénior.

Na sua definição, o STOL detém como objetivos:

- a educação científica,
- a promoção da cultura científica,
- o combate à iliteracia científica,
- a comunicação e divulgação de ciência,
- e a democratização da ciência.

Desta forma, este grupo possui uma essência holística e transdisciplinar, desenvolvendo atividades em múltiplas áreas, desde a educação e formação contínua, a divulgação e participação em eventos científico-culturais, à publicação de artigos (STOL, 2018).

A equipa STOL detém os valores da transparência, respeito, justiça e solidariedade, regulando-se pela justiça, a equidade, a igualdade de género, a educação ao longo da vida, as preocupações ambientais, a luta contra o idadismo, bem como todas as expressões de discriminação e exclusão, questões de grande relevo no projeto *Aprender a Envelhecer: Intervenção numa Universidade Sénior*.

Esta parceria foi levada a cabo com sucesso, essencialmente através das sessões de formação e esclarecimento na pessoa da professora Alexandra Nobre, a quem devemos grande parte do êxito do conjunto de atividades integrantes do tema *Descobrir (com) a Ciência*.

3.3.4. Educação pela Arte

A União Europeia designou o ano de 2018 como o “Ano Europeu do Património Cultural”. Segundo Damásio, “as culturas só viriam a merecer o seu nome [...] em organismos humanos complexos animados pelas mentes culturais, ou seja, por mentes curiosas e criadoras [...]” (2017, p.254).

Como verificamos na declaração universal da UNESCO sobre a diversidade cultural, “a cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço.” e a diversidade cultural “[...] manifesta-se na originalidade e na pluralidade das identidades que caracterizam os grupos e as sociedades [...]” constituindo, “[...] o património comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.” (2001. p.4). Assim, o património cultural possui um valor universal para todos nós, quer enquanto indivíduos, quer em comunidades, tornando-se fulcral a sua preservação e transmissão às próximas gerações.

A Organização das Nações Unidas (ONU) completa que

“a diversidade cultural manifesta-se não só nas diferentes formas em que o património cultural da Humanidade se expressa, se enriquece e se transmite graças à variedade das expressões culturais, mas também através de diversos modos de criação artística, produção, divulgação, distribuição e fruição das expressões culturais, independentemente dos meios e das tecnologias empregues.” (2005, p.7).

Esta organização esclarece, ainda, o conceito de expressões culturais como as “expressões que resultam da criatividade dos indivíduos, dos grupos e das sociedades e que possuem um conteúdo cultural.” e “as actividades culturais podem constituir um fim em si mesmas, ou contribuir para a produção de bens e serviços culturais.” encarnando ou transmitindo expressões culturais (ONU, 2005, p.7).

Nesta linha de pensamento, torna-se imprescindível falar de arte. De acordo com Arcuri,

“a arte pode ser uma força capaz de levar o homem além do “vazio”. É uma linguagem capaz de estabelecer uma conexão com a alma e é a única capaz de compreendê-la. A arte devolve a liberdade à alma aprisionada pelo vazio, pelo medo ou ainda pelos sentimentos que não têm nome. E ela leva à concretização dos anseios da necessidade do ser humano.” (2004, p.30).

A autora diz-nos ainda que “a arte é como a alma, infinita. Neste momento da humanidade, em que muito se fala em perda da alma pelo homem, a arte possibilita trazer a alma de volta ao corpo.” (Arcuri, 2004, p.30).

Neste sentido, Damásio mostra que “não é possível imaginar o nascimento das artes sem pensar num ser humano só a debater-se com problemas levantados por sentimentos.”, pois “além da satisfação das necessidades afectivas dos participantes originais, as artes desempenham um papel importante na estrutura e na coerência dos grupos, em vários cenários [...]”, colmatando com a ideia de que “[...] o efeito das artes transcende o indivíduo.” (2017, p.246). Compreendemos, então, que a arte relaciona o mundo interior e o exterior.

Neste contexto, surge um conceito que alia a arte à terapia- arteterapia. “O uso da arte como terapia implica reconhecimento da importância do processo criativo como uma forma de reconciliar conflitos emocionais, bem como facilitar a autopercepção e o desenvolvimento pessoal.” (Arcuri,2004, p.19). A arteterapia tem, então, como objetivo a expressão do indivíduo e não a obra em si.

Pandolfo & Kessler dizem-nos que “o uso da arteterapia em grupos comunitários busca promover o desenvolvimento das relações interpessoais em comunidade, como também o sentimento de pertencer, participar, identificar-se e integrar, compartilhando objetivos e interesses.” (2012, p.10). Apesar do que foi mencionado, não nos alongamos neste conceito, pois considerando que “a Arteterapia integra os conhecimentos advindos da Psicologia às atividades artísticas, trabalhando com o potencial terapêutico, pedagógico e de crescimento pessoal contido em todas as formas de arte, utilizando-se de técnicas expressivas e vivenciais.” (Pandolfo & Kessler, 2012, p.4), tomamos os nossos conhecimentos e aptidões insuficientes para intervir a um nível tão profundo, neste campo de ação.

Quando exploramos o tema da arte, há capacidades intrinsecamente relacionadas a esta, como a criatividade, portanto “[...] não é possível falar sobre pensamento, inteligência e criatividade sem ter em conta os sentimentos. Os sentimentos desempenham um papel importante nas nossas decisões e atravessam a nossa existência.” (Damásio, 2017, p.195-196). Em continuidade com o referido, “entre as invenções incitadas pelos sentimentos encontram-se a música, a dança e as artes visuais [...]” (Damásio, 2017, p. 259). Ainda em relação às emoções e sentimentos,

compreendemos que “a emotividade específica associada aos sons é comparável à emotividade provocada pelas cores, pelas formas e pela textura das superfícies.” (Damásio, 2017, p.247). Por essas razões foi-nos importante desenhar a intervenção a pensar nas mais variadas formas artísticas, desde a dança, à pintura e ao teatro, aliadas à dimensão emocional dos indivíduos, desenvolvendo o processo de intervenção holisticamente.

Em seguimento, no presente projeto a

“arte-educação não significa o treino para alguém se tornar um artista, não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo das artes. Antes, quer significar uma educação que tenha a arte como uma de suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo que cerca cada um de nós.” (Duarte Júnior, 1991 citado em Barretto, 2016, p.593).

O espaço de investigação/intervenção do presente projeto localiza-se num museu. Por considerarmos, realmente, um fator marcante e influenciador, elucidamos algumas ideias subjacentes. Então, atualmente o museu “é um lugar onde se guardam e exibem coleções de objetos de interesse artístico, cultural, científico, histórico, etc.” (Trindade *et al.*, 2018, p.29), mas “o que mantém um museu um elemento vivo dinâmico não é apenas a preservação das peças, ou dos bens culturais mas sim, a relação desenvolvida com a comunidade;” (Trindade *et al.*, 2018, p.30).

Estando os intervenientes do projeto instalados num ambiente em que se respira arte (museu) e tratando-se de um público sénior, a arte aliada à educação recebe, neste projeto, um papel crucial de expressão, integração e eliminação de estereótipos, tendo em conta “a receptividade da arte que, nos processos de ensino e aprendizagem, não diferencia nem estigmatiza na origem, mas acolhe e ressignifica o humano em suas particularidades, revelando-lhe nas suas feições mais essenciais – através de uma fala diferenciada e diferenciadora.” (Barretto, 2016, p.600). Já que “a interação dos idosos com a cultura, o saber, o conhecimento prende-se com a aprendizagem e vivência com um sentido lógico de aprendizagem ao longo da vida, potencializando o envelhecimento ativo com a sua participação dinâmica [...]” (Trindade *et al.*, 2018, p.32).

4. Enquadramento Metodológico do Estágio

4.1. Apresentação e fundamentação da metodologia de intervenção/investigação

4.1.1. Paradigma de investigação/ intervenção

Segundo a definição de paradigma apresentada por Morin “[...] *the set of fundamental relations of association and/or opposition among a restricted number of master notions-relations that command or control all thoughts, discourses, and theories.*” (1992, p.2), este pode ser entendido como uma norma que orienta e rege todo o processo de investigação e intervenção. Neste projeto de investigação/intervenção, podemos considerar que o paradigma de orientação foi o paradigma da complexidade, com recurso à metodologia de investigação-ação participativa.

De acordo com Morin, o paradigma da complexidade surge com a necessidade de promover transdisciplinaridade; permitindo “distinguir, separar, opor, e, portanto, dividir relativamente [os] domínios científicos, mas que possa fazê-los se comunicarem sem operar a redução.” (2005, p.138). Assim, complexidade não é complicação, mas como a simplificação, permite esclarecer, é uma motivação para pensar.

Na mesma linha de pensamento, Alves-Mazzotti afirma que

“[a] “tradução” de teorias para o campo da educação pode resultar em abordagens originais e de grande potencial heurístico [...] por outro lado, quando se recorre não apenas a uma dessas ciências, mas a várias, em uma abordagem inter ou transdisciplinar, o resultado tende a ser altamente enriquecedor.” (2006, p.33).

Desta forma, este projeto pretende o seu enriquecimento incitando uma transdisciplinaridade, por exemplo, através da participação do projeto Science Through Our Lives, da Escola de Ciências da Universidade do Minho.

A complexidade afeta os nossos esquemas lógicos de reflexão, nesse sentido devemos falar de pensamento complexo. O pensamento complexo, do latim *complexus* (aquilo que é tecido conjuntamente), não é contrário ao pensamento simplificador, mas é o pensamento capaz de reunir e globalizar e, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular e o individual.

“Para o pensamento complexo, aquilo que poderíamos chamar de princípio de realidade não pode ser captado por apenas uma das capacidades, faculdades ou aptidões do homem, mas pela conjugação unitária e unitiva de

todas elas, o que é muito mais que sua mera soma mecânica.” (Morin *et al.*, 2003, p.58).

Esta perspectiva é constituída pela exploração de sentidos antagônicos. Logo, é necessário a constante articulação da teoria e a prática, a ordem e a desordem, a separação e a junção, as causas e os efeitos, as certezas e as incertezas, o previsto e o imprevisito, é necessário encontrar a singularidade no plural, e vice-versa. Não podemos considerar o todo como a simples soma das partes ou vice-versa, mas ligar o concreto das partes à totalidade. A parte e o todo recebem importância quando interligados, de forma a não perderem sentido (Bateson, 1972; Morin, 2005; Oliveira, 2008; Pellanda 2015).

A este paradigma vincula-se a Teoria da Autopoiesis (do grego, *auto* - por si e *poiesis* - criação). De forma breve, esta teoria apoia-se nos princípios de “aprender é viver” e “tudo que é dito, é dito por um observador” (Oliveira & Lima, 2014), ou seja, “os seres vivos são produtores de si mesmos, e os humanos, através do uso da consciência e autoconsciência, podem chegar a níveis muito elevados de constituição de si.” (Pellanda, 2015, p.20). Nesta ordem de ideias, entende-se o motivo da aprendizagem ser um processo atribuído aos seres vivos, mas a educação ser uma característica limitada aos seres humanos (Oliveira, 1999).

“Seres vivos e natureza eram abordados com os mesmos princípios lógicos e não eram considerados como dimensões diferentes da realidade. A mente passa a ser objeto empírico da ciência, deixando de ser especulação, como até então.” (Pellanda & Demoly, 2014, p.74). Nesta linha de pensamento, o ser humano, enquanto ser único, é interpretado como uma peça fundamental da(s) comunidade(s), mas também, presente no sujeito através, por exemplo, da cultura e da linguagem. Deste modo, ao considerar a complexidade do ser humano e da realidade social, na intervenção na área de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária é necessário englobar e articular todas as dimensões dos indivíduos, desenvolvendo esse processo holisticamente.

Segundo Oliveira, o holismo “[...] considera que o conhecimento (e logo, a aprendizagem) ocorre processualmente (num fluxo contínuo) entre todas as dimensões (assim descritas observacionalmente) de um ser vivo, pelo que num ser humano se inclui a dimensão (auto) observacional.” (2008, p.12). A autora esclarece que “[...] as divisões que usamos para falar da aprendizagem humana (a dimensão emotiva, afectiva, volitiva,

racional, ética, etc.) são divisões que fazem sentido ao nível observacional mas que não ocorrem ao nível ôntico (“aprender é viver”).” (2008, p.11), chamando a atenção para o aspecto emocional, já que ninguém confia em quem se fecha sobre si próprio e as emoções estão na base de toda a aprendizagem, pois só ocorre aprendizagem, verdadeiramente, quando faz sentido.

Seguindo o pensamento da mesma autora, é necessário desenvolver o fenômeno da auto-observação, já que

“no (mesmo) processo educativo (por parte do educador) e de aprendizagem (por parte do educando) ambos têm que conseguir constituir para o outro um pouco do sentido de seus modos de atribuição de significado no mundo no qual vivem, enquanto mantêm seus padrões auto-organizativos, não havendo anulamento, ou submissão, de personalidade entre ambos.” (Oliveira, 2013, p.347).

Desta forma, o investigador/educador não é apenas um mero observador do processo, mas ele próprio está integrado no mesmo, constituindo-se membro do grupo, sendo as suas (possíveis) transformações pertinentes para o processo, além das mudanças que ocorrem no grupo-alvo.

Em suma, “pensar, na matriz da complexidade, significa pensar-se, significa pensar com o corpo, com as palavras e com a emoção” (Pellanda, 2015, p.30), dimensões estas valorizadas ao longo do nosso trabalho.

4.1.2. Metodologia de investigação/ intervenção

A metodologia que seguimos é a investigação-ação participativa. Como podemos verificar em David Tripp, a investigação-ação é utilizada

“[...] para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.” (2005, p.445-446).

Assim, a investigação-ação participativa tem como finalidade produzir conhecimento e a resolução de problemas através da intervenção, e a investigação participativa acarreta um conjunto de ações a ser desenvolvido coletivamente.

Martins & Santos, recorrendo a Thiollent (2011), indicam que “a pesquisa-ação não está limitada somente a uma forma de ação, ela busca também possibilitar o aumento do conhecimento dos pesquisadores e do conhecimento ou “nível de consciência” dos

indivíduos envolvidos no contexto da pesquisa.” (2017, p.33), considerando os objetivos desta metodologia ao nível da resolução dos problemas, da tomada de consciência e da produção de conhecimento. Os autores acrescentam que esta metodologia “[...] é bastante flexível e, diferentemente de outros tipos de pesquisa, não segue uma estrutura bem rígida e definitiva, mas vai se estruturando e se adaptando às diversas circunstâncias ao longo do seu desenvolvimento.” (Martins & Santos, 2017, p.35), podendo adequar-se a diversas situações e contextos com “[...] enfoque [n]a inter-relação entre conhecimento e ação, numa perspectiva de interação, participação e colaboração entre todos os envolvidos no processo de investigação.” (2017, p.38).

Complementando com o que nos diz Ander-Egg, a investigação-ação participativa é constituída por três situações, como o próprio nome indica: a investigação, enquanto atitude reflexiva; a ação que remete para a forma de realizar o estudo, constituindo-se o modo de intervenção; e a participação, por envolver não só os profissionais, mas os destinatários do projeto como sujeitos ativos e não meros objetos (1990).

Desta forma, é um processo que pressupõe a análise contínua da realidade, prevendo um ajuste permanente da planificação, de acordo com as necessidades e problemas que podem assomar-se; que prevê conhecer e intervir concomitantemente, supondo uma participação ativa de todos os intervenientes.

Esta metodologia permite ao investigador assumir uma posição (auto)observacional, inserindo-se no grupo como parte integrante deste. Tudo o que acarreta desassossego para a ação não é entendido como um problema, mas um meio de ajustar e melhorar a investigação/intervenção.

4.1.3. Métodos e técnicas de investigação/intervenção e avaliação

Uma vez que o presente projeto se baseia numa metodologia de investigação-ação participativa inserida no paradigma da complexidade, não achamos pertinente a dicotomia investigação/intervenção na distinção dos métodos e técnicas, pois os instrumentos mobilizados para a elaboração e aplicação do projeto contribuem simultaneamente quer para a investigação, quer para a intervenção. Assim, os métodos e as técnicas a descrever são distintos, mas complementares.

Revisão da literatura

Um processo fundamental no desenvolvimento de um projeto de investigação/intervenção é a pesquisa documental e bibliográfica e a análise de documentos, quer escritos, quer visuais ou orais. Este processo é a base de todo o trabalho, pois, como afirma Alves-Mazzotti, “[...] esta [revisão da literatura] não se constitui em uma secção isolada, mas ao contrário, tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador [...]” (2006, p.30). Por esta razão, é importante confrontar as diferentes fontes de informação para averiguar a credibilidade e veracidade das mesmas, de forma a manter a qualidade em detrimento de quantidade, uma vez que este método será permanente ao longo de todo o projeto.

De acordo com a autora supracitada, podemos distinguir dois tipos de revisão de literatura: “[...] (a) aquela que o pesquisador necessita para seu próprio consumo, isto é, para ter clareza sobre as principais questões teórico-metodológicas pertinentes ao tema escolhido, e (b) aquela que vai, efetivamente, integrar o relatório do estudo.” (Alves-Mazzotti, 2006, p.30).

Inquérito por questionário

O uso deste método é vantajoso pois permite quantificar uma variedade de dados e estabelecer correlação entre os mesmos; o seu caráter confidencial e anónimo permite aos inquiridos o fornecimento de dados fidedignos.

Este método foi-nos adequado para o conhecimento do nosso público-alvo, em relação às suas condições e modos de vida, comportamentos, valores e as suas opiniões, enquanto diagnóstico, e foi continuamente relevante como mostramos de seguida.

Além de avaliação diagnóstica, este método foi-nos útil como forma de avaliar as atividades realizadas. Na fase de avaliação contínua, este não foi o instrumento primordial de recolha de dados, mas serviu como um complemento aos outros métodos, por exemplo o diário de bordo.

Por último, foi concretizado um inquérito de avaliação final que permitiu recolher informações respeitante a todo o percurso da nossa intervenção.

Observação direta participante

Através deste método, o investigador observa e recolhe diretamente a informação. De acordo com Alonso, a observação participante pode ser de dois tipos: *outsider* e *insider*. Neste projeto, recorreremos à modalidade *insider*, onde o pesquisador “[a]ssume uma identidade no interior do grupo que estuda e age como se fosse um membro.” (Alonso, 2016, p.11), permitindo criar uma relação de confiança com o público-alvo. Esta modalidade complementa-se com a pesquisa participante, “[...] que visa produzir conhecimento por meio da observação para depois devolvê-lo aos estudados como um instrumento de transformação de sua realidade.” (2016, p.11).

Desta forma, este método foi de extrema importância para aprofundar a integração e relação com o grupo, produzindo um conhecimento mais genuíno do mesmo.

Conversas informais

Algumas informações foram obtidas através das conversas informais com os alunos da Universidade Sénior, o pessoal técnico da instituição e, sempre que possível, com a acompanhante de estágio. Estas interações espontâneas, como complemento de outros métodos, apoiaram no conhecimento e entendimento das necessidades, motivações e dificuldades dos educandos nas suas vidas quotidianas, bem como na alteração de determinados aspetos no decorrer do projeto.

Registo fotográfico

Este método é importante, pois permite voltar ao tempo, espaço e contexto retratado na imagem sempre que o investigador desejar, conservando “memórias vivas”. Este registo foi efetuado no decorrer das atividades realizadas e foi pertinente para obter e/ou confirmar informações como o número de participantes e verificar pormenores que por vezes escapam com o entusiasmo dos momentos.

Diário de bordo

Segundo Bogdan & Biklen, as notas de campo são “[...] o relato inscrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados [...]” (1994, p.150), não se resumindo apenas à simples descrição do que é observável.

Neste sentido, é importante que o investigador proceda “[... a]o registro sistemático (um diário de campo) de vários tipos de informação: eventos (ações), falas (discursos), gestos (comportamentos) e interações observados. Registra, também, as suas próprias experiências em campo.” (Alonso, 2016, p.10). Este método de recolha de dados torna-se o diário pessoal do investigador.

Neste projeto, este instrumento constituiu-se uma peça fundamental ao longo do percurso, pois nele foram descritos os acontecimentos e experiências vivenciados. O diário foi também de enorme auxílio aquando da avaliação, uma vez que da descrição de todas as fases envolventes do projeto, foi sobressaindo, conseqüentemente, a alteração de alguns comportamentos dos sujeitos.

(Auto)narrativa

A narrativa foi utilizada para entender o projeto de investigação/intervenção numa perspetiva diferente da estagiária, apesar da última análise/interpretação ser sempre desta. Assim, foi solicitada uma narrativa (apresentando algumas questões norteadoras) à orientadora científica e à assistente técnica da universidade sénior, uma vez que a acompanhante institucional não se prontificou à realização da mesma. Além destas, a estagiária procedeu à escrita de duas autonarrativas, a primeira após o início de estágio e a segunda no final, de forma a transmitir a sua visão e avaliação do percurso, num formato pessoal.

“A autonarrativa tem por finalidade a construção de um texto a partir dos fatos vividos pelo autor ou pesquisador, a respeito da vida de outrem, em suma é uma construção do individuo ou indivíduos narrados por suas ações, omissões, modos de ver, pensar e agir de *per si*.” (Júnior, Demoly & Sousa, 2016, p.141-142).

De acordo com o referido, verificamos em Oliveira *et al.* que “a inclusão da experiência como objeto de investigação científica e a reflexão do sujeito sobre sua própria experiência e sobre o próprio funcionamento de sua mente oportunizam a transformação pessoal.”, (2012, p.19) possibilitando um acesso subjetivo, pois, como as autoras esclarecem, “não é possível escrever uma narrativa [...] que tenha proporcionado aprendizagem se, de algum modo, não contamos anteriormente para nós essa mesma narrativa, em que existem fatores causais, contextuais, consequenciais, etc.” (2012, p.30).

Visitas de campo

As visitas de campo ou visitas culturais são saídas externas ao espaço educativo habitual. Estas visitas permitiram uma melhor relação entre a estagiária e os educandos, constituindo oportunidades de aprendizagem com a contribuição de uma componente lúdica. Por serem necessários recursos de transporte, apenas foi possível realizar duas visitas de campo, nomeadamente à barragem de Salamonde na atividade *energia hidroelétrica* e à cidade de Braga na atividade *dia cultural*.

Dinâmicas de grupo

Segundo Nazzarro & Strazzabosco, a dinâmica de grupo “[...] refers to the interactions between people who are talking together in a group setting. [...] Any time there are three or more individuals interacting or talking together, there are group dynamics.” (2009, p.1). Este método foi relevante na nossa intervenção, pois “people tend to offer more of themselves when they are with people whom they know than when they are with strangers [...]” (2009, p.2). Para o sucesso deste método, devemos ter em conta técnicas que facilitam a interação/comunicação entre o grupo, principalmente, no que requer às capacidades de criatividade e adaptação.

Diálogo e debates reflexivos

“O diálogo envolve o respeito à opinião, envolve a escuta, envolve o silêncio, considerando a fala de todas as pessoas, por mais diferentes que sejam.” (Galli & Braga, 2017, p.58). Por envolver todos esses aspetos, o diálogo não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem a simples troca de ideias a serem absorvidas (Freire, 1970). O diálogo adquire, assim, um papel de relevo na obra de Freire, pois só essa ferramenta é capaz de gerar a ação, transformação e revolução.

Como nos apresenta Mesquida, Freire e Illich não só assumem uma posição crítica face à realidade, mas apresentam soluções: “a solução de Freire: a conscientização, a tomada de consciência, [...] a solução de Illich: a tomada de consciência da situação pela comunicação entre as pessoas, pela construção de redes de convivialidade.” (2007, p.562). Como poderíamos ir ao encontro destas soluções a não ser na base do diálogo reflexivo?

Neste projeto, estes foram os instrumentos privilegiados ao longo das atividades, em detrimento de uma comunicação baseada na “educação bancária” conceituada por Paulo Freire.

Brainstorming

O *brainstorming* (ou tempestade de ideias) é uma técnica que objetiva “[...] reducir la inibición al afecto de favorecer la producción máxima posible de ideas para resolver un problema [...]” com a finalidade de produzir uma ideia potencialmente útil (Trilla, 2004, p.187). No decorrer do projeto, esta foi uma técnica vantajosa no desenvolvimento de algumas atividades, como por exemplo, nas sessões dedicadas à projeção do espetáculo teatral.

Animação Sociocultural

Entendo a animação sociocultural como “[...] um conjunto de práticas sociais que visam estimular a iniciativa e a participação das populações no processo do seu próprio desenvolvimento, e na dinâmica global da vida sócio-política em que estão integradas.” (Lopes, 2007, p.2). Esta é, como nos descreve Trilla, uma resposta e uma prática em que “[...] se interrelacionam seres humanos que ponen en juego en la interacción sus intereses, deseos, expectativas, sueños y problemáticas; y que se relacionan también desde los diferentes roles [...] y estatus [...]” (2004, p.194), dirigida para a convivência e a participação ativa e voluntária.

Assim, “a animação sociocultural utiliza como formas de intervenção a criatividade, as artes, a expressão, o ócio recreativo e o “empowerment” do indivíduo.” (Trindade, Pocinho & Santos, 2018, p.29). Este método leva-nos a “[...] intervir num quadro que integre e eleve o ser humano a participar nos desafios que se lhe deparam, tornando-o protagonista e promotor da sua própria autonomia.” (Lopes, 2007, p.4), sendo por isso um método utilizado na concretização das atividades deste projeto. Logo, a Animação Sociocultural “[...] como método activo e vivo tem como princípio fundamental animar as aprendizagens [...], tornar os espaços vivos [...]” (Lopes, 2007, p.13).

De referir que

“a articulação da educação com programas de Animação procura um mundo de homens livres, solidários, conscientes, participantes e comprometidos com

o seu/nosso mundo, voluntários de causas nobres e lutadores de ideias e por ideais assentes nas convicções de uma democracia que cumpra e realize os desideratos sociais, económicos, culturais, políticos e educativos.” (Lopes, 2007, p.7).

Expressão corporal, dramática e plástica

A expressão corporal, com alguma incerteza na sua definição, deve o seu êxito ao facto de todo o mundo ser capaz de expressar-se corporalmente e não se limitar aos profissionais (Teruel, 1983). Como nos mostra o este autor, o corpo “[...] parece ser, puede servirse de un medio de comunicación que no exige ni técnica, ni vocabulário, ni un aprendizaje demasiado largo.” (1983, p.39). Neste projeto, a expressão corporal adquire primazia em muitas atividades como forma de utilizar o corpo como instrumento de linguagem, revelação de conteúdo não intencional e arte do movimento.

Associada à expressão corporal, surgiu-nos a necessidade de recorrer à expressão dramática/teatral. A expressão dramática “[...] é uma prática que põe em acção a totalidade da pessoa [...] no espaço-tempo e no grupo, uma prática em atelier que tanto solicita o físico como a afectividade ou o intelecto [...]” que compreende todas as formas de expressão de modo alternado e/ou integrado (Barret & Landier, 1994, p.12). A atividade teatral permite que cada um se exprima, que escute e seja escutado; desperta o interesse, a curiosidade, a valorização, a confiança em si e nos outros, por isso não devemos fazer do espetáculo um fim em si nem impô-lo ao grupo (Barret & Landier, 1994). Neste projeto, as atividades que recorreram a esta técnica cerraram em uma peça de teatro que, por opção do grupo, foi apresentada publicamente.

Ao nível da expressão plástica foram privilegiadas técnicas de construção, sendo as construções realizadas, maioritariamente, através da reutilização de materiais. Estas técnicas foram utilizadas, por exemplo, nas atividades *Natal decorado* e *energia solar*.

4.1.4. Métodos e técnicas de análise de dados

Método estruturalista hermenêutico

Entendendo que “o pensar da hermenêutica é uma busca da razão das significações do ser.”, é o “[...] esforço humano de compreender a sua própria maneira em que compreende. [...] é] a busca de compreender como o ser humano significa a si próprio e

a realidade que se coloca diante dele.” (Gehdin, 2003, p. 2), este método permite privilegiar as experiências de vida e, conseqüentemente, a subjetividade.

“O objetivo hermenêutico inscreve-se no interior do campo de análise; o símbolo não é somente matéria de reflexão, mas orienta para o ser: tem o poder de se projetar no real” (Rocha, 1990, p.110), enquanto o estruturalismo renuncia “[...] o sentido do “vivido” [...]”. Mas não entendamos estas duas perspectivas como dois caminhos opostos, pois o estruturalismo e a hermenêutica são conceitos divergentes, mas complementares, uma vez que “o sujeito produtor de sentido na hermenêutica torna-se sujeito já inscrito no sentido no estruturalismo;” (Rocha, 1990, p.109), pois não há análise estrutural sem o uso indireto de sentido, e a procura de sentido pressupõe a percepção de estruturas.

O investigador é um ser humano repleto de experiências, teorias e realidade, possuindo previamente a sua visão/compreensão do mundo e do real. Ao estabelecer relação com os indivíduos, essa ligação vai permitir-lhe criar uma outra compreensão (Gehdin, 2003). Assim, este método favoreceu um meio de aprofundar a nossa compreensão sobre o grupo e a realidade em estudo, atribuindo-lhes a sua dimensão complexa.

Neste projeto, os dados recolhidos através das ferramentas mobilizadas forneceram informação qualitativa, sendo analisados segundo uma perspectiva estruturalista-hermenêutica. No inquérito por questionário, os dados recolhidos foram tratados segundo o método estruturalista-hermenêutico com recurso à análise quantitativa básica (instrumento quantitativo).

4.2. Identificação dos recursos mobilizados

As atividades realizadas ao longo do projeto de investigação/intervenção foram realizadas no espaço físico da instituição, usufruindo, sempre que possível, dos espaços exteriores. Quanto aos recursos financeiros, as atividades desenvolvidas durante o projeto não incluíram despesas financeiras. Além destes, os recursos mobilizados para a concretização do projeto estão identificados na tabela seguinte:

Tabela 1- Recursos materiais e humanos mobilizados por atividade

Atividade	Recursos materiais	Recursos humanos
Danças Circulares	Computador e colunas	Estagiária
Relaxamento	Computador e colunas	Estagiária
Expressão corporal de Emoções	---	Estagiária
Fotografia com emoção	Fotografias, cordel e molas	Estagiária
Positivo ou negativo?	---	Estagiária
Mímica	Papeis e saco	Estagiária
Cenas do dia-a-dia	---	Estagiária
Pintura	Papel de desenho, tintas aguarelas, pincéis; pimenta, açafrão, canela, cominhos, caril, borras de café, óleo de cozinha, limão, vinagre, água; pratos, copos de plástico, mesas e cadeiras	Estagiária, artista convidado
Teatro	Cartolinas, baú, cadeiras e adereços para o guarda-roupa	Estagiária
Workshop de Sexualidade na Terceira Idade	Computador, projetor e colunas	Estagiária, assistente técnica da USVM
W. de Segurança e Acidentes domésticos	Computador e projetor	Estagiária
W. de Primeiros Socorros	Computador e projetor	Estagiária, estudante de enfermagem
Jogos de mesa/tabuleiro	Caixa de ovos, feijões, pinhões; baralho de cartas, dominó, jogo das damas, mesas	Estagiária
Cantigas e provérbios populares	---	Estagiária
Adivinha a música	Computador e fones	Estagiária
Jogo das palavras	---	Estagiária

Jogo dos números	---	Estagiária
Jornadas de Reflexão	Computador, projetor e colunas	Estagiária
<i>Peddy-paper</i>	Cartolinas de 2 cores diferentes, papel e esferográficas	Estagiária
Dia Cultural	Carrinhas da Câmara Municipal	Estagiária, assistente técnica da USVM
Odores e Paladares	Computador, projetor, colheres, frascos com mel, cacau, gengibre, canela, malagueta, limão e água salgada	Estagiária
Somos o que comemos	Materiais disponibilizados pelo STOL: cereais de pequeno-almoço e bebidas engarrafadas, frascos com diferentes quantidades de açúcar, 2 frascos com sal, pratos com determinada composição nutricional esboçada e respetivos alimentos; mesa, fita-cola, alimentos levados pelos participantes, computador e projetor	Estagiária
Micro-ondas: para que te quero?	Micro-ondas; copo com leite, azeite, água; peça de fruta, bolacha; copo de metal, copo de vidro, papel de alumínio, prato de porcelana, vários <i>tupperwares</i> , esfregão da loiça, tecidos verde e vermelho, lâmpada incandescente, de halogénio e LED	Estagiária
Energia hidráulica	Carrinhas da Câmara Municipal	Estagiária
Energia eólica	Garrafas de plástico; paus e tesouras	Estagiária
Energia Solar	Caixa de cartão; folha de alumínio; maçã; papel preto; papel branco; 3 copos; caneca com água; protetor solar; caneta de luz ultravioleta; lanterna; boneco;	Estagiária

	disco rotativo disponibilizado pelo STOL e termómetro	
As aparências iludem	Computador e projetor	Estagiária
Flora	---	Estagiária, conhecedor da flora do município
As folhas das árvores	Folhas de árvores de diferentes espécies; papéis com os nomes das respetivas espécies; folhas vegetais; almofariz e/ou tigelas e colheres; pipetas; papel para cromatografia; tampas de frascos e álcool	Estagiária
Jogos tradicionais; Jogos modernos	Computador; colunas; garrafas; argolas; bolas de pequena dimensão; elástico; conjunto de 8 pedras com 2 símbolos diferentes; 4 pauzinhos; giz; balões de 2 cores distintas conforme o número de participantes; baralho de cartas; jogo das damas e dominó; papel; canetas e mesas	Estagiária
Natal decorado	Base metálica para a árvore; tecido verde; cápsulas de café; diversas lãs e cartão	Estagiária

4.3. Identificação das limitações do processo

Podemos afirmar que nenhum itinerário é percorrido de forma linear e que os obstáculos são partes constituintes da realidade. Não sendo exceção, este projeto contou com algumas limitações que dificultaram o percurso, mas que, por isso, também o tornaram mais proveitoso.

Desta forma, podemos considerar que as limitações se verificaram a dois níveis distintos: a nível do público-alvo, propriamente dito; e a nível dos técnicos institucionais.

No que concerne ao público-alvo, a primeira limitação diz respeito às características e capacidades individuais dos sujeitos. Os elementos, quanto às habilitações académicas, encontravam-se entre o 1º e 12º anos de escolaridade, sendo, maioritariamente, possuidores da 4ª classe de escolaridade, porém havia uma educanda analfabeta. Este facto contribuiu para que alguns temas e as atividades fossem adaptadas a esta diversidade, não prejudicando nenhum dos elementos.

Ainda relacionado com o público-alvo, a diminuição do mesmo no decorrer do projeto dificultou a implementação do mesmo. O grupo (constituído inicialmente por 25 elementos) começou a diminuir logo nos meses iniciais, pois houve pessoas que emigraram, indo para junto dos seus familiares; pessoas que não participaram em grande parte do projeto por ausência relacionada com fragilidades de saúde; entre outras razões; situando-se o público-alvo nos 16 elementos mais assíduos. A este facto junta-se o caso de, em determinadas atividades, haver a participação de alunos da Universidade Sénior que não integravam o público-alvo. Desta forma, nunca conseguíamos prever um número de educandos a participar nas atividades delineadas, exceto nas atividades que por necessidade de meio de transporte municipal, havia necessidade prévia de confirmar a presença dos indivíduos.

A nível institucional, fomos alvo de desvalorização por parte da equipa técnica. Por vezes, a sugestão de iniciativas da estagiária era menosprezada pelos técnicos por opiniões pré-concebidas, pois entendiam que o grupo-alvo não aceitaria ou receberia de boa-vontade as ações propostas, não sendo essa a perspetiva da estagiária. Esse comportamento ocorreu, por exemplo, a quando da apresentação do espetáculo de teatro no convívio final. A vontade da estagiária e do grupo em apresentar a peça de teatro foi constantemente desencorajada sendo que, no final, esta revelou-se um enorme sucesso entre os atores e a assistência.

Por último, e entendida por nós como a limitação de maior influência, foi o tempo cronológico. O tempo disponível para intervir com o público era muito limitado, pois teve de ser feita uma gestão do tempo semanal com as restantes atividades promovidas pela instituição, sendo-nos disponibilizado apenas dois momentos semanais de curta duração (1h-2h). Esta limitação foi sendo superada com a colaboração do grupo que, de acordo com a sua disponibilidade, prolongaram-se esses momentos e foram sendo agendados outros horários suplementares.

5. Apresentação e Discussão do Processo de Intervenção/Investigação

5.1. Apresentação do trabalho de intervenção/investigação desenvolvido em articulação com os objetivos definidos

Após a análise das necessidades, interesses e expectativas do grupo-alvo, de acordo com os objetivos traçados e os temas teóricos abordados, foram desenvolvidas atividades que se distribuem em cinco temáticas distintas, mas interrelacionadas, que apresentamos de seguida.

Importa, ainda, referir que as atividades planeadas foram desenhadas de acordo não só com as necessidades e interesses demonstrados pelos intervenientes, como também tendo em consideração aquilo que habitualmente já é feito na Universidade Sénior, e/ou proposto nas diversas disciplinas.

As atividades, sempre que possível, foram desenvolvidas numa organização circular. A circularidade possibilita aos participantes que todos vejam todos, contribuindo simultaneamente para a valorização da diferença e da igualdade; e para a perceção de que os outros são colaboradores e não concorrentes.

Na realização das atividades o exemplo partiu sempre da estagiária, quer para que o exercício fosse melhor entendido, quer para que o grupo ficasse mais relaxado e descontraído, constatando que não era feito nada pelos educandos que a estagiária não fizesse e desenvolvendo, realmente, uma participação integrada no grupo.

Tabela 2- Atividades desenvolvidas em articulação com os objetivos delineados

Tema	Oficina	Atividades	Objetivos gerais	Objetivos específicos	
Expressão corporal e Emocional	ExpressArte	Danças Circulares	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a capacitação dos educandos para uma melhor qualidade de vida; - Incitar à arte, à cultura e à educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar a expressão de emoções; - Incentivar a expressividade e o desenvolvimento de competências através da dança, da expressão corporal e outras vertentes artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a autoestima e a autoconfiança; - Fomentar a relação interpessoal e a integração social.
		Expressão corporal: Relaxamento			
		Expressão corporal de Emoções			
		Fotografia com emoção			
		Positivo ou negativo?			
		Mímica			
		Cenas do dia-a-dia			
		Pintura			
		Teatro			
Educação para a Saúde		Sexualidade na Terceira Idade	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a capacitação dos educandos para uma melhor qualidade de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar os utentes para hábitos de vida saudável e questões de saúde através de uma atitude preventiva. 	
		Segurança e Acidentes domésticos			
		Primeiros Socorros			
Ludicidade e Cultura	Jogos	Jogos de mesa/tabuleiro	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver competências sociais, culturais e pessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a participação ativa, reflexão, motivação e criatividade, desenvolvendo a desinibição e crítica; 	
		Cantigas e provérbios populares			
		Adivinha a música			
		Jogo das palavras			

		Jogo dos números		- Valorizar as capacidades, competências, aptidões, saberes, vivência pessoal e cultura do adulto/idoso.
	Jornadas de Reflexão			
	Visitas Culturais	<i>Peddy-paper</i>	- Incitar à arte, à cultura e à educação.	- Dinamizar momentos culturais.
		Dia Cultural		
Descobrir (com) a Ciência	Ciência do dia-a-dia	Odores e Paladares	- Incentivar a capacitação dos educandos para uma melhor qualidade de vida; - Facultar aos educandos novas experiências e aprendizagens.	- Valorizar as capacidades, competências, aptidões, saberes, vivência pessoal e cultura do adulto/idoso; - Facultar aos educandos uma percepção de factos e experiências fundamentada na Ciência;
		Somos o que comemos		
	Energias	Micro-ondas: para que te quero?		
		Energia hidroelétrica		
		Energia eólica		
	Animais e Plantas	Energia Solar		
		As aparências iludem		
Flora				
Animais e Plantas	As folhas das árvores			
Intergeracionalidade	Danças Circulares		- Facultar aos educandos novas experiências e aprendizagens.	- Reforçar os laços dos educandos e outras gerações.
	Jogos tradicionais Jogos modernos			

5.1.1. Descrição das atividades realizadas

I. Oficina ExpressArte

Nesta oficina foram desenvolvidas diversas atividades que permitiram aos intervenientes partilharem sentimentos e emoções e fortalecerem as capacidades de se exprimirem através do movimento corporal, potencializando a expressão/identificação não-verbal. Foram desenvolvidas diversas atividades de arte e expressão, as quais passo a descrever.

Atividade - Danças Circulares

Número de participantes: ao longo das diversas sessões participaram 23 pessoas

As danças circulares promovem a conexão, a atenção, a concentração, a musicalidade e o movimento, bem como as relações interpessoais. Como o próprio nome indica, os princípios básicos das danças circulares são a circularidade (realizadas em círculo) e a dicotomia dar-receber (são dadas as mãos, uma na posição de dar e outra na de receber), sendo que estes princípios são depois adaptados às respetivas músicas e coreografias. As danças circulares foram desenvolvidas no mínimo uma vez por mês e foram privilegiadas as músicas e danças populares, por preferência do grupo.

Esta atividade não ficou limitada ao grupo-alvo do projeto, sendo que foram realizados dois encontros em que a estagiária mediou e dinamizou as danças entre grupos diferentes. No primeiro, o grupo da USVM dirigiu-se a uma instituição particular de solidariedade social de Vieira do Minho (participaram 12 alunos da USVM e aproximadamente 20 idosos da instituição); na instituição, os educandos selecionaram um idoso disponível que auxiliaram na deslocação pelas salas e acompanharam ao longo da atividade; a atividade foi tão positiva que, por iniciativa da instituição que nos recebeu, surgiu a realização do segundo encontro. Assim, no segundo momento, foram os idosos dessa instituição que se deslocaram até às instalações da USVM (participaram 14 alunos da USVM e 11 idosos da instituição), também com a participação de 21 crianças frequentadoras do Atelier de Tempos Livres como forma de promover o diálogo, não só entre diferentes instituições, mas também entre pessoas de diferentes gerações (atividades intergeracionais descritas na oficina IX).

Atividade – Expressão corporal: Relaxamento

Número de participantes: 15 pessoas

Esta atividade foi realizada como uma iniciação à expressão corporal e permitiu, assim, aos participantes descontraírem e relaxarem através da execução de pequenas tarefas fornecidas pela estagiária, por exemplo andar o mais lentamente possível, cumprimentarem-se alegremente, fazer o máximo de barulho, etc.

Esta atividade foi executada sempre com música de fundo relaxante e terminou com a “dinâmica das diferenças” na qual o grupo foi dividido em duas equipas, os investigadores e as estátuas. Esta dinâmica dividiu-se em dois momentos: no primeiro, a equipa de investigadores saiu da sala enquanto os elementos da outra equipa se colocaram livremente em posições de estátuas, depois entraram para observar o cenário criado e voltaram a sair; na segunda parte, a equipa das estátuas mudava de posições, roupa e/ou acessórios; após uns minutos os investigadores entraram na sala e tiveram de descobrir as diferenças entre o cenário anterior e o que viam; a atividade terminou depois de se terem invertido os papéis das equipas e as diferenças serem adivinhadas ou reveladas.

Atividade – Expressão corporal de Emoções

Número de participantes: 13 pessoas

“As emoções são vivenciadas essencialmente no corpo. Falar de vida emocional é falar de como o corpo se movimenta, expressa e age. Não existe vida emocional sem a ligação corpo-mente.” (Fragoso & Chaves, 2012, p.56).

De acordo com a citação superior, esta atividade possibilitou aos seniores exprimirem determinadas emoções através de movimentos corporais. Estas sessões iniciaram com um diálogo sobre a emoção selecionada e as experiências, perspetivas e opiniões pessoais sobre essa emoção; após terminar a fase dialógica, os participantes foram convidados a exprimirem essa emoção recorrendo apenas ao corpo, num espaço onde todos experienciaram os movimentos de todos.

Na realização da atividade, ou por ordem de posição ou por espontaneidade, um elemento apresentava o seu movimento e os restantes colegas interpretavam-no de seguida, até que fossem experienciados os movimentos de todos. No final, houve uma partilha sobre a sensação de experimentarem os movimentos emocionais dos colegas e de verem os seus colegas a interpretarem os seus movimentos. Na atividade de expressão corporal de emoções só foi possível explorar duas emoções, a alegria enquanto emoção primária, e a liberdade.

Atividade – Fotografia com emoção

Número de participantes: 18 pessoas

A fotografia permite (re)viver e (re)conhecer através do registo eterno de um determinado momento. Esse momento vem sempre acompanhado de emoções e sensações, quer do instante em que o momento foi captado, quer de todos os instantes em que é posteriormente experienciado.

Nesta atividade, foi solicitado aos participantes que examinassem as fotografias que tinham guardadas e seleccionassem a mais ou uma das mais relevantes. Na sessão, cada elemento mostrou e apresentou a sua fotografia, partilhando factos sobre o momento, o processo de seleção, o motivo pela escolha, etc, resultando, no final, numa pequena exposição das fotos.

Desta forma, a atividade permitiu a exploração e a partilha de emoções passadas e presentes, desenvolvendo a autoestima, a autoconfiança e a relação interpessoal.

Atividade – Positivo ou negativo?

Número de participantes: 8 pessoas

“Pensar positivamente implica prestar maior atenção aos aspectos positivos das pessoas e situações, mesmo quando parece muito improvável conseguir perspectivar algo de bom das mesmas.” (Ribeiro & Paúl, 2011, p.223-224). Esta atividade surgiu por dificuldades observadas no grupo e consequente necessidade de intervir, tendo em vista que “o pensamento positivo torna a pessoa mais apta para lidar com uma situação adversa, [...] ao desviar a atenção dos aspectos negativos das situações, pode-se redirecionar os esforços para a sua resolução e, assim, evitar preocupações desnecessárias.” (Ribeiro & Paúl, 2011, p.224).

Nesta atividade, um elemento apresentava uma situação, acontecimento ou pensamento mau/negativo da sua vida e os restantes tinham de enumerar benefícios, resultados ou perspetivas positivas dessa mesma situação exposta. Este processo repetiu-se para todos os elementos, sendo que a determinada altura os próprios anunciantes declaravam um benefício resultante da sua má experiência.

A atividade contribui para a perceção de que alguns acontecimentos que definimos como negativos ou positivos dependem da perspetiva como os vemos ou entendemos, auxiliando-se até na resolução de alguns problemas pessoais, uma vez que “quando a nossa atitude é positiva, experimentamos pensamentos e sentimentos agradáveis e

criamos imagens construtivas e confiantes sobre nós próprios.” (Ribeiro & Paúl, 2011, p.224).

Atividade – Mímica

Número de participantes: 22 pessoas

A mímica, além de constituir um exercício de expressão corporal, de transmitir mensagens sem recorrer à comunicação verbal, foi também uma forma de trabalhar a motricidade através de sessões divertidas.

Esta atividade foi realizada em sessões distintas: inicialmente, foram utilizados papéis com inúmeras profissões; numa fase mais avançada, os participantes tiveram de expressar/comunicar ditados e provérbios populares; os restantes elementos tinham de adivinhar o que o mimo transmitia. A princípio parecia muito complicado para alguns participantes, mas com a desinibição e a ajuda, quando necessária, todos os educandos foram bem-sucedidos nas suas comunicações.

Atividade – Cenas do dia-a-dia

Número de participantes: 15 pessoas

Esta atividade consistiu numa atividade de pequenos exercícios teatrais. O grupo foi dividido em duplas ou trios e, numa primeira fase, tiveram de criar e interpretar situações do quotidiano, podendo guiar-se segundo alguns tópicos distribuídos aleatoriamente (por exemplo, desabafo com o(a) melhor amigo(a), fazer uma reclamação, ajudar um(a) estrangeiro(a), pedir ajuda para uma emergência, etc.). Numa segunda fase, foi distribuída aleatoriamente uma emoção diferente a cada elemento dos subgrupos e estes tiveram de (re)interpretar as situações criadas na fase anterior, mas respeitando sempre a sua emoção em cada intervenção que realizavam.

Atividade – Pintura

Número de participantes: 11 pessoas

Esta atividade foi realizada com o auxílio de um convidado, Nuno Gonçalves, um jovem artista com algum conhecimento autónomo na arte do desenho e pintura.

O tema da sessão foi “cozinhar/condimentar as próprias memórias” e permitiu ao grupo transmitir sentimentos e perceções da realidade através da pintura. Neste modo de arte, não utilizámos os instrumentos habituais, sendo utilizados condimentos culinários (canela, pimentão doce, açafrão, óleo vegetal, sumo de limão, borras de café ...). Assim, os participantes utilizaram estes condimentos em vez de tintas e puderam

utilizar pincéis ou pintar simplesmente com as mãos. A sessão iniciou com o discurso dos educandos de que não sabiam pintar, mas logo colocaram as “mãos à obra”, literalmente. Para descobrirem as cores e as texturas, os indivíduos foram experimentando várias combinações, sendo um desafio descobrir as misturas possíveis de fazer para obterem a cor e as texturas desejadas. Desta forma, os trabalhos finais tornaram-se momentos agradáveis não só a quem ê, mas a quem sente os agradáveis aromas.

Atividade – Teatro

Número de participante: 18 pessoas

Notando-se as potencialidades do grupo para o teatro e não tendo sido disponibilizada esta disciplina no presente ano na USVM, sentimos a necessidade de explorar um pouco esta forma de arte. O teatro pode ser entendido como “[...] um processo dinâmico que promove nas pessoas o encontro, a interação, a partilha de afectos, a criatividade, a expressividade humana, a superação de medos, inibições, bloqueios, que conduz as pessoas a viverem de forma livre e responsável.” (Lopes, 2007, p.12).

Esta atividade desenvolveu-se durante os meses de maio e junho e contou com diversos procedimentos. Em primeiro lugar, foi criada a história de acordo com as ideias e sugestões dos participantes, contando com algumas obras adaptadas. Conforme ia sendo idealizada e criada cada cena da peça, esta era apresentada ao grupo que ia fazendo as suas alterações. Para a atribuição das personagens foram realizados *castings*, em que as cenas eram interpretadas por todas as pessoas e posteriormente havia uma votação individual para cada personagem. Atribuídas as personagens, foram realizadas sessões de leitura, entoação, interpretação e, por último, foi realizada a encenação em si.

Apesar do enredo da história partir da estagiária, todos os momentos tiveram a contribuição e decisão do grupo, tendo a estagiária o papel de moderadora e orientadora de todo o processo, uma vez que, para os objetivos do nosso trabalho, foi atribuído maior destaque ao processo e não ao produto final em si.

Foram necessárias várias sessões para o ensaio da peça, havendo sempre a improvisação e/ou pequenas modificações, e ainda algumas sessões para a construção de um momento musical interpretado no final da história. Assim, a elaboração deste

momento teve por base o instrumental de uma música popular eleita pelos participantes e a sua letra transmitia opiniões e pensamentos defendidos e divulgados pelos mesmos.

A peça de teatro, com o título “O passado no nosso presente”, foi apresentada na instituição aquando do convívio de final de ano, tendo sido tecidos vários elogios aos atores e ao momento proporcionado.

II. Oficina - Educação para a Saúde

Nesta temática pretendíamos realizar caminhadas a lugares aprazíveis do concelho (por exemplo, ao Parque dos Moinhos Vieira do Minho) que não foram concretizadas por limitações de tempo meteorológico e cronológico, sendo que realizei apenas uma caminhada (ver VIII. Atividade - Flora). Estas atividades eram importantes, pois além da realização de exercício físico contribuíam para o bem-estar psicológico dos participantes, bem como para o reconhecimento dos recursos disponibilizados pelo concelho, o que foi alcançável através da realização de outras atividades.

Também com o objetivo de alertar e incentivar os participantes para hábitos de vida saudáveis, foram realizadas atividades no âmbito da Ciência que enuncio na oficina VI (Ciência do dia-a-dia).

Assim, na oficina de Educação para a Saúde foram desenvolvidos três *workshops* abordados numa perspetiva preventiva e salutogénica (Antonovski, 1996):

Atividade - Sexualidade na idade adulta e terceira idade

Número de participantes: 16 pessoas

Esta sessão contou com a participação da assistente técnica da USVM, pela sensibilidade do tema para o grupo em questão, pois é um assunto ainda tabu, raramente abordado entre estas faixas etárias, mas de grande importância uma vez que, por exemplo, os casos de doenças sexualmente transmissíveis estão a aumentar entre estas idades.

Entendemos e exploramos o tema seguindo o conselho dos autores Ribeiro & Paúl, “tente olhar para a sexualidade no seu amplo conceito e não o restrinja à actividade sexual, nem se deixe influenciar negativamente pelas exigências e imposições sociais e culturais.” (Ribeiro & Paúl, 2011, p.137).

Foi realizada uma intervenção expositiva com espaço para o diálogo, que contou com diversas intervenções dos participantes sobre o significado de sexualidade e as suas implicações. Apesar de não haver intervenção espontânea de um grande número das pessoas, todas participaram quando solicitado, tendo sido proporcionado um espaço ao debate das seguintes questões: sexualidade é sinónimo de sexo?; na terceira idade não é necessário haver preocupações como, por exemplo, as doenças sexualmente transmissíveis?; e é possível manter-se sexualmente ativo e satisfeito na terceira idade?.

Atividade – Segurança e acidentes domésticos

Número de participantes: 11 pessoas

A segurança é uma das necessidades básicas humanas e constitui-se um direito na Declaração Universal dos Direitos do Homem. A segurança é, assim, um fator determinante na promoção do envelhecimento ativo.

Nesta atividade, foram concebidos momentos de exposição e diálogo em torno dos temas de acidentes de intoxicação, acidentes com eletricidade, acidentes com incêndios, quedas e roubos.

Esta atividade foi complementada e sintetizada com a oferta de um panfleto com pequenas sugestões e atitudes de prevenção de acidentes domésticos e telefones úteis como o sabido número nacional de socorro (112), o número da saúde24 e o número do centro de informação antiveneno.

Atividade – Primeiros-socorros

Número de participantes: 14 pessoas

Esta sessão foi enriquecida com a participação da colega Daniela Gonçalves Antunes, integrante dos Bombeiros Voluntários de Vieira do Minho e estudante de enfermagem no Instituto Superior de Saúde (ISAVE), demonstrando experiência em primeiro-socorros e em trabalhar com a população idosa, público com quem tem vindo a realizar os seus estágios curriculares.

Neste *workshop*, esboçado a partir das condições de saúde do grupo-alvo, foi realizada uma apresentação dialogante focalizada em aspetos de interesse e utilidade aos educandos. Assim, o tema dos primeiros-socorros foi abordado com foco nos casos de acidentes vasculares cerebrais, diabetes, hiperglicemia e hipoglicemia, hipertensão e hipotensão, hemorragias e queimaduras solares, tendo em conta a atual época do ano (junho).

III. Oficina - Jogos

Para além do aspeto lúdico, a oficina de Jogos promoveu a concentração, o raciocínio, a paciência, o respeito e o estreitamento de laços entre os indivíduos, ou seja, através de diferentes tipos de jogo foi possível desenvolver: capacidades e comportamentos individuais como as capacidades percetivas (ouvir e olhar para o outro, atenção, concentração), autoconfiança; e sociais como a vivência em grupo, intercomunicação, recetividade e confiança nos outros, aceitação e respeito pela diferença.

“A célebre frase relativa ao funcionamento do cérebro *Use it or lose it* (use-o ou deixará de funcionar) vem chamar a atenção para a necessidade que a mente tem, assim como o corpo, de ser cuidada e usada para continuar a funcionar adequadamente” (Ribeiro & Paúl, 2011, p77). A realização de alguns destes jogos foi também importante para alertar para a sustentabilidade ambiental, através da reutilização de materiais.

Atividade – Jogos de mesa/ tabuleiro

Número de participantes: ao longo das várias sessões participaram 18 pessoas

Por essa razão é imprescindível a realização de atividades de carácter cónico, como alguns exemplos que iremos apresentar.

Nas sessões de jogos de mesa e/ou tabuleiro, os jogos foram dispostos por diferentes mesas e os educandos distribuíam-se pelas mesas de acordo com as suas preferências. Por limitações de tempo não foi possível que por sessão, os participantes experimentassem os diversos jogos, mas isso foi possível ao longo das sessões uma vez que se realizaram algumas. Nestas sessões recorremos a jogos tradicionais como a sueca, damas, dominó, o jogo dos pinhões (realizado na altura natalícia), bem como a jogos mais recentes, por exemplo o UNO (jogo de cartas) e a mancala (jogo matemático de tabuleiro).

Atividade – Cantigas e provérbios populares

Número de participantes: 23 pessoas

Para começar o jogo, a estagiária selecionou um grupo de 5 pessoas aleatoriamente; esse grupo teve de reunir-se à margem do grande grupo, escolher um provérbio e fazer corresponder uma palavra do provérbio a cada pessoa (neste caso, 5 palavras); ao sinal da estagiária, cada elemento dizia a sua palavra ouvindo-se todos a

mesmo tempo. Quem adivinhava o provérbio escolhia três ou quatro elementos para constituíres o próximo grupo, estando a estagiária atenta para que as participações fossem equilibradas. Este processo repetiu-se para cada grupo: reuniram-se uns minutos para pensarem e escolherem um provérbio, voltaram para o grande grupo e ao sinal os enunciadores diziam em conjunto a palavra que lhes foi atribuída.

Para variar o jogo, a categoria foi alterada de provérbios para canções populares, em que se manteve o processo da versão anterior, tendo apenas de adivinhar a música a que pertenciam as palavras enunciadas. Quando adivinhavam, o grupo cantava e dançava por vontade própria.

A segunda versão mostrou-se mais difícil, pois, em comparação com os provérbios, a dimensão de uma canção é muito superior, havendo maior probabilidade de erro; mas mostrou-se mais apreciada pelo público, porque proporcionou maior divertimento.

Atividade – Adivinha a música

Número de participantes: 13 pessoas

Nesta atividade a música recebeu toda a nossa atenção e contribuiu para exercitar a memória e provocar muitas gargalhadas. À vez, cada elemento deslocava-se até à zona de música, controlada pela estagiária, colocava os fones nos ouvidos e trauteava a música que ouvia; os restantes elementos tinham de adivinhar a música que o participante estava a ouvir e, quando adivinhada, todos cantavam essa música. O próximo elemento a trautear era o adivinhador ou alguém selecionado, de forma a controlar a participação de todos. Para dificultar o exercício, o repertório musical foi constituído não só por músicas populares portuguesas, das suas juventudes, mas também por músicas mais recentes e músicas estrangeiras (por exemplo, Frank Sinatra).

Atividade – Jogo do palavreado

Número de participantes: 13 pessoas

Esta atividade foi realizada por rondas e consistiu na enunciação de diversas palavras obedecendo às regras impostas pela estagiária (por exemplo, só nomes que comecem com a letra B, só verbos que terminem em “ir”, palavras que comecem pela última letra da palavra dita pelo participante anterior, palavras que pertençam à família de palavras de “praia”, entre outras). Ao longo das rondas foram feitas alterações como a direção do jogo e o número de palavras a enunciar, quebrando qualquer previsibilidade.

Atividade – Jogo dos números

Número de participantes: 11 pessoas

Como forma de trabalhar a memória foi realizado o jogo dos números. Neste jogo, os participantes tiveram de enumerar os números de 1 a 10 seguindo a ordem e a sua disposição, ou seja, cada elemento dizia o respetivo número respeitando a ordem dos mesmos. O jogo dificultava sempre que terminava uma ronda, ou seja, ao chegar ao número 10 (último número do nosso jogo), a pessoa responsável pela sua enunciação devia dizer sempre *Pum* e nunca o número; depois escolhia um número e trocava-o por alguma palavra à sua vontade (por exemplo, dois é peixe); sempre que terminava uma ronda um número diferente era trocado e na ronda seguinte, em vez de dizer esse número a pessoa tinha de recordar-se da palavra pelo qual foi trocado (por exemplo, um, peixe, três, quatro, cinco, [...], nove, pum); ganha o jogo quem conseguir lembra-se de mais palavras pela ordem correta dos números. O jogo foi adaptado de acordo com o número de participantes, aumentando ou diminuindo a escala de números.

IV. Oficina - Jornadas de Reflexão

Estas Jornadas consistiram na realização de debates sobre um assunto atual ou um tema previamente escolhido pelos educandos através de uma pergunta de partida, com recurso a notícias de jornais, vídeos do *Youtube* e/ou simplesmente apresentações *PowerPoint*, com o objetivo de refletir sobre os temas através de sessões dialogantes.

Para potencializar a participação daqueles que não se expressavam de forma espontânea verbalmente, foram utilizadas pequenas raquetes com uma face verde e a outra vermelha, em que tinham de exprimir a sua opinião revelando as respetivas faces (vermelho= negativo ou discordância; verde= positivo ou concordância).

Foram realizadas várias sessões, cada uma referente a um tema distinto:

- a. Inseminação Artificial: Filhos perfeitos? (participaram 9 pessoas)
- b. Tatuagens e *piercings*: que influência na sociedade? (participaram 11 pessoas)
- c. Homossexualidade: rejeição do amor? (participaram 10 pessoas)

Neste tema, em específico, foi realizada uma pequena dinâmica que resultou na construção de um cartaz para exibição no museu durante o mês de fevereiro, como comemoração do dia de S. Valentim.

- d. Mulher: qual o seu papel? (participaram 12 pessoas)

e. Eutanásia: deve ser legalizada? (participaram 11 pessoas)

V. Oficina - Visitas Culturais

Atividade – *Peddy-paper*

Número de participantes: 9 pessoas

Como se verificou que alguns alunos da USVM não conheciam muito bem as instalações da universidade, foi realizado um *peddy-paper* às próprias instalações da USVM – Casa Museu Adelino Ângelo.

Os participantes foram reunidos na receção da instituição, onde foram apresentadas as regras da dinâmica e foi entregue a primeira pista do percurso. O percurso foi realizado sempre com o acompanhamento da estagiária ou da assistente técnica da universidade para o esclarecimento de possíveis dúvidas. A última pista encaminhou-os até ao prémio da atividade, que era uma foto de grupo.

Atividade – Dia Cultural

Número de participantes: 16 pessoas

Esta atividade foi realizada durante um dia e consistiu numa visita pela cidade de Braga. O transporte para as viagens entre vila-cidade foi disponibilizado pela Câmara Municipal de Vieira do Minho.

Chegámos à cidade pelas 10:00h. Na parte da manhã, foi realizada uma visita guiada pela “Minho free Walking Tours!” pelo centro histórico da cidade de Braga, partindo do Arco da Porta Nova com entrada no espaço *Corriqueijo*, passando pela Sé, o Largo do Paço (conhecendo as instalações da reitoria da Universidade do Minho), visitando as famosas *Casa das Bananas* e *Frigideiras do Cantinho*, o Palácio do Raio e terminando junto ao Chafariz da Praça da República. Depois do almoço em grupo, foi concretizada uma pequena viagem pelo museu Nogueira da Silva, dando a conhecer um exíguo refúgio no centro da cidade. Regressamos à vila às 18:00h.

VI. Oficina - Ciência do dia-a-dia

De acordo com a avaliação diagnóstica efetuada e atentos a assuntos relevantes para o grupo-alvo, surgiu esta oficina centrada em questões de saúde aplicáveis ao dia-a-dia dos participantes.

Atividade – Odores e Paladares

Número de participantes: 10 pessoas

Esta atividade decorreu em três fases: primeiro foram apresentados aspetos morfo-fisiológicos associados ao olfato e ao paladar humanos; depois realizaram-se atividades práticas de identificação, através desses sentidos, de alguns alimentos alusivos à época natalícia; e por fim, exploraram-se as características/ benefícios dos alimentos utilizados na atividade (mel, cacau, gengibre, canela, malagueta, limão e água salgada). Esta sessão permitiu aos educandos entender a importância do olfato e do paladar na seleção e apreciação dos alimentos, permitindo sensibilizá-los para questões associadas à alimentação saudável.

Atividade – Somos o que comemos

Número de participantes: 16 pessoas

Com recurso a materiais expositivos alusivos à alimentação disponibilizados pelo STOL, a sessão permitiu alertar os educandos para os hábitos e a prática de uma alimentação saudáveis, tendo particularmente em atenção os problemas associados ao consumo excessivo de açúcar e de sal. Esta atividade de educação alimentar foi concretizada em alguns momentos: exploração das quantidades de açúcar presentes em diversos cereais de pequeno-almoço e bebidas engarrafadas, através da identificação/correspondência entre a quantidade de açúcar e o seu produto; comparação das quantidades de sal consumidas diariamente pelos portugueses com as recomendadas pela *Organização Mundial de Saúde*; realização de um exercício prático de correspondência entre um alimento e a sua composição; e para concluir, construção de uma roda dos alimentos sobre uma mesa redonda, usando produtos que os educandos costumam consumir e que trouxeram consigo, e que lhes deu uma melhor perceção das quantidades/porções que devem ser ingeridas diariamente dentro de cada grupo.

VII. Oficina - Energias

Enquadrada na temática da Ciência, esta oficina foi desenhada tendo presentes os objetivos da ONU para o desenvolvimento sustentável 2030 (ONU, 2017). Com principal foco nas energias renováveis, pretendemos promover o uso sustentável dos recursos terrestres, alertando o público para questões relacionadas com a natureza e o meio ambiente e divulgando a riqueza do nosso concelho.

Atividade – Micro-ondas: para que te quero?

Número de participantes: 14 pessoas

Nesta atividade foi abordado rapidamente o tópico "Energia", em particular a radiação eletromagnética com foco no funcionamento do micro-ondas.

Foram aquecidos líquidos aquosos (água, leite) e não aquosos (azeite), bem como sólidos secos (bolacha) e húmidos (peça de fruta) para demonstrar o processo que permite o aquecimento usando micro-ondas (aumento da vibração das moléculas de água).

Ao longo da sessão esclareceram-se algumas dúvidas dos participantes e testaram-se os seus conhecimentos sobre os materiais permitidos ou não no micro-ondas (metal, porcelana, vidro, tipos de plástico, papel de alumínio, ...). Adicionalmente, foram ainda apresentadas algumas potencialidades do uso deste aparelho (por exemplo, higienização do esfregão da loiça e da esponja).

Por fim, e ainda relativo ao tópico energia, foi apresentado o conceito de eficiência energética de lâmpadas, comparando o desperdício de energia elétrica sob a forma de calor relativo às lâmpadas de incandescência, de halogénio e LED e para isso tendo recorrido a um módulo experimental cedido pelo STOL.

Atividade – Energia hidroelétrica: visita à Barragem de Salamonde

Número de participantes: 16 pessoas

No âmbito da energia hidroelétrica foi organizada uma visita à Barragem de Salamonde, uma das quatro barragens do concelho de Vieira do Minho. Os participantes foram agrupados nas instalações da Universidade Sénior e depois levados até ao local por transporte disponibilizado pela Câmara Municipal.

Sendo possível ao grupo desfrutar dos locais e paisagens existentes no concelho, a visita permitiu conhecer as instalações da central mais recente da Barragem de Salamonde. A visita pelas instalações foi orientada por um engenheiro, que deu a conhecer todo o trabalho que é desenvolvido, desde o armazenamento das águas até a energia elétrica chegar às nossas casas.

No final da visita à barragem, o grupo foi novamente reunido na US e foi realizado um piquenique com a colaboração de todos. Este momento contribuiu para verificar a satisfação do grupo com as atividades desenvolvidas no projeto, esta em particular.

Atividade – Energia eólica

Número de participantes: 16 pessoas

Esta sessão foi desenvolvida em duas fases: uma dialogante e outra prática.

Na primeira, verificando os conhecimentos do grupo e permitindo a troca de saberes e de informações entre os participantes, foi dinamizado um diálogo sobre diferentes tópicos das energias e energias renováveis, com foco na energia eólica e consequentemente no vento.

Na segunda fase, procedeu-se à construção de cataventos com materiais reutilizados (garrafas de plástico) que foram expostos no jardim das instalações, deixando o grupo orgulhoso do seu trabalho.

Atividade – Energia Solar

Número de participantes: 14 pessoas

Nesta atividade, inicialmente, foi construído um forno solar onde se colocou uma maçã fatiada a cozinhar. Depois de discutir em grupo as vantagens e desvantagens dessa forma de energia, foram explorados alguns aspetos, como por exemplo, a organização do espectro eletromagnético na zona do visível e dos seus limites (raios ultravioletas e infravermelhos, bem como a composição das diferentes cores do arco-íris para dar a cor branca (usando um disco rotativo).

Numa outra fase da oficina foram colocados ao Sol três copos semelhantes, com a mesma quantidade de água, em três condições diferentes: sobre uma superfície branca; sobre uma superfície preta; e ainda, sobre uma superfície branca, mas com o copo tapado. Esta experiência permitiu verificar que a água sobre a superfície escura atingiu uma temperatura mais elevada (determinada com um termómetro) do que os outros.

A exploração do tópico “radiação ultravioleta” foi realizada também como forma de alertar para a importância de nos protegermos do sol em determinadas horas. Essa necessidade foi comprovada sujeitando um papel escuro à exposição solar: uma parte estava protegida com protetor solar e outra estava desprotegida. Após algumas horas o papel sem proteção estava degradado, enquanto o papel com proteção manteve o seu espectro inicial. Houve também algum tempo para umas “brincadeiras” com luz negra.

Apesar de no final da sessão a maçã não estar totalmente cozinhada (devido à espessura das fatias desadequada), foi uma sessão profícua e com aplicação prática importante para o dia-a-dia.

VIII. Oficina - Animais e Plantas

À semelhança da oficina anterior e em função das áreas de interesse indicadas pelo grupo-alvo na fase diagnóstica, esta oficina pretendeu estimular a atenção e preocupação do grupo para questões relacionadas com o ambiente e a sua sustentabilidade, enquanto esclarecemos factos e curiosidades baseados na Ciência.

Atividade – As aparências iludem

Número de participantes: 20 pessoas

Esta sessão foi dedicada à observação de imagens muito ampliadas de animais e plantas que permitiram ver, com muito detalhe, alguns pormenores de seres vivos, ao mesmo tempo que se iam explorando algumas curiosidades a propósito.

Na segunda parte, também como forma de incentivar o raciocínio através de momentos divertidos, foram mostradas imagens de ilusão ótica que objetivavam a procura em desvendar a segunda leitura dessas imagens. A sessão terminou com uma breve explicação dos mecanismos de dedução inconscientes subjacentes a este processo.

Atividade – Flora

Número de participantes: 16 pessoas

Esta atividade consistiu numa caminhada pelo Parque Florestal de Vieira do Minho. Para a realização do passeio enriquecedor, contámos com o auxílio de um guia conhecedor da flora do concelho com formação em silvicultura e micologia, o senhor Francisco Costa.

Enquanto caminhávamos, o guia foi identificando as espécies arbóreas, tendo em conta as características morfológicas como o tipo de folha e a forma da copa, entre outras.

Atividade – As folhas das árvores

Número de participantes: 10 pessoas

Esta sessão iniciou-se com um jogo de identificação de algumas espécies arbóreas, fazendo corresponder o nome da árvore às folhas recolhidas na atividade anterior.

Após terminar o jogo, foi realizada uma atividade experimental de cromatografia em papel, de um macerado de folhas recolhidas pelos educandos no jardim da instituição, que permitiu detetar a presença de diferentes pigmentos fotossintéticos, nomeadamente as clorofilas (pigmentos verdes) e carotenoides (pigmentos laranjas).

Para complementar a sessão, foi efetuado um alerta para o perigo para a saúde, da ingestão de batatas verdes por exposição à luz (e dada a respetiva explicação).

IX. Oficina - Intergeracionalidade

As atividades integrantes desta oficina foram realizadas em parceria com o projeto “Jovens ao Leme E6G”, um projeto aprovado no âmbito do Programa Escolhas, contando com o envolvimento de crianças e jovens em sessões de danças circulares e jogos tradicionais e modernos.

Além destas parcerias concretizadas ao longo do percurso, os educandos tiveram a possibilidade de se fazer acompanhar pelos seus netos e/ou outros familiares. Muitas vezes os mais novos ficavam à responsabilidade dos avós ou tios e por vezes, nesses casos, os mais velhos entendiam essa responsabilidade como um impedimento a frequentarem determinadas disciplinas da universidade. Não havendo restrição nesses casos, estes revelaram-se uma mais valia para o projeto.

“O contacto social com outras gerações permite permanecer envolvido na sociedade e sentir-se valorizado. Nomeadamente, o convívio entre jovens e idosos possibilita uma aprendizagem mútua, através da partilha de habilidades e experiências, aumentando, deste modo, a compreensão e o respeito entre estas gerações.” (Ribeiro & Paúl, 2011, p.158-159).

Desta forma, estas sessões contribuíram para a aproximação entre estas gerações, permitindo aos jovens e seniores interagir e educar a outra geração, criando momentos de cumplicidade, diversão e aprendizagem entre os participantes de diferentes idades, enquanto se estimulavam as capacidades físicas e mentais de todos.

No total, foram realizados quatro encontros intergeracionais onde se desenvolveram as seguintes atividades:

1º Encontro intergeracional

O primeiro encontro foi destinado a danças circulares e jogos e participaram 13 alunos da USVM e 16 jovens. Depois de concretizada uma dinâmica de apresentação entre os jovens e os idosos, foi realizado o Jogo das cadeiras (foram colocadas cadeiras em número inferior aos participantes em disposição circular; os participantes foram caminhando em volta delas ao som da música; quando a música cessava tinham de tentar sentar-se numa cadeira vazia; foram-se retirando as cadeiras conforme o número de participantes que saía do jogo e este terminou quando restaram apenas duas pessoas

no círculo. Ao longo do jogo o número de participantes jovens e idosos manteve-se equilibrado até ao final.) e o jogo do anel (fizemos um círculo e colocamos as mãos fechadas à nossa frente; a pessoa que tinha o anel passava por todas as mãos, deixando-o cair nas mãos de algum elemento; depois regressava à roda e ia perguntando às pessoas quem tinha o anel até que se descobrisse).

Após a realização de três rondas nos jogos, demos espaço à dança. Em primeiro lugar, os seniores com a ajuda da estagiária ensinaram uma dança circular aos jovens e depois estes ensinaram a dança do *Kuduro* aos seniores.

2º Encontro intergeracional

No segundo encontro participaram 14 alunos da USVM e 14 jovens e a tarde foi dedicada a jogos populares e jogos mais recentes que estavam distribuídos pelo espaço. Primeiramente, uma criança/jovem juntou-se a um sénior e depois cada dupla juntou-se a outra dupla, constituindo-se grupos de 4 a 6 elementos, em que todos os grupos experimentaram todos os jogos. Assim, os grupos foram distribuídos pelos seguintes jogos: jogo das garrafas (era entregue ao participante sete argolas de madeira que atirava na tentativa de acertar em alguma garrafa das que estavam dispostas numa caixa; cada argola acertada valia um ponto); jogo dos tubos e buracos (numa mesa encontrava-se uma base inclinada com buracos de diferentes tamanhos e um conjunto de tubos; cada buraco, quer da base quer dos tubos, tinha marcado um valor diferente correspondente ao diferente nível de dificuldade; o participante dispunha de quatro bolas para cada base; ia somando os pontos conforme os buracos em que acertava); jogo do elástico (duas pessoas seguravam o elástico nas pernas enquanto outras iam saltando; conforme saltavam o nível de dificuldade aumentava com a elevação do elástico); e jogo do galo/cantinho (numa mesa estavam dispostas pedras com dois tipos de símbolos, correspondentes a cada elemento adversário; nesta secção, a criança/jovem jogou com o seu parceiro sénior inicial; os jovens ensinaram ou recordaram aos seniores o jogo do galo, em que tinham de fazer três em linha enquanto os seniores ensinaram o jogo do cantinho, que é muito parecido com o anterior mas com algumas alterações).

Para terminar o encontro envolvendo todos os elementos num só jogo, a estagiária adaptou o jogo de tabuleiro “4 em linha”, atribuindo-lhe o nome de “4 em linha humano”. Então, a estagiária desenhou com giz no chão uma tabela tendo em conta o

número de participantes; o grande grupo foi separado em duas equipas, equilibrando o número de seniores e jovens por equipa; para diferenciar as equipas foram distribuídos balões de duas cores diferentes, existindo a equipa laranja e a equipa azul, uma de cada lado do campo de jogo; à vez, após a equipa se reunir e planear a jogada, era colocado um elemento num quadrado da tabela; o objetivo era realizar jogadas estratégicas de forma a produzir uma linha de quatro elementos da mesma cor. Neste jogo, os seniores tiveram mais dificuldade por não estarem familiarizados com o jogo, mas com a ajuda dos jovens todos participaram divertidamente.

3º Encontro intergeracional

O terceiro encontro intergeracional foi assinalado com um torneio de sueca, damas e dominó, sendo que o jogo com maior destaque foi a sueca. Neste encontro participaram 16 alunos da USVM e 10 jovens. As equipas de duplas eram formadas pelos seniores e pelos jovens separadamente, pois os mais velhos estavam habituados a ter os seus parceiros de jogo. A interação entre as diferentes gerações foi conseguida pela constituição das mesas de uma equipa jovem e uma equipa sénior. Desta forma, as quatro equipas jovens percorreram as quatro equipas seniores. Não foi possível realizar a final do torneio pelo adiantar da hora, mas os seniores tiveram maior vantagem no jogo sobre os mais novos.

4º Encontro intergeracional

Como foi referido na oficina ExpressArte na atividade de danças circulares, o último encontro entre gerações díspares foi realizado numa atividade de danças circulares, incluindo um grupo de 11 idosos de uma instituição particular de solidariedade social de Vieira do Minho, além do grupo da USVM (14 pessoas). Neste encontro entre três grupos de diferentes instituições do concelho, o grupo de crianças/jovens participante não foi o do projeto “Jovens ao Leme”, mas um grupo de 21 crianças frequentadoras do Atelier de Tempos Livres (ATL). As crianças não só interagiram e participaram nas diferentes danças circulares, como foram as responsáveis por orientar os restantes grupos em uma das músicas.

5.1.2. Descrição das atividades institucionais

Estas atividades não foram propostas pela estagiária; consistiu em auxiliar na preparação e no decorrer das atividades na comemoração de dias como o magusto, a festa de final de ano, entre outros.

No Natal, foi realizada uma atividade denominada “Natal Decorado” na qual participaram 22 pessoas e que consistiu na execução de uma árvore de natal representativa da USVM para exibir na exposição de árvores de natal promovida anualmente pelo município. Nesta exposição anual, cada instituição ou associação interessada constrói uma árvore de natal que a represente. Uma vez que não havia elementos na instituição motivados para a realização da simbólica árvore de Natal, após conversar com o grupo, esta atividade foi proposta pela estagiária à instituição, que desde logo entregou a tarefa à responsabilidade do grupo. Assim, entre os meses de novembro e dezembro os participantes construíram enfeites através da reutilização de materiais e ornamentaram uma base metálica já construída, sendo o trabalho final exposto no centro da vila durante dois meses aproximadamente.

5.1.3. Descrição das atividades realizadas fora do contexto institucional

Além das atividades apresentadas anteriormente, houve ainda algumas atividades desenvolvidas fora do contexto institucional. Estas atividades compreendem a participação e comunicação da estagiária em diversas circunstâncias que passamos a mencionar:

- em novembro de 2017, a estagiária comunicou numa sessão de Projeto e Seminário II, realizada no terceiro ano da Licenciatura em Educação, especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária na Universidade do Minho;

- em maio de 2018, participou como palestrante na mesa “Educação de Adultos e Intervenção Comunitária e a Ciência” no Seminário de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária “Modos de Ser e de Fazer”, na Universidade do Minho (ver anexo II);

- também em maio de 2018, a estagiária participou no *AgeingCongress2018*- Congresso Internacional sobre Envelhecimento com duas comunicações livres: “Aprender a Envelhecer: intervenção numa Universidade Sénior” no tema Envelhecimento e Saúde; e “Universidade Sénior: Ciência em educação não-formal”

inserida no tópico Aprendizagem ao Longo da Vida. O congresso foi realizado no ISCAC-*Coimbra Business School* e desta participação resultaram as respetivas publicações no livro de atas do evento (anexo III e IV);

- em junho de 2018, auxiliou as suas colegas estagiárias numa atividade de danças circulares desenvolvida num evento promovido pela sua instituição acolhedora dos respetivos estágios. Esta colaboração possibilitou vivenciar uma experiência num contexto institucional distinto com um público singular face ao público-alvo deste projeto;

- por fim, contribuiu para o encontro regional de educação permanente *Saberes em festa 2018*, no Algarve, através da exibição de um vídeo sobre as atividades desenvolvidas no presente projeto. A elaboração do vídeo, a ser apresentado entre os dias 9 e 10 de novembro, contou com o precioso e gratificante auxílio de Fátima Lima, ao nível técnico, doutoranda da UNISC.

5.2. Evidenciação de resultados obtidos (previsíveis e não previsíveis)

Segundo Monteiro, “procura-se com o exercício de uma avaliação aprender com a experiência, bem como integrar em acções futuras os conhecimentos adquiridos ao longo do processo já desenvolvido.” (1996, p.138). Neste sentido, as práticas avaliativas podem ser entendidas segundo papéis e funções distintos.

Portanto, seguindo as três tipologias que o autor supracitado distingue de acordo com os critérios distintivos, mas complementares, quanto à aproximação e participação do educador/investigador e o público-alvo, no presente projeto seguiu-se uma avaliação interna que “[...] é executada por pessoas que integram as organizações ou grupos avaliados e/ou estreitamente associados à acção que é objecto do processo avaliativo.” (Monteiro, 1996, p.141).

Seguindo o mesmo autor, de acordo com os momentos constituintes do projeto, o nosso processo de avaliação possuiu três momentos essenciais: a avaliação *ex-ante* ou diagnóstica, realizada no início do percurso, “[...] desenha o inventário das necessidades, dos beneficiários e dos recursos disponíveis.”, sendo essencialmente de tipo descritivo; a avaliação formativa ocorre durante o projeto “[...] procurando-se que os resultados e conclusões obtidos sejam integrados na acção e que contribuam para a melhoria da eficácia e competência dos actores envolvidos.”; e a avaliação *ex-post* ou somativa,

realizada no fim do projeto, “tem como objectivo fundamental estabelecer se uma acção produziu os resultados ou efeitos esperados.” (Monteiro, 1996, p.142).

Desta forma, pretendemos através da avaliação “[...] uma visão globalizante e multidimensional da intervenção, contemplando não só a adequação dos resultados obtidos aos objetivos previstos, como igualmente um questionamento sobre o sentido da acção e a integração de factos não esperados ou imprevistos.” (Monteiro, 1996, p.144-145).

Sendo assim, de forma a podermos avaliar o projeto *Aprender a Envelhecer: intervenção numa Universidade Sénior* na fase contínua e final, recorreremos a diversos instrumentos, a saber: observação direta participante, conversas informais, diário de bordo, inquéritos por questionário, narrativas e autonarrativas.

No que concerne ao processo de avaliação, podemos falar ainda de auto-avaliação. Esta “[...] caracteriza-se pela valorização da dimensão “reflexão” [...] que implica não só um acto cognitivo ou cerebral, mas também intuição e emoções.” (Monteiro, 1996, p.145). Assim, estando a trabalhar no paradigma da complexidade, considerando-nos sujeitos (auto)observacionais, torna-se essencial apresentar a nossa reflexão/interpretação pessoal das experiências concebidas. Essa auto-observação será exposta através das duas autonarrativas elaboradas, a primeira escrita numa fase inicial do estágio e a segunda no final do percurso em contexto institucional.

1ª Autonarrativa – dezembro de 2017

“O meu primeiro contacto com o público da Universidade foi realizado na abertura do “ano escolar”, tendo sido um encontro repleto de nervosismo e curiosidade. Quando fiz o convite aos alunos da Universidade Sénior para participarem no meu projeto, foi impressionante a aderência que este teve. Já conhecia alguns elementos e costumava frequentar o museu convivendo com alguns alunos da universidade, o que facilitou o bom relacionamento e a calorosa receção por parte do público. Se por um lado, o trabalho é facilitado pelo conhecimento de algumas pessoas, por outro lado, há o desafio de conquistar a confiança de algumas pessoas que demonstram ainda uma certa desconfiança, retraindo-se durante o meu contacto.

Nestes primeiros meses, a maioria dos participantes falam e participam pouco, não se sentindo muito confiantes nem à vontade no grupo; as suas relações de amizade

dentro deste grupo eram restritas pois nem todos se conheciam até ao momento. Neste sentido, ao desenvolver e planear as atividades tenho em conta o conhecimento e a aproximação entre os elementos, respeitando, entre outras características, a inibição dos participantes.

Falando nas características do grupo, é motivador para mim, pensar e desenhar a minha intervenção tendo em vista as diferentes necessidades e capacidades do grupo. Por exemplo, há participantes que desenvolvem rapidamente um pensamento e opinião críticos com o recurso a uma linguagem rebuscada enquanto há elementos com dificuldade em entender uma linguagem menos complexa e até com dificuldade em expressar ideias simples, sendo que, por exemplo, uma pessoa não frequentou a escola, não sabendo ler nem escrever.

Para mim, ainda num momento de conhecimento, foram importantes algumas ações como me convidarem para pequenos convívios amigáveis entre alguns alunos e técnicos, sendo marcantes para a minha integração e para conhecer os elementos fora do ambiente institucionalizado, principalmente quando estes convites partem daqueles mais afastados de mim. Nestes momentos chegam-me informações sobre as pessoas, a universidade, as aulas, os professores, etc., opiniões que ocultam ou não referem no contexto da universidade.

Enquanto educadora, quando intervenho com o grupo é importante que as relações de amizade ou conhecimento anterior de determinados elementos não sobressaiam ou se sobreponham às mais distantes, mantendo um ambiente equilibrado em todo o grupo.

Estes factos fazem com que a minha intervenção tenha de ser versátil e diversificada, tendo em conta e respeitando sempre a diversidade existente, sendo que, por vezes, a minha intervenção não é muito mais do que ouvir o que as pessoas têm para dizer e fazer um pouco de companhia a quem vai até às instalações para fugir da solidão e da monotonia.

No início, estava um pouco duvidosa e até amedrontada com as limitações que iria enfrentar, pois por vezes faziam-me comentários bastante negativos sobre o público como “vão fazer-te a vida negra”, “não te vão aceitar isso”, “querem é sossego”. Mas dia após dia tem sido um encontro com pessoas que não reconheço na descrição que me foi feita.

Entristece-me ver o descomprometimento de algumas pessoas, observável no seu desaparecimento, pessoas que por algum motivo desconhecido deixam de frequentar a universidade e quando questiono a assistente técnica, ela me alerta “não te preocupes, já costuma ser assim! Fazem a inscrição, vêm as primeiras vezes e depois não aparecem mais” e não nos permitem fazer mais por elas. Mas também me alegra imenso ver pessoas que se deslocam pela primeira vez às instalações e os seus próximos comentam “estou admirado Daniela, ela nunca quis vir e agora gosta de vir às tuas aulas”.

Nestes meses tenho cultivado a empatia e a confiança, interpretando e colocando-me muitas vezes nas mais diversas personalidades. Assim, a minha intervenção, além de “atingir” cada PESSOA do grupo, tem sido relevante a nível pessoal pelas diversas razões mencionadas.

Para mim, tem sido difícil centrar-me nas minhas tarefas profissionais, mas tem-se constituído um sucesso diário a minha capacidade de gestão emocional num momento que para mim é um momento de luto. Motivada pelas pessoas que se dirigem de vez em quando à universidade ou por aquelas que vão diariamente, quer à procura de novos conhecimentos, quer à procura de um pouco de alegria, esqueço os momentos de fraqueza e tenho força, sinto-me capaz de trabalhar cada vez mais para e com aquelas pessoas.”

Avaliação contínua

Como forma de avaliar continuamente o projeto, além dos instrumentos pessoais da estagiária (observação direta participante, conversas informais, diário de bordo), foram preenchidos pelos participantes inquiridos por questionário no sentido de avaliar cada oficina. De acordo com os objetivos a serem atingidos, sentimos necessidade de realizar dois questionários diferente (ver apêndices II e III).

Para facilitar o processo de avaliação, sempre que possível, a quando do preenchimento dos respetivos questionários foram visualizadas as imagens correspondentes a cada atividade como forma de avivar a memória e (re)viver os momentos e experiências. O estágio, apesar do pouco tempo de intervenção, contou com um número considerável de atividades e sessões e, por isso, apesar de nenhum dos elementos ter sido diagnosticado com nenhuma patologia que interfira ou limite o sistema de memória, no momento da visualização das imagens, os indivíduos eram

assomados por uma sensação de surpresa, alegria e até excitação ao verem-se a eles próprios. Mesmo não constituindo um fator de grande relevo para a avaliação e evidenciação dos resultados obtidos, no preenchimento dos inquéritos, foi notável a dificuldade de alguns elementos em entender as atividades enquadradas nas oficinas temáticas distintas.

Sendo assim, iremos apresentar de seguida os resultados obtidos através dos instrumentos de avaliação contínua apresentados acima, ou seja, a avaliação decorrente das observações da estagiária conjuntamente com o resultado dos inquéritos por questionário, sendo que nas questões abertas revelamos apenas as respostas com conteúdo considerável para interpretação.

Oficina ExpressArte

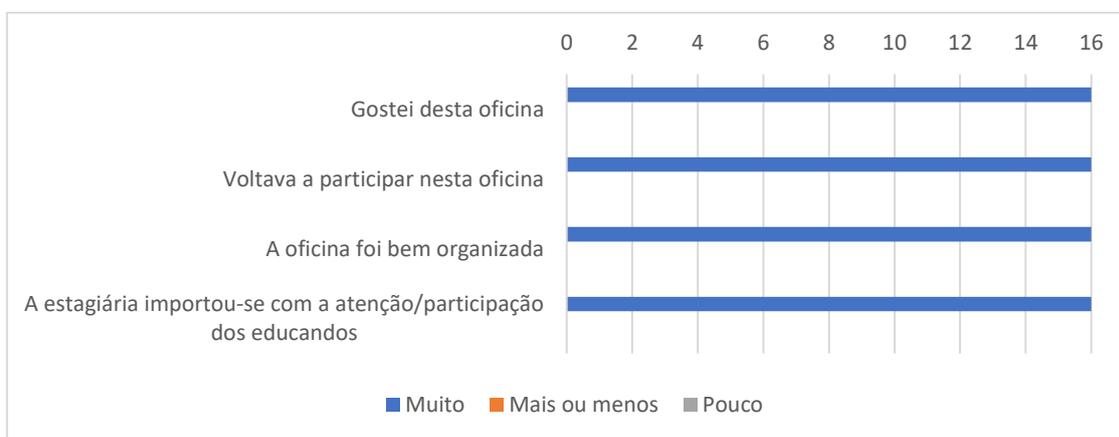


Gráfico VIII - Avaliação geral da Oficina ExpressArte

Na primeira parte do questionário, onde os inquiridos tinham de assinalar com um X a opção que consideravam correta, verifica-se uma unanimidade na satisfação quanto às questões expostas.

Quanto à questão *de que é que mais gostou nesta oficina?*, as respostas variaram entre a dança, a mímica, o riso (atividade de expressão corporal de emoções dedicada à alegria) e foi referido, ainda, o convívio. Já na questão *o que é que aprendeu com esta oficina?*, sobressaíram nas respostas alguns fatores como a socialização e a convivência, o movimento e o exercício, recordar e viver emoções. Conclui-se, através das questões *a oficina contribuiu para o seu bem-estar? Porquê?*, que a oficina contribuiu para o bem-estar dos participantes, principalmente pela promoção de sentimentos associados ao positivismo como a alegria, o divertimento e a boa disposição.

Nesta oficina foi visível o progresso dos participantes quanto à desinibição, à musicalidade e ao movimento corporal. “As emoções têm como função o auxílio na tomada de decisões e no ajuste de limites. São um meio de comunicação por excelência e contribuem para a aproximação dos seres humanos.” (Fragoso & Chaves, 2012, p.64). As atividades de expressão corporal e emocional foram as mais desafiadoras para o público, pois sentiam-se desconfortáveis ao utilizarem unicamente a movimentos corporais para se exprimirem e comunicarem. Complementando com o que foi dito anteriormente, as emoções “permitem-nos perceber e expressar o que experimentamos e vivenciamos internamente. São despertadas por estímulos internos e externos [...]” (Fragoso & Chaves, 2012, p.56). Assim, “as capacidades emocionais são essenciais para as interações sociais porque as emoções proporcionam funções comunicativas e sociais relevantes para a interação humana.” (Fragoso & Chaves, 2012, p.56). Em conformidade com o referido, as atividades de expressão emocional em que puderam recorrer à comunicação verbal, por exemplo na atividade *Fotografia com emoção*, o impacto foi notório através da observação e participação de momentos emocionalmente fortes, havendo pessoas que choraram quando exibiram a sua fotografia. Este tipo de atividades é importante, porque “o reconhecimento das próprias emoções e sentimentos pelos seniores possibilita a prevenção das consequências decorrentes das emoções [...]. Pelo reconhecimento e gestão das emoções minimiza-se o risco dos prejuízos resultantes da repressão e repetição prolongada no tempo.” (Fragoso & Chaves, 2012, p.87).

Ao longo desta oficina recorreremos a atividades e exercícios de relaxamento. “A prática de relaxamento contribui para que a pessoa conheça e tenha consciência do seu corpo, assumindo um maior controlo sobre este, o que resulta na diminuição das tensões, bem como num aumento da sensação de bem-estar.” (Ribeiro & Paúl, 2011, p.207). Por essas razões, esta sensação foi relevante para o público.

Na oficina em questão, as atividades de êxtase foram as que envolveram música e dança, comprovado através dos comentários dos participantes: “estas aulas são o máximo”, “esta aula é boa, com estes movimentos fazemos ginástica”, “adoro cantar e dançar, é o que eu mais gosto” (Fernandes, 2017/18).

Oficina Educação para a Saúde

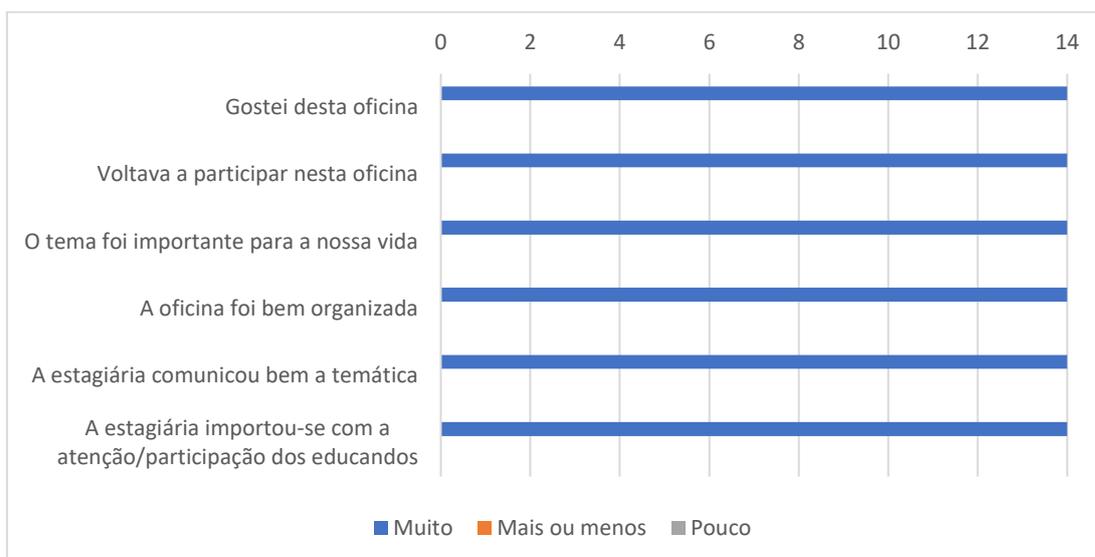


Gráfico IX - Avaliação geral da Oficina Educação para a Saúde

À semelhança da oficina anterior, as respostas à primeira parte do questionário foram todas positivas, sendo acrescentada, nesta secção, a questão da utilidade/importância dos temas abordados na vida dos educandos.

Na questão sobre o que é que mais tinham gostado na oficina, de entre os temas desenvolvidos, foi referido o tema dos Primeiros Socorros e a presença da convidada na respetiva sessão. Quanto às aprendizagens realizadas na oficina, houve poucas respostas concretas, como aprender a distinguir um Acidente Vascular Cerebral dum enfarte e não colocar certas coisas caseiras nas queimaduras, como defendiam no início da sessão. Questionados sobre a utilidade quotidiana da informação divulgada e adquirida, duas pessoas afirmaram tentar, dez responderam afirmativamente e duas pessoas decidiram não responder.

Abordar o tema da sexualidade foi de extrema importância para o público-alvo, pois, como nos diz Ribeiro & Paúl, “ainda que com o avançar da idade a actividade sexual possa diminuir, o interesse e a capacidade de viver uma sexualidade satisfatória mantêm-se, adaptando-se através de diferentes formas de expressão.” (2011, p.113). Por essa razão, este é um tema de importância para a população sénior, apesar de este constituir um tema muitas vezes esquecido ou ignorado nas intervenções com este público. O facto de abordarmos este tema foi felicitado por alguns participantes, provocando, até, o desabafo de algumas pessoas em privado, o que comprova a necessidade de existirem mais atividades deste cariz junto da população idosa.

Neste grupo, foi importante, também, abordar os temas de segurança e primeiros-socorros, pois “as alterações biopsicossociais inerentes ao processo de envelhecimento e as actuais alterações da sociedade aumentam a importância de acções que visam a diminuição da vulnerabilidade e acidentes domésticos, a riscos naturais ou a situações de violência ou abuso.”, tendo em vista que “[...] alcançar maiores níveis de segurança é sempre possível, e que o sentimento de insegurança acarreta consequências ao nível da sua qualidade de vida, auto-estima, autonomia e independência.” (Ribeiro & Paúl, 2011, p.171). Neste sentido, estes são assuntos imprescindíveis na promoção do envelhecimento ativo.

Oficina de Jogos

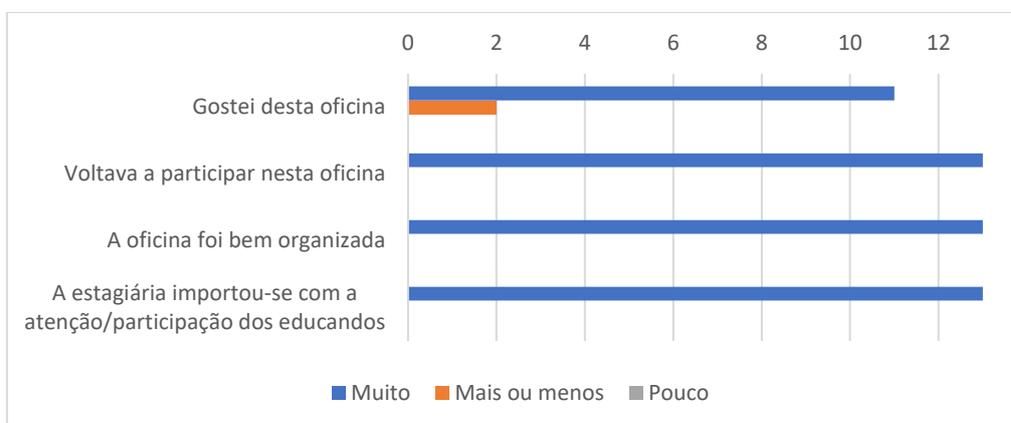


Gráfico X - Avaliação geral da Oficina de Jogos

Nesta oficina, na parte inicial do inquérito surgem duas respostas intermédias quanto à opção se gostaram da oficina. Nas restantes opções foram-lhes atribuídas a escala máxima (muito).

Quando questionados sobre o que mais gostaram, as respostas obtidas não foram muito concretas, exceto quando referem a aprendizagem/conhecimento de novos jogos como o UNO e o convívio em grupo. Já na questão sobre o que aprenderam na oficina, aparecem novos elementos como o respeito pelos outros, o raciocínio, a amizade e a valorização das suas idades. Quanto às questões *a oficina contribuiu para o seu bem-estar?* e *Porquê?*, os participantes referiram o facto de saírem da rotina, de recordarem a infância, o desenvolvimento de capacidades cognitivas e, novamente, a diversão e o convívio.

A utilização de jogos além de proporcionar momentos de convivência e diversão foi importante para a estimulação de várias capacidades “este jogo puxa pela cabeça”, “isto

não é para a minha cabeça” (mas continuando com um comportamento ativo e interessado em aprender e jogar) (Fernandes, 2017/18). Assim, a vantagem de participar nas atividades deste cariz foi que, além de contribuir para a melhoria do humor e da memória, “estará a treinar a resolução de problemas e imprimir flexibilidade ao seu pensamento, ao mesmo tempo que abre espaço para a realização de actividades de ócio e de lazer” (Ribeiro & Paúl, 2011, p.81).

Oficina Jornadas de Reflexão

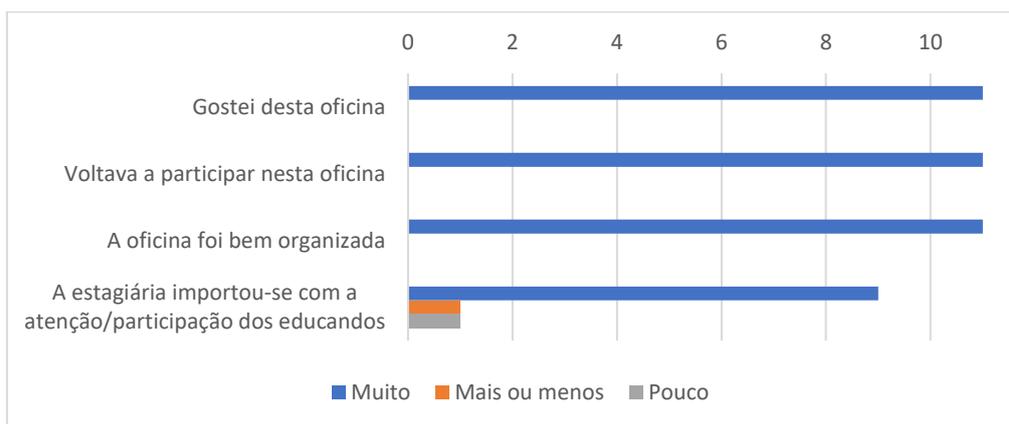


Gráfico XI - Avaliação geral da Oficina Jornadas de Reflexão

Na oficina Jornadas de Reflexão, todos os aspetos foram avaliados com êxito, exceto a avaliação do desempenho da estagiária quanto à importância demonstrada com a atenção e participação dos participantes, em que uma pessoa avaliou com o nível intermédio e outra avaliou negativamente.

Na questão sobre o que mais gostaram ao longo da oficina, referiram a expressão - livre expressão e o ambiente de grupo, tendo sido a eutanásia o tema eleito entre os restantes. Em contrapartida, este tema foi também referido por uma pessoa como o que menos gostou. Sobre o que aprenderam nas atividades desta oficina, não houve respostas precisas, sendo referido, apenas, o respeito pelas mulheres (sessão dedicada ao tema do papel das mulheres) e as tatuagens. Quanto ao contributo da oficina para o bem-estar dos indivíduos, apenas uma pessoa não respondeu e foram mencionados aspetos como a livre expressão em falar, a relação grupal em forma de camaradagem e amizade e, sobretudo, expressões relacionadas com a aprendizagem e aquisição de novos conhecimentos.

As sessões da oficina *Jornadas de Reflexão*, como o próprio nome indica, permitiram que os elementos refletissem e debatessem livremente sobre um assunto, recorrendo

muitas vezes às suas experiências pessoais, desenvolvendo e expressando as suas opiniões sobre temas estranhos e/ou desconhecidos, por vezes. Este género de atividades foi importante para o público, pois “[permitiu] conhecer novas pessoas e conviver com os amigos, com os quais poderá falar sobre a actualidade, problemas da sociedade, política, criando, assim, oportunidades para discutir assuntos e treinar soluções alternativas para os mesmos.” (Ribeiro & Paúl, 2011, p.81). Assim, esta oficina promoveu a autoconfiança e a melhoria das relações interpessoais através do diálogo e do conhecimento pessoal.

Oficina Visitas culturais

Esta oficina foi constituída por duas atividades, o *peddy-paper* e o *dia cultural*. Uma vez que a segunda atividade mencionada foi a última atividade realizada no estágio, não avaliamos a oficina no global através do inquérito por questionário, como ocorreu nas restantes oficinas. Assim, através deste instrumento conseguimos avaliar a 1ª atividade – *peddy-paper*.

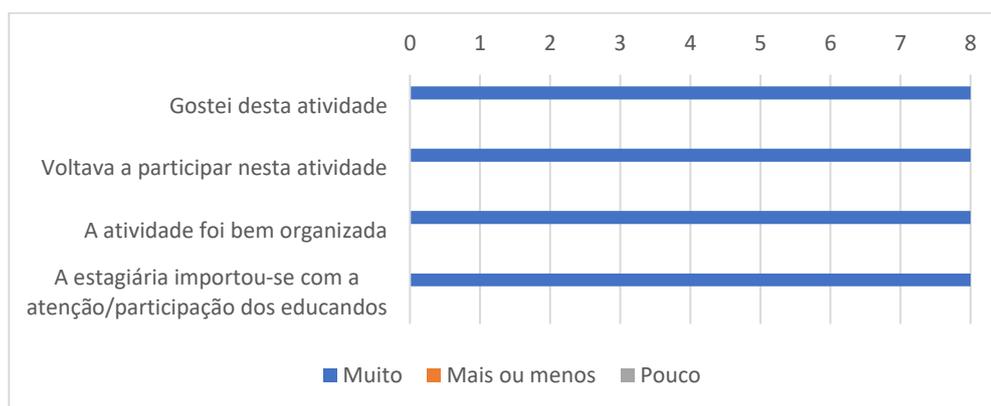


Gráfico XII - Avaliação geral da atividade peddy-paper

Como verificamos na figura superior, na primeira parte do questionário todas as opções foram avaliadas na escala máxima.

Como aspetos mais apreciados referiram o facto de procurar e descobrir as pistas e as sensações envolventes, bem como o ambiente de camaradagem vivido. Quanto às aprendizagens, foram mencionados o conhecimento/descoberta das instalações e o trabalho em grupo. Já no que concerne aos fatores que contribuíram para o bem-estar dos participantes sobressaíram a diversão e a boa-disposição.

O *peddy-paper* foi uma atividade bastante apreciada pelos participantes, comprovando com os discursos “eu nem conhecia metade da Casa”, “eu gosto disto,

seguir pistas, desvendar mistérios, seguir curiosa pr’aqui e pr’ali” e “foi preciso fazer 70 anos para participar num peddy-paper” (Fernandes, 2017/18).

As viagens em grupo, ainda que curtas, como as visitas de campo e culturais projetadas, permitem “conhecer novos locais, mas também novas pessoas, logo, permite[m] a troca de ideias, sentimentos, conhecimentos e dúvidas entre diferentes pessoas” (Ribeiro & Paúl, 2011, p.157). O *dia cultural* constitui-se um enorme sucesso, sendo que os participantes teceram muitos elogios ao dia que vivenciamos na cidade de Braga. Inicialmente, os participantes possuíam a ideia de que conheciam a cidade e não iriam ver nada de novo. Os momentos de história a que tivemos acesso trouxe novos conhecimentos e o museu visitado era desconhecido para os elementos, sendo muito apreciado “ainda bem que me trouxeram aqui se não eu nunca iria conhecer isto em vida, obrigado”, “nunca pensei que aqui no centro houvesse um espaço destes”, “isto é lindo” (Fernandes, 2017/18). Portanto, com estas atividades conseguimos promover a convivência e aumentar as suas relações sociais, estimulando o pensar, o fazer e o aprender.

Oficina Ciência do dia-a-dia

Nesta oficina, foi possível avaliar individualmente as duas atividades que a compõem.

Tabela 3- Avaliação geral da Oficina Ciência do dia-a-dia

	Odores e Paladares			Somos o que comemos		
	Muito	Mais ou Menos	Pouco	Muito	Mais ou Menos	Pouco
Gostei desta atividade.	10	0	0	12	0	0
Voltava a participar nesta atividade.	9	1	0	12	0	0
O tema foi importante para a nossa vida.	8	2	0	12	0	0
A atividade foi bem organizada.	9	1	0	12	0	0
A estagiária comunicou bem a temática.	9	1	0	12	0	0

A estagiária importou-se com a atenção/participação dos educandos.	10	0	0	12	0	0
--	----	---	---	----	---	---

É possível verificar que a atividade *Somos o que comemos* alcançou um êxito superior, obtendo uma avaliação mais favorável em comparação com a atividade *Odores e sabores*.

Tal como na oficina de Educação para a Saúde, pelo tema desta oficina, consideramos relevante a questão referente à utilidade da informação adquirida no seu dia-a-dia, sendo que as respostas apresentam bons resultados, uma vez que apenas um elemento respondeu com incerteza (talvez) sobre a atividade *Odores e Sabores* e todos os restantes responderam afirmativamente.

Para exemplificar, estas atividades foram de tal forma importantes para os educandos que estes foram conversando com a estagiária nas sessões seguintes sobre o que aprenderam, referindo a alteração de hábitos quotidianos (redução no consumo do sal) e, em alguns casos, admitindo que apesar de conhecerem os malefícios para a saúde não alteravam os seus hábitos porque lhes proporcionam prazer (gostar da comida com bastante sal). Além das conversas com a estagiária, foi possível verificar alguns educandos a chamar a atenção das técnicas para os problemas provocados pelo consumo excessivo de sal e açúcar.

Oficina Energias

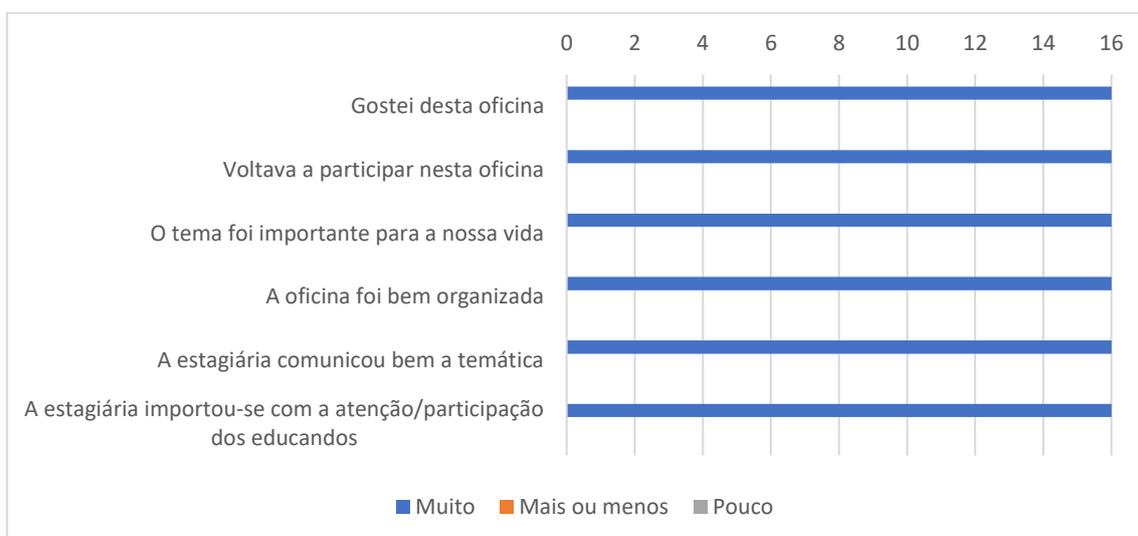


Gráfico XIII - Avaliação geral da Oficina Energias

No que concerne à oficina Energias, a atividade *Energia hidroelétrica*, onde foi concretizada uma visita à barragem de Salomonde II, foi considerada por cinco pessoas como a atividade que mais gostaram. Além dessa atividade, uma pessoa referiu a atividade *Energia solar* e outra pessoa elegeu a atividade *Micro-ondas: para que te quero?*. Referente à questão sobre o que aprenderam durante a oficina, mencionaram os materiais que podem usar no micro-ondas, a fazer cata-ventos e mais conhecimentos sobre o sol. Também nesta oficina, considerando relevante verificar a utilidade da informação que adquiriram para o seu dia-a-dia, à exceção de dois elementos que responderam negativamente, todos responderam de forma afirmativa, sendo que um dos participantes complementou que suprimiu o mito de que o uso do micro-ondas faz mal à saúde.

Nesta oficina, o que teve maior impacto nos participantes foi a possibilidade de esclarecer algumas dúvidas. A atividade *energia hidroelétrica* foi das atividades mais apreciadas pelo público, sendo que o que observaram naquele “mundo debaixo da terra” e aprenderam durante a visita foi referido em outras atividades e, muitas vezes, tema de conversa entre os educandos

Oficina Animais e Plantas

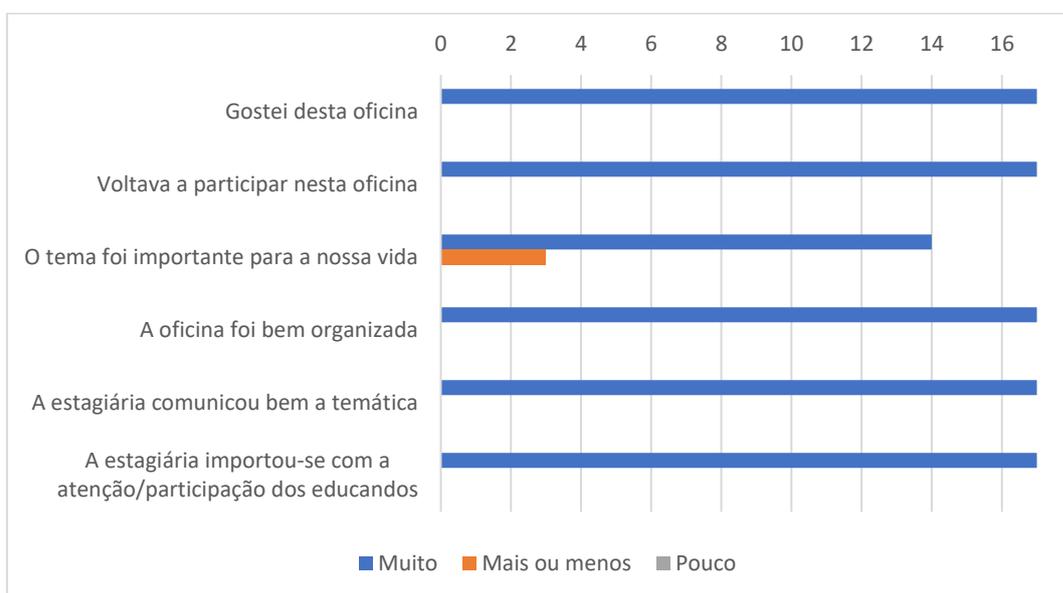


Gráfico XIV - Avaliação geral da Oficina Animais e Plantas

Na primeira pergunta aberta do questionário, para escreverem o que mais gostaram, houve 3 pessoas que não responderam e outras 3 elegeram a atividade *Flora* como a sua predileta, aludindo ao contacto com a natureza.

Quanto ao que menos gostaram, 1 pessoa nomeou a atividade *As aparências iludem* pela dificuldade em identificar o que se via nas imagens ampliadas. Outras quatro pessoas responderam indicando a degradação do parque florestal. No que respeita às aprendizagens realizadas na oficina, apesar de 4 pessoas não terem respondido, as respostas variaram entre o reconhecimento das espécies arbóreas através da folhagem, a apreciação da vegetação, a preservação e proteção da natureza e o malefício das batatas verdes para a saúde (aspeto referido por 4 pessoas), bem como as características adequadas para a conservação das batatas. Por último, quando questionados sobre a utilização da informação que adquiriram no seu quotidiano, somente uma pessoa não respondeu, tendo os restantes 16 participantes respondido afirmativamente, sem especificarem.

No que diz respeito à oficina Animais e Plantas, o impacto das atividades foi verificável através das participações empolgadas dos participantes. Com foco na atividade *Flora*, esta foi importante não só para a observação e o conhecimento das espécies arbóreas existentes no local, mas também para o bem-estar psicológico dos participantes “é interessante tudo isto, mas também passei”, “respirei!” (Fernandes, 2017/18). Foi significativo atentar nas reflexões que os seniores foram construindo, refletindo o empenho, o interesse e o desenvolvimento da capacidade crítica dos elementos.

Oficina Intergeracionalidade

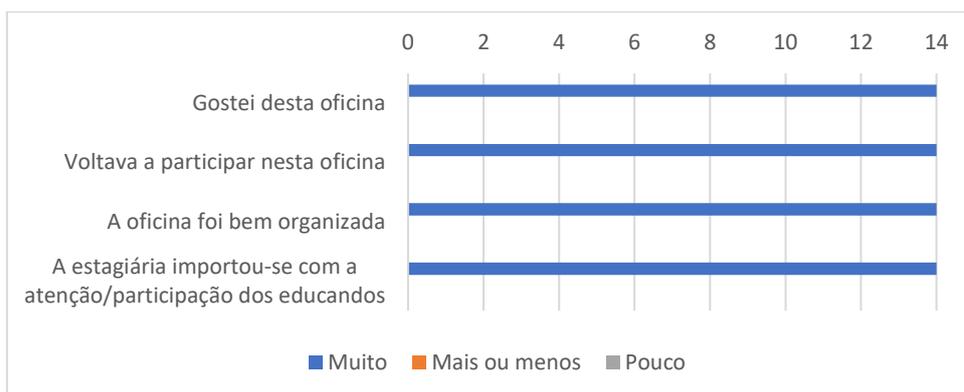


Gráfico XV - Avaliação geral da Oficina Intergeracionalidade

Na oficina Intergeracionalidade todas as questões da parte inicial do questionário foram avaliadas positivamente.

Nesta oficina, os aspetos que mencionaram como os mais apreciados foi o convívio com os jovens, recordar as atividades de infância e a dança. Como aspetos apreciados

negativamente, mencionaram o jogo do cantinho e o jogo de saltar o elástico por não possuírem capacidades físicas necessárias. Na questão *o que é que aprendeu com esta oficina?*, os participantes nomearam a união, o conhecimento, o convívio, a observação da relação dos jovens com os idosos, os jogos e a recordação da infância. Quanto aos contributos que a oficina teve no bem-estar dos educandos, sobressaiu a boa relação com os outros e com os mais novos, em específico, a felicidade, o alívio mental e a fuga do habitual.

Esta oficina pretendeu “[...] reforçar os laços sociais, consolidando a integração na família bem como a aproximação à comunidade, [...] desmistificando a ideia de uma velhice continuamente associada ao abandono e ao isolamento.” (Ribeiro & Paúl, 2011, p.141). Desta forma, estas sessões, além de possibilitarem a aproximação entre as gerações, facilitaram a aprendizagem de novos jogos, a recordação de outros bem como a superação individual. Durante as sessões os elementos declaravam “não jogava isto há mais de 30 anos, já nem sei como se joga”, “não era assim que jogávamos” (e ensinavam aos outros como sabiam), “eu já não tenho pernas para saltar, nem para fazer isso” (e tentavam, realizando a atividade ao seu ritmo) (Fernandes, 2017/18).

Tornou-se, assim, de extrema relevância no nosso projeto, uma vez que a participação social é entendida como um fator influenciador do bem-estar das pessoas, integrando um dos três pilares fundamentais do envelhecimento ativo (OMS, 2005; Ribeiro & Paúl, 2011).

Atividade Institucional

Além da avaliação contínua das oficinas concretizadas, sentimos necessidade de avaliar de forma breve a atividade institucional *Natal decorado*, pelas implicações integrais de tempo e trabalho no grupo-alvo. Para o efeito, foi realizado um questionário simples. Este questionário consistiu em três perguntas de opção, com um espaço ao acréscimo de qualquer informação que os participantes considerassem que deveriam acrescentar.

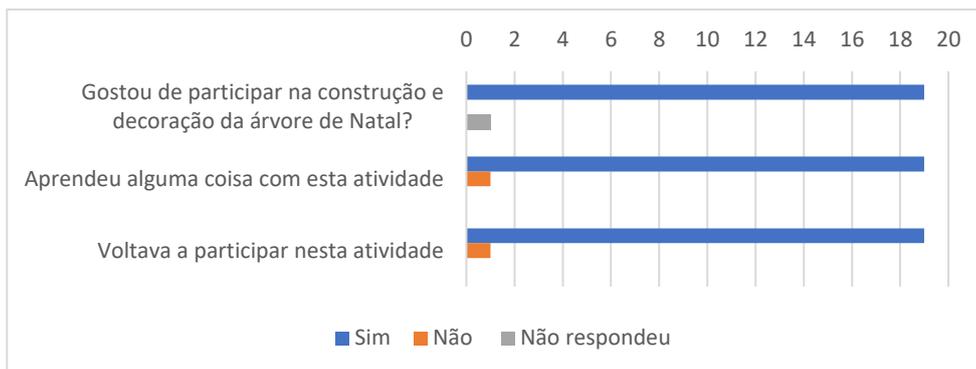


Gráfico XVI - Avaliação geral da atividade Natal decorado

Globalmente, a avaliação da atividade foi positiva para a maioria dos 20 participantes inquiridos, uma vez que todas as perguntas obtiveram uma resposta afirmativa, exceto um elemento que declarou não ter aprendido nada com a atividade e outro não voltava a participar na mesma. No espaço disponível para o registo de observações, houve elementos que registaram a apreciação do resultado final da atividade – a árvore de Natal.

Autonarrativa final - julho de 2018

“Olhando para todo o processo de estágio, apesar da curta duração de tempo, este olhar torna-se já nostálgico e saudoso. Foi uma experiência muitíssimo gratificante, de enorme riqueza quer a nível profissional quer pessoal.

No início, apesar do meu acolhimento e a aproximação aos alunos da US terem sido bem-aventurados, foi difícil e desgostoso assistir à diminuição dos interessados em integrar o projeto durante os 2/3 meses seguintes. Esse facto foi constantemente entendido de forma bastante triste até perceber que essa diminuição não estava diretamente relacionada comigo ou com o projeto proposto, mas que era um afastamento geral da instituição e de todas as disciplinas em que estavam inscritos.

Durante todo o percurso, foi importante a necessidade de auto observar-me e criticar-me na tentativa de ser e trabalhar para melhorar. Refletindo agora na minha intervenção, reconheço que tive alguns imprevistos (como em todos os percursos), mas que de uma forma ou outra foram ultrapassados. Foi essencial usufruir de mais tempo do que o planeado na execução de algumas atividades, o que foi uma limitação no meu trabalho, uma vez que o tempo disponível para intervir era muito escasso.

Durante a intervenção, muitas vezes foi necessário desconstruir a própria imagem dos adultos, por exemplo quando diziam “já não temos idade para isto”, “a minha cabeça já não é para estas coisas”; impulsionar o seu poder de decisão, quebrando com os seus hábitos de passividade quando me questionavam, “mas porque é que a Daniela não decide e nós só fazemos o que nos disser?”.

Além da experiência no contexto institucional do estágio, foi muito enriquecedor a experiência e conhecimentos resultantes das parcerias construídas. Incluir no projeto a participação de idosos institucionalizados e jovens permitiu-me constatar e vivenciar realidades bastante diferentes; pessoas com necessidades, capacidades e ideais díspares, o que possibilitou experiências e momentos únicos.

Ao longo do tempo, desenvolvi com os elementos uma relação sobretudo de amizade e até de confidencialidade, por exemplo, marcou-me imenso quando decorrente de uma sessão de Educação para a saúde uma senhora pediu para falar comigo em privado com a necessidade de dar voz aquilo que lhe apertava o peito e de receber alguma orientação que ia além das minhas possibilidades.

Percebo que a aproximação e as relações bem-sucedidas foram possíveis não só devido ao tempo que partilhámos durante as sessões, mas principalmente pelo tempo que convivia com as pessoas na instituição fora das minhas horas de intervenção. Esse tempo foi essencial para conhecer as pessoas, as mesmas conhecerem-me e até mesmo autoconhecer-me, pois, como já referi, o tempo que dispunha para intervir com o público era bastante limitado.

Agora, é gratificante, um enorme orgulho ouvir o que estas pessoas de sabedoria com quem trabalhei dizem sobre o papel que desempenhei nas suas vidas e mesmo o que as assistentes da instituição e os amigos dessas pessoas me contam sobre o que essas pessoas falam quando se referem a mim. Esses testemunhos vêm provar que a minha intervenção foi mais além do que simplesmente atingir os objetivos a que me propus inicialmente.

Seria muito difícil caso ao fim deste tempo de estágio (como muitas vezes acontece) tivesse de afastar-me inteiramente do público e da instituição. Mesmo assim, as pessoas indagavam-me porque não continuaria a trabalhar no próximo ano, sendo que eu própria não lhes queria admitir a verdade e momentos de despedida chegaram a comparar a situação aos tempos de tropa “é triste, criamos estas relações e depois

despedimo-nos assim, cada um segue o seu caminho”. Mas felizmente, neste contexto de pequena vila, em que toda a gente conhece toda a gente, é fácil manter as relações vivas e manter o contacto com as pessoas, como tem acontecido de me ligarem para conversar um pouco. Assim, as relações que estabeleci durante o estágio sobrevivem a esse tempo.

Não dou o trabalho que iniciei no meu percurso de estágio como terminado, mas é o princípio de muito trabalho que pode ser feito pela frente, que infelizmente as condições institucionais não mo permitem.”

Avaliação final

À semelhança do instrumento mobilizado para os participantes avaliarem continuamente as atividades do projeto, no final do percurso o público-alvo procedeu ao preenchimento de um inquérito por questionário de carácter, essencialmente, aberto. (apêndice IX).

Na interpretação dos resultados deste questionário final depreendemos que as atividades mais apreciadas pelo público foram a oficina energias (com o registo da atividade *micro-ondas: para que te quero?* e da atividade *energia hidroelétrica*), o *workshop* de primeiros-socorros, a dança, a mímica, a pintura, a sessão sobre a alimentação, a visita cultural a Braga e o teatro. Em suma, as atividades de maior sucesso foram as que se desenvolveram fora do ambiente institucional, sendo elas a visita à barragem e a visita à cidade de Braga. Em contrapartida, as atividades de menos sucesso entre o público foram os jogos, mais concretamente o jogo das cartas, e as jornadas de reflexão sobre o tema das tatuagens e *piercings*.

Na opinião do público, as atividades foram importantes essencialmente pelas relações de amizade desenvolvidas e fortalecidas e os conhecimentos apreendidos. Os participantes foram também unânimes quanto ao contributo das atividades para o bem-estar, referindo a promoção de sentimentos e emoções positivas como a alegria e a boa-disposição; as relações de amizade e a camaradagem existente no grupo; e a valorização individual “na nossa idade há ideia que não temos valor para nada, a Daniela ensinou-me que não é assim; pelo contrário”.

Nas respostas ao questionário foi também visível o desejo e vontade de dar continuidade ao projeto, avaliando a estagiária de forma positiva atribuindo-lhe,

sobretudo, as características de atenciosa, responsável, competente, alegre e bem-disposta.

Após a evidenciação dos resultados obtidos, é comprovável que o projeto *Aprender a Envelhecer: intervenção numa Universidade Sénior* foi bem-sucedido, tendo sido os objetivos a que nos propusemos inicialmente alcançados.

Não considerando, somente, os objetivos gerais e específicos orientadores do presente projeto, mas tendo em vista os objetivos de desenvolvimento sustentável, com principal foco nos objetivos 3 - garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades; 13 – adotar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos; e, o de maior impacto para o nosso trabalho, 4 - garantir o acesso à educação inclusiva de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para TODOS.

5.3. Discussão dos resultados em articulação com os referenciais teóricos mobilizados

Antes de mais, o caminho orientador para o desenvolvimento do projeto foi a promoção do envelhecimento-ativo e do bem-estar do grupo-alvo. Neste sentido, como é comprovável através da apresentação do trabalho desenvolvido e dos resultados obtidos, o projeto contou com a permanente presença dos pilares do envelhecimento ativo – saúde, segurança e participação; o bem-estar, enquanto componente subjetiva dos indivíduos, foi também alcançável, de uma forma ou de outra, como já verificamos anteriormente.

De seguida, iremos comparar, ainda que brevemente, os dados que obtivemos com os dados dos estudos apresentados no capítulo 3. Assim, em conformidade com o estudo “a vertente artística no âmbito das universidades da terceira idade: um estudo de caso”, verificamos que o público sénior possui uma constante vontade em aprender, não podendo a educação nesta faixa etária limitar-se à simples ocupação dos tempos livres. O tema da arte, enquanto tema de relevo no nosso projeto, adquire importância para a expressão/realização pessoal bem como para o desenvolvimento de competências. As expressões artísticas constituem, assim, uma vertente com inúmeros benefícios na educação dos indivíduos, independentemente das suas idades.

O projeto “um estudo comparativo da aptidão física funcional e da percepção da qualidade de vida entre idosos frequentadores e não frequentadores da Universidade Sénior” revela-nos uma maior aderência da população feminina, tal como ocorre no nosso projeto, em que o grupo-alvo inicial era formado por 20 pessoas do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Também à semelhança do estudo *“an evaluation of the role of the University of the Third Age in the provision of Lifelong Learning”*, ambos não demonstrarem resultados significativos capazes de serem generalizados para a população em questão. Pela natureza complexa do nosso estudo, os resultados deste também não podem ser generalizados. Em compensação, como verificamos igualmente no nosso trabalho, a universidade sénior surge como uma resposta a diferentes problemas ou vontades desse público (combate à solidão, satisfação pessoal, ocupação do tempo livre, aquisição de conhecimentos, etc.), procurando, sempre, contribuir para a educação e o bem-estar geral dos indivíduos.

Comparando o presente projeto com a “Incubadora de Valores”, organizada pela Universidade Permanente da Universidade de Alicante e o projeto “Acampavida”, organizado pelo Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Maria, constituem-se todos programas interdisciplinares e intergeracionais. Assim, os três projetos possuem em comum a participação ativa, e repetimos ativa, dos participantes; a convocação de diferentes áreas, proporcionando uma diversidade de atividades; a participação de diferentes pessoas e/ou grupos além do grupo-alvo do projeto.

Desta forma, todos estes estudos e projetos constituem tentativas de boas práticas no campo da Educação de Adultos e Intervenção Comunitária.

6. Considerações Finais

O envelhecimento é entendido, muitas vezes, como a última etapa da vida, vivida ou, antes, assistida de forma passiva, pois a população dessa faixa etária é, por vezes, interpretada segundo visões idadistas, associada a fatores negativos como doenças e a várias incapacidades, não tendo nenhum contributo positivo para fornecer à sociedade.

Contrariamente, acreditamos que o envelhecimento tem de ser entendido como um processo inerente ao ser humano, que traz sabedoria e experiência, e não a etapa do fim da vida (Rosa, 2012; Ribeiro, 2012; Fragoso & Chaves, 2012). Neste sentido, torna-se imprescindível combater as atitudes prejudiciais e crueldades da sociedade, principalmente contra as pessoas mais velhas, e fortalecer as ações promissoras.

Este projeto, desenvolvido **para, com e pelos** seniores, vem, precisamente, contrariar essas perspetivas idadistas e apreciações precoces face à idade, mostrando que as pessoas idosas continuam aptas para adquirir e transmitir conhecimentos, saberes e competências, valorizando as suas capacidades e experiências. O projeto “[...] centra-se na proposta que privilegia uma concepção humanista, em que todo o indivíduo é passível de modificação e encontra-se em processo permanente de educação.” (Torres & Carrião, 2017, p.45), constituindo, assim, um grande contributo para o permanente desenvolvimento dos indivíduos, comprovando as capacidades dos indivíduos, mais precisamente, do público sénior, para uma aprendizagem e educação ao longo da vida.

Desta forma, apesar das capacidades se fragilizarem com o acumular dos anos, as pessoas de mais idade continuam aptas para adquirir e transmitir conhecimentos, saberes e competências. É importante possibilitar experiências aos idosos que lhes permitam manter e/ou recuperar a participação na tomada de decisão, proporcionar alegria e satisfação, para que sejam compreendidos e desfrutem de uma vida saudável, segura e satisfatória. É necessário criar condições favoráveis para a vivência plena das pessoas e a Educação é a chave para uma necessária mudança de mentalidades e atitudes na sociedade.

Neste sentido, tendo em vista, essencialmente, o 4º objetivo para o desenvolvimento sustentável, objetivando garantir o acesso à educação inclusiva de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2017), conseguimos através da educação “[...] aumentar a tomada de

consciência pelos idosos, dos seus direitos, do papel que têm na melhoria da sua qualidade de vida, procurando também criar condições e formas de autorrealização dos idosos de modo a transformar os papéis sociais[...]” normalmente associados à faixa etária em questão (Fragoso & Chaves, 2012, p.29-30).

Em continuidade, ao longo do nosso trabalho foi necessário desconstruir estereótipos, desconstruir as imagens limitadoras que as próprias pessoas possuíam sobre si, como comprovamos através das respostas de alguns participantes nos inquéritos finais: “[as atividades foram] muito importantes, porque nos fez ver a vida com outra perspetiva”, “na arte de representar, pois nunca tinha feito tal experiência, foi fixe”, “porque nos ensina a ver a vida de maneira mais positiva”, “na nossa idade há ideia que não temos valor para nada, a Daniela ensinou-me que não é assim, pelo contrário”.

Através da variedade de temas e atividades executados, como o valor atribuído a diferentes tópicos no âmbito da ciência experimental, mostramos que não há temas restritos a uma determinada idade e como ouvimos muitas vezes no decorrer do projeto “não há idade para aprender”.

Tal como se compromete inicialmente, o projeto envolve continuamente os três pilares fundamentais do envelhecimento ativo: a saúde, a segurança e a participação; e o bem-estar dos indivíduos. Estas noções são convocadas na medida em que os intervenientes sejam capazes de prolongar, de fazer durante o máximo de tempo possível as coisas que valorizam, pois são pessoas com vontade de viver e não apenas de sobreviver (Ribeiro & Paúl, 2011).

Verificamos que, antes de intervir junto de pessoas idosas, é necessário analisarmos as nossas próprias visões e interpretações dos indivíduos e da sociedade. Logo, é fundamental distanciarmo-nos dos estereótipos e preconceitos que a sociedade corrobora, entendendo o indivíduo, neste caso o idoso, em primeiro lugar, como um ser humano com as suas especificidades e necessidades, mas é preciso, simultaneamente, compreender o público sénior na sua heterogeneidade. Neste sentido, na nossa visão agir e intervir junto das pessoas mais velhas é ver e conhecer as pessoas além da sua idade, não ignorando esse fator. Independentemente da idade, devemos manter as limitações como orientação para a nossa ação, mas devemos centrar-nos nas suas motivações e potencialidades.

O estágio, permitindo ter uma percepção da realidade em contexto de trabalho, teve um enorme impacto, quer em termos profissionais, quer em termos individuais.

Profissionalmente, foi o cumprimento de um percurso até então teórico, ou seja, foi a conclusão de um percurso de estudos que possibilitou colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a primeira etapa do curso. Por outro lado, o execução bem-sucedida do estágio foi uma instigação sobre as capacidades que possuíamos previamente ao processo e foi o motivo para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de outras, como a gestão emocional, a improvisação e o relacionamento profissional com outras pessoas. Assim, enquanto Educadores (Seniores) “[...] tornamo-nos interlocutores entre educação e velhice. [Cabendo] a nós traçar caminhos que possam nos conduzir para um céu ou para um caos.” (Torres & Carrião, 2017, p.66).

Em termos individuais, esta experiência provocou um grande crescimento interior, incitando até um autoconhecimento. Foi um privilégio acompanhar, conviver, educar e aprender com os intervenientes do projeto e ademais pessoas. Pessoas essas que transmitiram as suas experiências, curiosidades, certezas e incertezas, a sua sabedoria e, sobretudo, a esperança de um mundo e uma sociedade melhores, confiando na estagiária (não só enquanto estagiária) e no seu trabalho.

O estágio foi, também, impactante a nível institucional. Essa impressão é verificada através da aderência dos alunos bem como o interesse de outras instituições da freguesia em organizar eventos conjuntos com a estagiária e o grupo-alvo do projeto. Assim, o projeto foi também importante para divulgar um pouco do trabalho desenvolvido na instituição (USVM) que é, ainda, escassamente reconhecida pela comunidade.

Esta experiência foi marcante para os alunos da universidade sénior, sendo que vão perguntando pela estagiária nas suas passagens pela universidade e comentam, falam sobre temas que tiveram oportunidade de ouvir, debater e concretizar nas sessões, propagando curiosidade nos indivíduos que não frequentaram as mesmas e até no pessoal técnico da instituição.

Em forma de conclusão, através do nosso estágio e respetivo projeto, não só atingimos os objetivos a que nos propusemos, como alastramos os resultados dos

mesmos aos profissionais da instituição e à comunidade, levando um novo fôlego sobre a aceção e a ação com o público sénior.

7. Bibliografia

- Acosta, M. A. (2015). Ações voltadas ao envelhecimento: o caso da Universidade Federal de Santa Maria. Areosa, S. V. C. (org.). Envelhecimento e universidade: um estudo do Fórum Gaúcho das IES do Rio Grande do Sul (107-118). São Leopoldo: Casa Leiria.
- ADA - Associação o Direito de Aprender (2017). O que é o desenvolvimento sustentável. Aprender ao longo da vida, 14, 30-41. Consultado a 10/08/2018. ISSN 1645-9784. Disponível em: <https://www.direitodeaprender.com.pt/artigos/numero-14-novembro-2017%20>.
- Albagli, S. (1996). Divulgação científica: informação científica para a cidadania?. Ciência da Informação, 25 (3), 396-404. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Consultado a 03/04/2018. ISSN 1518-8353. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/639/643>.
- Alonso, A. (2016). Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. Abdal, A., Ghezzi, D. P., Júnior, J. S. & Oliveira, M. C. V. (orgs.). Métodos de pesquisa em ciências sociais: bloco qualitativo (8-23). São Paulo/CEBRAP.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. Lima, J. Á. & Pacheco, J. A. (orgs.). Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses (29-40). Porto: Porto Editora.
- Ander-Egg, E. (1990). Repensando la investigación-acción participativa. México: Ateneo.
- Antonovsky, A. (1996). *The salutogenic model as a theory to guide health promotion*. *Health Promotion International*, 11 (1), 11-18. Consultado a 11/05/2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>.
- Arcuri, I. (org.) (2004). Arteterapia de Corpo e Alma. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Azeredo, Z. (2016) *Aging: A Challenge for the XXI Century*, *Journal of Aging & Innovation*, 5 (2), 20-26. Consultado a 20/02/2018. Disponível em: http://journalofagingandinnovation.org/wp-content/uploads/2-agosto_2016.pdf.
- Barret, G. & Landier, J. (1994). Expressão dramática e teatro. Edições ASA.
- Barretto, K. B. (2016). Arte-Educação como fonte de dignidade humana na velhice: um estudo de caso. Cadengue, A. E. & Rudimar Constâncio (orgs.). Vida Artista: diálogos entre arte/educação e filosofia (593-601). Anais. Recife: SESC Pernambuco.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Nova Iorque: Ballantine Books.

- Biehl-Printes, C., Teixeira, D., Costa, A., Pinheiro, V., Sousa, P., Cruz, J., & TomasCarus, P. (2014). *A comparative study of the functional fitness and perception of quality of life among elderly participants and non-participants of universities of third age*. *Journal of Aging & Innovation*, 3 (3), 39-49. Consultado a 12/03/2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/12728>.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, M. V., Ferreira, P. M., Silva, P. A., Jerónimo, P. & Marques, T. (2013). *Processos de Envelhecimento em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- CNUNESCO - Comissão Nacional da UNESCO (S/D). *Educação para o desenvolvimento sustentável*. Portugal. Consultado a 07/08/2018. Disponível em: <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/um-planeta-um-oceano/educacao-para-o-desenvolvimento-sustentavel>.
- Com Alma (2018). *Apresentação da Com Alma*. Consultado a 16/2/2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/comalma.braga/>.
- Crispim, R. (2018). *Não se conhecem idades na educação; Uma perspetiva gerontoeducativa à luz da Educação Social*. Pocinho, R. & Trindade, B. (coord.). *Diferentes perspetivas da animação e do envelhecimento* (114-144). Coimbra.
- Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas – a vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Temas e Debates – Círculo dos Leitores
- Dias, J. R. (2009). *Educação – O caminho da nova Humanidade: das Coisas às Pessoas e aos Valores*. Porto: Papiro Editora.
- Eriksson, M. & Lindström, B. (2008). *A salutogenic interpretation of the Ottawa Charter*. *Health Promotion International*, 23 (2), 190-199. *Oxford University Press*. Consultado a 15/05/2018. DOI: 10.1093 / heapro / dan014.
- Fernandes, D. (2017-18). *Diário de Bordo*. IE/ UMinho (documento pessoal)
- Finger, M. & Asún, J. M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada – Aprender a nossa saída*. Porto editora.
- Fonseca, A. L. S. (2000). *A vertente artística no âmbito das universidades da terceira idade: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho: Braga.
- Fontes, R. & Fonseca, C. (2016). *Repensar o envelhecimento em Portugal*. Portugal: Associação Amigos da Grande Idade – Inovação e Desenvolvimento.

- Fragoso, V. & Chaves, M. (2012). Educação emocional para seniores. Viseu: PsicoSoma.
- Freire, P. (1970). Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra.
- Galli, E. F., Braga, F. M. (2017). O diálogo transformador a partir da pedagogia da esperança de Paulo Freire. *Inter-Ação*, 42 (1), 51-68. Goiânia. Consultado a 11/06/2018. DOI 10.5216/ia.v42i1.44030.
- Gehdin, E. (2003). Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. Consultado a 06/01/2018. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/gt1/10.pdf>.
- Gonçalves, C. D. (2004). Cientistas e leigos: uma questão de comunicação e cultura. *Comunicação e Sociedade*, 6, 11-33. Consultado a 29/04/2018. Disponível em: <http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/issue/view/94/showToc>.
- Hebestreit, L. K. (2006). *An evaluation of the role of the university of the third age in the provision of lifelong learning*. Tese de doutoramento, Universidade da África do Sul.
- INE - Instituto Nacional Estatística (2018). As pessoas 2016. Consultado a 17/04/2017. Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=277195985&PUBLICACOESstema=55466&PUBLICACOESmodo=2.
- Jacob, L. (2012). A aprendizagem ao longo da vida e a formação para seniores. *Rediteia. Revista de Política Social*, 45, 53-66. EAPN Portugal / Rede Europeia Anti-Pobreza.
- Júnior, V. C. O, Demoly, K. R. A. & Sousa, F. A. (2016). Autônarrativas como modo de *en*-agir no centro de atenção psicossocial da infância e adolescência – CAPSi/Mossoró. *Revista Includere*, 2 (2), 140-143. Mossoró: Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Consultado a 13/09/2018. Disponível em: <http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/includere>.
- Lopes, M. S. (2007). A animação sociocultural em Portugal. *Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana*, 1 (1). Consultado a 07/08/2018. Disponível em: http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/LOPES_Animacao.pdf.
- Martins, E. C. & Santos, G. L. (2017). Epistemologia qualitativa, fenomenologia e pesquisa-ação: diálogos possíveis. *Filosofia e Educação*, 9 (3), 18-45. Campinas. Consultado a 21/06/2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8650021/17340>

- Mesquida, P. (2007). O diálogo de Illich e Freire em torno da Educação para uma nova sociedade. *Contrapontos*, 7 (3), 549-563. Consultado a 13/05/2018. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/923>.
- Monteiro, A. (1996). A avaliação nos projectos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 22, 137-154. Consultado a 2/10/2018. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/834>.
- Monteiro, H. & Neto, F. (2008). *Universidades da terceira idade: da solidão aos motivos para a sua frequência*. Porto: Livpsic.
- Morin, E. (1992). *From the concept of system to the paradigm of complexity*. *Journal Of Social And Evolutionary Systems*, 15 (4), 371-385. ELSEVIER
- Morin, E. (2005). *Ciência com consciência*. Brasil: Editora Bertrand Brasil Lda.
- Morin, E., Ciurana, E.-R. & Motta, R. D. (2003). *Educar na era planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Brasil: Editions Balland.
- Nazzaro, A. & Strazzabosco, J. (2009). *Group dynamics and team building*. *Hemophilia Organization Development*, 4, 1-18. *World Federation of Hemophilia (WFH)*. Consultado a 09/06/2018. Disponível em: <http://www1.wfh.org/publication/files/pdf-1245.pdf>.
- Oliveira, C. C. (1999). *A educação como processo auto-organizativo – fundamentos teóricos para uma educação permanente e comunitária*. Instituto Piaget.
- Oliveira, C. C. (2004). *Auto-organização, educação e saúde*. Coimbra: Ariadne Editora.
- Oliveira, C. C. (2008). *Educação: pesquisa, complexidade e contemporaneidade*. *Reflexão e Acção*, 16 (2), 19-37. UNISC: Brasil.
- Oliveira, C. C. (2013). *O movimento da auto-organização e seus contributos para a educação*. *Revista Reflexão e Acção*, 21 (2), 335-350. Brasil: Santa Cruz do Sul. Consultado a 16/08/2018. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>.
- Oliveira, C. C. & Lima, L. M. P. (2014). *Epistemologia da auto-organização na educação não formal permanente em comunidades*. *Textos & Contextos*, 13 (1), 170-183. Porto Alegre.
- Oliveira, C. C., Pellanda, N. M. C., Boettcher, D. M. & Reis, A. (2012). *Aprendizagem e sofrimento: narrativas*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

- Oliveira, R. C.; Scorgtegagna, P. A. & Oliveira, F. S. (2009). Mudanças sociais e saberes: o papel da educação na terceira idade. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, Passo Fundo, 6 (3), 382-392. Consultado a 02/11/2017. DOI:10.5335/rbceh.2009.037.
- OMS – Organização Mundial da Saúde (1978). Declaração de Alma-Ata: primeira conferência internacional sobre cuidados primários de saúde. Brasília.
- OMS (1986). Carta de Ottawa. Consultado a 10/06/2018. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf.
- OMS (2005). Envelhecimento ativo: uma política de saúde. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde. Consultado a 19/10/2017. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/4478.pdf>.
- ONU – Organização das Nações Unidas (2005). Convenção sobre a protecção e a promoção da diversidade das expressões culturais. Comissão Nacional da UNESCO.
- ONU (2017). Objetivos do desenvolvimento sustentável. Consultado a 12/07/2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/amp/>.
- Osorio, A. R. (2004). Animación sociocultural y educación de adultos. Trilla, J. (org.). *Animación sociocultural- teorías, programas y ámbitos* (239-254). Barcelona: Editorial Ariel.
- Osorio, A. R. (2007). La formación en la adultez tardía. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), 11-32. Consultado a 14/01/2018. Disponível em: <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1206>.
- Pandolfo, P. M. & Kessler, A. S. (2012). A arte é terapia: arteterapia em grupos comunitários. *Conversas Interdisciplinares. Revista de Divulgação Científica*, 1. Consultado a 20/09/2018. Disponível em: <http://ulbratorres.com.br/revista/artigos/volume2012/7.pdf>.
- Pellanda, N. M. C. (2015). Complexidade e invenção de si: rumo a uma integração cósmica. Soares, E. M. & Rech, J. (orgs.). *Educação e espiritualidade: tessituras para construção de uma cultura de paz* (19-35). Caxias do Sul, RS: Educus.
- Pellanda, N. M. C. & Demoly, K. R. A. (2014). As tecnologias touch: corpo, cognição e subjetividade. *Psicologia Clínica* 26 (1), 69-89. Rio de Janeiro. Consultado a 14/09/2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pc/v26n1/06.pdf>.

- Reis, P. (2006). Ciência e educação: que relação?. INTERACÇÕES, 3, 160-187. Consultado a 16/05/2017. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4723/1/Ciencia-e-educacao.pdf>.
- Ribeiro, O. & Paúl, C. (coord.) (2011). Manual de envelhecimento activo. Lidel – Edições técnicas, Lda.
- Ribeiro, O. (2012). O envelhecimento “ativo” e os constrangimentos da sua definição. Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2, 33-52. Consultado a 23/06/2018. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10580.pdf>.
- Rocha, A. E. (1990). Hermenêutica e estruturalismo. Revista Portuguesa de Filosofia, XLVI (1), 87-124. Braga: Faculdade de Filosofia.
- Rocha, M. C. J. (2015). A educação das pessoas idosas e o envelhecimento ativo/produzido: políticas, possibilidades e constrangimentos em Portugal e no Brasil. Dátilo, G. M. P. A. & Cordeiro, A. P. (Org.). Envelhecimento humano: diferentes olhares (167-206). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Rosa, M. J. V. (2012). O envelhecimento da sociedade portuguesa. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- RUTIS – Associação Rede de Universidades de Terceira Idade (2015). Lista oficial das universidades e academias seniores reconhecidas em Portugal. Consultado a 28/10/2017. Disponível em: www.uf-gvi.pt/uploads/p19uifqb1n1m9418maqk8qd7b8h4.pdf
- RUTIS (2016). Caracterização sumária das universidades seniores portuguesas. Consultado a 28/10/2017. Disponível em: <http://www.rutis.pt/paginas/8/universidades-seniores/>
- Silvestre, C. A. S. (2013). Educação e formação de adultos e idosos - uma nova oportunidade. Instituto Piaget.
- Simões, A. (2006). A nova velhice – um novo público a educar. Porto: Ambar.
- STOL (2018). Página de apresentação do STOL – Science Through our Lives. Consultado a 16/05/2018. Disponível em: <https://stolscience.com/>.
- Teruel, T. M. (1983). Iniciación a la expresión corporal (teoría, técnica y práctica). Barcelona: Editorial Humanitas.

- Torres, L. V. & Carrião, L. H. (2017). Universidade da Terceira Idade: lugar de idoso também é na escola. Goiânia: Editora da PUC Goiás.
- Trilla, J. (org.) (2004). Animación sociocultural - teorías, programas y ámbitos. Barcelona: Editorial Ariel.
- Trindade, B., Pocinho, R. & Santos, D. (2018). Animação sociocultural, museus e a sua interação com a 3ª idade. Pocinho, R. & Trindade, B. (coord.). Diferentes perspectivas da animação e do envelhecimento (26-36). Coimbra.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, 31 (3), 443-466. São Paulo. Consultado a 18/10/2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>.
- UNECE - United Nations Economic Commission for Europe (2015). *Innovative and empowering strategies for care. Policy brief on Ageing*. Consultado a 03/09/2018. Disponível em: https://www.unece.org/fileadmin/DAM/pau/age/Policy_briefs/ECE-WG.1-21-PB15.pdf.
- UNESCO (2001). Declaração universal sobre a diversidade cultural. Consultado a 17/09/2018. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf.
- UNESCO (2010). Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos. Brasília: UNESCO. Consultado a 14/12/2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>.
- UNESCO (2016). Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação e adultos. Brasília: UNESCO. Consultado a 08/12/2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247056por.pdf>.
- UNESCO (2017). Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem. Brasil: UNESCO. Consultado a 15/03/2018. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197por.pdf>.
- UNFPA - United Nations Population Fund (2012). Resumo Executivo Envelhecimento no Século XXI: Celebração e Desafio. Consultado a 19/11/2017. Disponível em: https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Portuguese-ExecSummary_0.pdf.

- United Nations (2013). *World Population Ageing 2013*. Department of Economic and Social Affairs, Population Division. Consultado a 10/11/2017. Disponível em: <http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WorldPopulationAgeing2013.pdf>.
- Universidade de Alicante (2018). Universidade Permanente da Universidade de Alicante. Consultado a 23/03/2018. Disponível em <https://web.ua.es/es/upua/>.
- Universidade Permanente da Universidade de Alicante (2018). Incubadora de valores. Consultado a 23/03/2018. Disponível em: <https://www.universidadpermanente.com/iniciativas/en>.
- USVM (2017). Normas de funcionamento da Universidade Sénior de Vieira do Minho. Consultado a 12/08/2017. Disponível em: <https://www.cmvminho.pt/files/65/6523.pdf>.
- Veloso, E. C. (2007). Contributos para a análise da emergência das universidades da terceira idade em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (2), 233-258. Consultado a 19/02/2018. Disponível em: <https://digitalis.uc.pt/pt-pt/node/93859>.
- WHO – World Health Organization (2015). *World report on Ageing And Health*. Consultado a 15/06/2018. Disponível em: <http://who.int/ageing/events/world-report-2015-launch/en/>.

Apêndices

Apêndice I – Questionário de avaliação diagnóstica

Inquérito por Questionário

Mestrado em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária

Sou aluna da Universidade do Minho, a frequentar o Mestrado de Educação, especialidade em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária e a realizar estágio na Universidade Sénior de Vieira do Minho.

Preparei este questionário com o objetivo de o(a) conhecer melhor e poder preparar atividades que vão ao encontro das suas vontades e interesses. Toda a informação recolhida é estritamente confidencial e anónima. A sua opinião é muito importante!

Obrigada pela atenção!

I. Caracterização sociodemográfica

Sexo: Feminino Masculino

Idade:

Localidade: _____

Até que ano foi à escola? _____

Profissão que exerce/exerceu: _____

Possui alguma(s) doença(s)? _____

Vive sozinho(a) ou acompanhado(a)? _____

Se vive acompanhado(a), vive com quem? _____

Tem familiares e amigos próximos da sua habitação? _____

A que distância vive da Universidade Sénior de Vieira do Minho? _____

II. Interesses

Quais as aulas em que está inscrito(a) na Universidade Sénior?

Arte do Gancho/ Pintura

Grupo de Cavaquinhos

Canto Coral

Hidroginástica

Concertinas

Inglês

Dança	<input type="checkbox"/>	Informática	<input type="checkbox"/>
Ginástica	<input type="checkbox"/>	Psicologia	<input type="checkbox"/>
Chá das Terças	<input type="checkbox"/>		

Atividades favoritas (sugiro que escolha apenas 3):

Caminhada	<input type="checkbox"/>	Música	<input type="checkbox"/>
Dança	<input type="checkbox"/>	Piquenique	<input type="checkbox"/>
Escrita	<input type="checkbox"/>	Pintura	<input type="checkbox"/>
Filmes	<input type="checkbox"/>	Teatro	<input type="checkbox"/>
Jardinagem	<input type="checkbox"/>	Viagens	<input type="checkbox"/>
Jogos de mesa/tabuleiro	<input type="checkbox"/>	Ver televisão	<input type="checkbox"/>
Leitura	<input type="checkbox"/>	Outra (s): _____	

Áreas de interesse (sugiro que escolha apenas 3):

Animais e plantas	<input type="checkbox"/>	História	<input type="checkbox"/>
Artesanato	<input type="checkbox"/>	Língua Portuguesa	<input type="checkbox"/>
Canto	<input type="checkbox"/>	Línguas Estrangeiras	<input type="checkbox"/>
Ciência de usos e costumes	<input type="checkbox"/>	Literatura	<input type="checkbox"/>
Ciência do dia-a-dia	<input type="checkbox"/>	Novas Tecnologias	<input type="checkbox"/>
Ciência e <i>Micróbios</i>	<input type="checkbox"/>	Religiões	<input type="checkbox"/>
Danças	<input type="checkbox"/>	Saúde	<input type="checkbox"/>
Desporto	<input type="checkbox"/>	Teatro	<input type="checkbox"/>
Emoções	<input type="checkbox"/>	Outra (s): _____	
Fotografia	<input type="checkbox"/>	_____	
Ciência e gastronomia	<input type="checkbox"/>		

Obrigada pela colaboração! ☺

Daniela Fernandes

Apêndice II – Questionário de avaliação de oficinas I

Mestrado em Educação: especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária

Avaliação da oficina _____

Assinale com um **X** a opção que considerar correta.

	Muito	Mais ou Menos	Pouco
Gostei desta oficina.			
Voltava a participar nesta oficina.			
A oficina foi bem organizada.			
A estagiária importou-se com a atenção/participação dos educandos.			

De que é que mais gostou nesta oficina? _____

E do que menos gostou? _____

O que é que aprendeu com esta oficina? _____

A oficina contribuiu para o seu bem-estar? Porquê? _____

O que alterava nesta oficina? _____

Obrigada pela colaboração! ☺

Daniela Fernandes

Apêndice III – Questionário de avaliação de oficinas II

Mestrado em Educação: especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária

Avaliação da oficina _____

Assinale com um **X** a opção que considerar correta.

	Muito	Mais ou Menos	Pouco
Gostei desta oficina.			
Voltava a participar nesta oficina.			
O tema foi importante para a nossa vida.			
A oficina foi bem organizada.			
A estagiária comunicou bem a temática.			
A estagiária importou-se com a atenção/participação dos educandos.			

De que é que mais gostou nesta oficina? _____

E do que menos gostou? _____

O que é que aprendeu com esta oficina? _____

Acha que vai utilizar a informação que adquiriu no seu dia-a-dia? _____

O que alterava nesta oficina? _____

Obrigada pela colaboração! ☺

Daniela Fernandes

Apêndice IV – Questionário de avaliação final

Mestrado em Educação: especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária

Avaliação do projeto “Aprender a Envelhecer: Intervenção numa Universidade Sénior”

Este questionário realiza-se no âmbito do estágio profissionalizante no mestrado em Educação, especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, da Universidade do Minho. É destinado aos participantes no projeto “Aprender a Envelhecer: intervenção numa Universidade Sénior” da Universidade Sénior de Vieira do Minho e tem como objetivo avaliar o grau de satisfação desses participantes. Este questionário é anónimo e confidencial. Pode optar por não responder. Se tiver alguma dúvida pode esclarecer com a estagiária Daniela Fernandes através do seu contato 935797488.

1. Gostou de algumas atividades que realizou ao longo deste ano? Sim__ Não__

2. Quais as atividades que mais gostou de trabalhar?

3. Quais as atividades que menos gostou de trabalhar?

4. Na sua opinião, as atividades que realizou foram importantes? Porquê?

5. Acha que as atividades contribuíram para o seu bem-estar? Porquê?

6. Adquiriu algum conhecimento novo? Sim__ Não__

6.1. Se sim, qual(quais)? _____

7. As atividades desenvolvidas foram bem orientadas? Sim__ Não__

8. Gostava que o projeto tivesse continuidade? Porquê?

9. Como considera a minha integração na USVM?

10. Como avalia a estagiária no decorrer do estágio?

11. O que acrescentaria sobre a minha passagem na USVM?

Muito obrigada pela colaboração! ☺

Daniela Fernandes

Apêndice V – Extrato de diário de Bordo

Diário de Bordo do Projeto “Aprender a Envelhecer: intervenção numa Universidade Sénior”	
Jornadas de Reflexão – Filhos mais que perfeitos	6/12/2017 9 participantes
<p>Cheguei à instituição às 9h e comecei a preparar a organização da sala: disposição de algumas mesas no centro e as cadeiras em círculo.</p> <p>Após a sala estar pronta fui para a receção, o que me permite conversar com os educandos que vão chegando à instituição enquanto alguns tomam o seu café habitual. Conforme chegam, vamos conversando sobre aspetos do quotidiano (notícias da atualidade, situações diárias, ...), mas também vou recebendo um <i>feed-back</i> sobre o projeto e as atividades já realizadas. Por exemplo, hoje os educandos perguntavam-me quando é que a árvore de Natal que construímos iria ser exposta no centro da vila, sendo notórios o contentamento e a satisfação com que desejam ver o seu trabalho exposto.</p> <p>A sessão começou às 9:30 com a explicação de como se organizaria a atividade e com a posterior distribuição das raquetes. As pequenas raquetes, construídas por mim, têm uma face circular vermelha e outra verde para simbolizar o mau/negativo e o bom/positivo respetivamente, possibilitando aos mais calados a sua expressão e demonstração da sua posição face a diversos aspetos, tendo também, a possibilidade de colocar a raquete na horizontal para demonstrar a opinião neutra. Assim, a atividade desenrolou-se da seguinte forma: lemos uma notícia de jornal e debatemos o tema (com a minha moderação), com as raquetes iam mostrando a concordância ou discordância com o assunto.</p> <p>A primeira notícia que lemos teve por título “Filhos mais que perfeitos” e foi sobre a inseminação artificial e a seleção de embriões. Como foi a primeira sessão, apesar dos temas já terem sido seleccionados pelos participantes, fui eu que escolhi a notícia. No princípio, ninguém manteve ou demonstrou uma atitude positiva ou negativa face ao que foi lido. Depois, os educandos foram expondo as suas opiniões verbalmente, enquanto eu ia moderando o debate, colocando questões e incentivando a participação dos mais calados (Ad e J). As pessoas mais participativas (I, R e A) durante o debate de certas questões, por exemplo, as doenças hereditárias, expuseram casos e experiências pessoais para explicarem e demonstrarem os seus pontos de vista. Ao</p>	

contrário do que estava à espera, pois na verdade pensei que fosse um tema um pouco estranho para a população, a maioria dos participantes estava informada sobre o assunto, não sendo a inseminação artificial um tema desconhecido a ninguém, apesar de haver alguns processos/informações desconhecidos, por exemplo a escolha/seleção de determinadas características do bebé causou muita admiração e dúvida.

No final da atividade, pelas 10:50h, em forma de conclusão sobre o assunto debatido fiz algumas questões (a serem respondidas com as raquetes) para perceber as opiniões gerais e se houve alteração entre a opinião inicial e final; e em forma de perceber a apreciação do público sobre a atividade, questionei se aprenderam alguma coisa nova na sessão, se gostaram da atividade e se gostavam de repetir a mesma (com um tema diferente), em que todos responderam afirmativamente, sendo a avaliação da atividade favorável.

Após terminar a sessão, voltamos a dirigir-nos à receção, local onde me despedi de alguns educandos e permaneci com alguns a conversar e a lanchar. O tema da sessão influenciou os educandos de tal forma que continuaram a falar sobre os assuntos com as técnicas da instituição enquanto lanchávamos.

Anexos

Anexo I – Autorização institucional para divulgação do nome



MUNICIPIO DE VIEIRA DO MINHO

Declaração

António Cardoso Barbosa, Presidente da Câmara Municipal de Vieira do Minho, declara que autoriza Daniela do Rosário da Silva Fernandes, aluna do Mestrado em Educação – especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, a mencionar o nome desta Autarquia no seu relatório de estágio e outros fins académicos.

Vieira do Minho, 30 de outubro de 2017

O Presidente da Câmara Municipal de Vieira do Minho



(António Cardoso Barbosa, Eng.º)

Anexo II – Certificado de participação no Seminário de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, Universidade do Minho

Certificado de participação

Certifica-se que

Daniela do Rosário da Silva Fernandes

participou como palestrante na mesa “Educação de Adultos e Intervenção Comunitária e a Ciência” no **Seminário de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária “Modos de Ser e de Fazer”**, realizado pelo Departamento de Teoria da Educação, Educação Artística e Física no Instituto de Educação da Universidade do Minho, no dia 23 de maio de 2018.



Seminário de Educação de Adultos e Intervenção
Comunitária: “Modos de Ser e de Fazer”
23 de maio de 2018
9h00 às 18h00

A Comissão Organizadora



Anexo III – Certificados de participação no AgeingCongress2018, Coimbra



Anexo IV– Narrativa da Orientadora Científica

Narrativa da orientadora científica

No início deste estágio profissionalizante, preparava-me para mais um conjunto de actividades centradas na animação, realizadas com rigor certamente, mas nada de verdadeiramente inovador. Na primeira vez que fui à instituição o público-alvo não estava presente e fiquei muito bem impressionada com o espaço físico, amplo, cheio de sol, árvores e o centro da vila, tão contrário àquilo que usualmente encontramos em espaços para idosos. Ainda que se tratasse de uma universidade sénior, estava não muito conscientemente à espera de algumas pessoas com dificuldades motoras, psíquicas e com pouca vontade de empreender actividades empreendedoras. De facto, a minha história como orientadora de dezenas de estágios deste mestrado com população idosa estava a moldar a minha percepção do que seria esta intervenção.

Quando surgiram os dados tratados do instrumento de diagnóstico, porém, comecei a entusiasmar-me pois deles parecia emergir pessoas cheias de vontade em viver, e não apenas sobreviver, ainda que o factor de fraca iliteracia me fazia recear face às actividades científicas (em parceria com o STOL) poderíamos propor e realizar.

O entusiasmo das pessoas face à construção e execução do plano de actividades surpreendeu-me pela positiva. As pessoas estavam ávidas de alegria e autoria nas suas próprias vidas. A timidez da estagiária abria-se em sorrisos face às vivências que ia tendo com as pessoas e à inovação que elas acrescentavam às actividades. Ela própria foi crescendo em alegria e autoconfiança e nossa relação estreitou-se com a sua dedicação e empenho incorporado. A sua capacidade comunicativa não-verbal aumentava cada

semana com as oficinas de formação por mim coordenadas, nomeadamente na sua comunicação comigo. Sentia-me observada, respeitada, acarinhada por ela.

Os resultados que ia obtendo nas suas actividades foi-se revelando cada vez com maior impacto na vida das pessoas e da instituição, o que foi obviamente reconhecido pela comunidade envolvente ao pedir a sua participação (e liderança) em encontros de população de outras instituições da mesma vila.

Dançar com tantas pessoas diferentes, de várias idades, sendo coordenada pela minha estagiária e com mais 4 ex-alunas por mim formadas foi uma enorme alegria para mim, um sentimento de dever cumprido, de que efectivamente, paulatinamente, estamos contribuindo para a construção de um mundo melhor. Me fez acreditar de novo em muita coisa sobre a qual me tinha tornado céptica.

Anexo V– Narrativa da Assistente Técnica¹ da USVM

Narrativa da assistente técnica da USVM

Os alunos que frequentam a USVM (Universidade Sénior de Vieira do Minho), procuram aqui, uma ocupação dos seus tempos livres, enfrentar a solidão e por vezes, o apoio daqueles que estão aqui para os escutar e perante o ouvido, os animar e aconselhar.

Entendemos que educar não é apenas transmitir informação e que, principalmente, no momento em que vivemos, ainda a velhice ou a terceira idade é sinonimo de incapacidade e invalidez.

A quando da questão da estagiária, Daniela Fernandes, na possibilidade de realizar o seu estagio e desenvolver o seu projeto na nossa Universidade Sénior, a resposta foi positiva, no entanto manifesta de que o seu público é muito peculiar. Possuem ideias fixas e sendo um público sénior, ainda com o estereótipo da impossibilidade de aprender nas suas idades e com o receio de pensamentos alheios ao aceitar novos desafios e fazer parte deste tipo de iniciativas.

Desta forma, sentiu-se uma maior motivação por parte da Daniela e, de certa forma, também um desafio e esta, logo se afirmou como sendo a resolução para tais problemas apontados e assim, a própria, prontificou-se a transmitir aos alunos inscritos na Universidade Sénior o seu projeto e os seus objetivos, fazendo uma pequena apresentação.

Inesperadamente, foi impressionante o elevado número (de acordo com o esperado) de alunos a quererem fazer parte deste projeto. Sentiu-se o entusiasmo, o anseio pelo verdadeiro começo das atividades de ambas as partes.

O impacto foi notório de tal forma que, de todas as atividades desenvolvidas na Universidade Sénior, as desenvolvidas pela estagiária foram as que contaram com mais presenças por partes dos educandos, não participando, só mesmo, pela sua impossibilidade.

A cada sessão terminada, os alunos saíam a comentar positivamente o que ali havia acontecido ao longo daquelas horas. Muitas das vezes, as gargalhadas ouviam-se a metros de distância de onde estes se encontravam, fazendo sorrir e muitas vezes, ouvir comentários de quem por ali passava...

Todos os dias, os alunos que pela instituição passam, perguntam pela Daniela e se a mesma continuará com eles no decorrer do próximo ano, salientando na maioria das vezes, que foi a melhor coisa que aqui (instituição) apareceu/aconteceu e sentindo-se o desagrado a quando da resposta de que a Daniela não estaria com eles no ano que se aproxima do início.

De alguma forma, as atividades desenvolvidas, foram significativas para os educandos,

¹ A pessoa que desempenha a referida função na instituição é familiar da estagiária

mudando até, o seu dia-a-dia em certos casos, pois, ao lidar com estes diariamente, de vez enquanto em diferentes quantos, é possível ouvir-se “Não aprendeste isso na aula da Daniela?”, “Aprendemos isso com a Daniela” e até mesmo “Vamos pedir à Daniela para falar sobre isso!”. Perante isso, é impossível não afirmar que, a Daniela, sente-se na instituição, sendo resultado da sua total dedicação ao projeto, e em particular, especialmente a cada aluno que a acompanhou neste decorrer.

O grau de consecução a nível de concretização do projeto foi muito bom. Aprender e Envelhecer são conceitos que se entrelaçam no trabalho feito e que se faz na instituição. O projeto desenvolvido pela Daniela contemplou objetivos e metas e encarou a avaliação como um instrumento de orientação para os alunos e para a própria organização.

As evidências recolhidas permitem constatar que as linhas de ação preconizadas foram executadas na plenitude e que o projeto foi eficaz, uma vez que, os grandes objetivos foram alcançados, tendo-se constatado apenas alguns desvios (gerados pela instituição) que não comprometeram, no entanto, a sua concretização.

